

ITAMAR MAZZA DE <sup>at.</sup> FARIAS

PEDAGOGIA DO TRABALHO  
SEUS PRINCÍPIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Este exemplar corresponde à redação final da  
Tese defendida por Itamar Mazza de Farias e  
aprovada pela Comissão Julgadora em \_\_\_\_\_

28/03/94

Data: 28/03/94

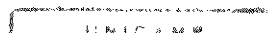
Assinatura: Emília

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994

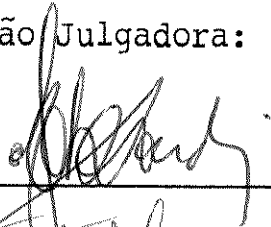
9404912




Tese apresentada como exigência parcial para  
obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na  
Área de Concentração Filosofia e História da  
Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de Campinas,  
sob orientação da Prof. Dra. Olinda M. Noronha.

*Olinda*

Comissão Julgadora:





Vou Noronha





## AGRADECIMENTOS

Em se tratando de agradecimentos sempre cometemos injustiças, pois, seria impossível enunciar a todas as pessoas que de uma ou outra forma nos deram apoio nesta caminhada. No entanto, tentaremos chegar perto, agradecendo:

A todos os colegas do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e especialmente aos professores Maria Amélia S. Zainco e Odilon C. Nunes, então chefes do Departamento, que envidaram os maiores esforços para que o nosso afastamento para realização do Doutorado se efetivasse.

Aos queridos colegas da área de Orientação Educacional que se assoberbaram de trabalho assumindo as nossas aulas a fim de que pudéssemos realizar o Curso de Doutorado.

À querida colega professora Maria Lúcia Accioly T. Pinto que nos deu o maior apoio na hora exata.

Aos queridos colegas Salézio, Jussara e Maria Inês que mais que colegas são grandes amigos e estiveram sempre presentes na nossa caminhada.

Aos colegas do Curso de Doutorado, especialmente ao Geraldo Inácio Filho, por todo carinho e apoio e aos demais pela

importância de suas idéias e participações nos inúmeros debates que muito contribuíram para o nosso crescimento intelectual.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela seriedade e compromisso social e político com que conduzem o seu trabalho.

Ao pessoal da Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, pela delicadeza, presteza e cordialidade com que sempre nos brindaram na solução dos problemas burocráticos.

À querida Leocilêa que durante toda a trajetória da nossa caminhada, decifrou os nossos manuscritos datilografando todas as fases deste estudo.

Ao professor José Antonio Trindade pela paciência e competência na correção do presente estudo.

À Professora Dra. Olinda M. Noronha querida e competente professora que nos acompanhou durante todo o Curso e também nos orientou neste estudo, mostrando-nos com a sua simplicidade que a intelectualidade não se constrói apenas com idéias prontas colhidas nos compêndios, mas também, com a inserção no real e a participação ativa no cotidiano.

Ao Antoninho, querido esposo,  
companheiro de tantos anos.  
Obrigada por toda confiança, por toda  
a luta, por toda compreensão, por toda  
paciência.

Aos meus filhos:  
Eliana, Neto, Alecir e Malu  
por toda compreensão, amor e carinho.

Aos meus netos:  
Maíra, Junior, Bárbara, Tiago, Yuri e  
Marcelo  
pelas horas que não pudemos estar juntos.

À minha mãe, "Maria Guerreira",  
que lutou com todas as garras para que  
todos os seus filhos tivessem direito  
a uma escola pública de boa qualidade.  
Ela que não teve tal direito. (In memoriam).

A todos que acreditaram que poderíamos  
chegar lá.

"O elemento popular 'sente' mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e muito menos 'sente'. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa 'saber' sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado".

(GRAMSCI)

## SUMÁRIO

RESUMO .....	x
INTRODUÇÃO .....	1
1. ELEMENTOS PARA DEFINIÇÃO DO OBJETO .....	1
2. NOTAS METODOLÓGICAS E ALGUMAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO ....	8
<b>CAPÍTULO I - OS LIMITES DA ESCOLA E A ESCOLA DOS LIMITES ..</b>	<b>14</b>
1. AS CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS SOBRE A QUESTÃO DO TRABALHO NA PRÁTICA ESCOLAR .....	14
a) A Prática Docente e o Aluno Trabalhador .....	17
b) O Aluno Trabalhador e o Trabalhador Aluno .....	29
<b>CAPÍTULO II - QUESTÃO TRABALHO-ENSINO, IDEÁRIO-TEÓRICO:</b>	
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	44
1. ALGUNS ASPECTOS DAS PREOCUPAÇÕES DE MARX & ENGELS .....	44
2. O SENTIDO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA CON- CEPÇÃO GRAMSCIANA .....	62
a) O Trabalho como Princípio Educativo: Importância da Disciplina .....	62
b) Trabalho como Princípio Educativo: Orientação Pro- fissional .....	69
c) Escola Unitária: o Sentido do Trabalho como Princí- pio Educativo .....	72
3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS MEDIAÇÕES FEI- TAS POR MANACORDA .....	83
a) Concepção Pedagógica e Princípio Educativo .....	83



b) A Escola para o Futuro: o Trabalho como Princípio Educativo .....	90
<b>CAPÍTULO III - TRABALHO-EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	
1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	100
a) Educação para o Povo: Formação de Mão-de-obra .....	102
b) A Questão do Conhecimento e o Trabalho como Princípio Educativo .....	108
2. DIFERENÇAS ENTRE POLIVALÊNCIA E POLITECNIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO SOBRE O TRABALHO NO PROCESSO EDUCATIVO .....	115
a) A Polivalência e o Trabalho como Princípio Educativo .....	116
b) A Politecnia e as suas Relações com a Omnilateralidade .....	126
3. RELAÇÃO ENTRE TRABALHO-EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA ORGANICIDADE E DA SUPERAÇÃO DE CONCEITOS FETICHIZADOS .....	134
a) Relação Trabalho-Educação: Alguns Aspectos do Atual Estado da Questão .....	135
b) O Sentido do Trabalho como Princípio Educativo e a Questão do Saber Sistematizado .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>186</b>

## RESUMO

A Tese teve como objeto de estudo o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo na educação escolarizada. Mostrando a existência de certa controvérsia entre os educadores brasileiros que nas últimas décadas têm se preocupado com a relação trabalho-educação, bem como, a controvérsia nos discursos acadêmicos acerca do conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora. Em Marx e Engels ressaltou-se alguns aspectos do trabalho como princípio educativo, na concepção destes autores que mesmo, não tendo eles escrito uma obra expressamente pedagógica, apresentaram, no entanto, uma dimensão pedagógica nessa obra com a preocupação demonstrada com a educação do trabalhador. E Gramsci que sendo educador sem ser pedagogo, mostra no seu discurso a dialética da construção teórico-prática de um saber da e para a classe trabalhadora. Já Manacorda que faz as suas mediações nos autores acima, evidencia as contradições do grande desenvolvimento científico o qual separa a ciência do trabalho e a grande defasagem da formação escolar. O estudo ressaltou a importância de se dotar os trabalhadores de saber, não de qualquer saber, porém, de um saber instrumentalizado, a fim de estarem conscientes de sua contemporaneidade e poderem participar democraticamente do seu tempo. Contribui o estudo para uma análise crítica do momento histórico vivido pela educação brasileira onde o fracasso educativo em grande parte tem se revelado pelo corte que se tem feito entre o saber ensinado na escola e a experiência de vida dos educandos.

## INTRODUÇÃO

### 1. ELEMENTOS PARA DEFINIÇÃO DO OBJETO

A história da realização do ser social, isto é, do homem, se objetiva através da produção e da reprodução da existência humana. Logo, a história do homem nada mais é do que a manifestação cotidiana dessa produção e reprodução de existência.<sup>1</sup> Ato social esse que se efetiva originariamente pelo trabalho.

Sendo a educação escolarizada (principalmente o ensino básico) uma dimensão importante para a formação do atual e futuro trabalhador, ela deveria estar estruturada a partir de questões sobre o trabalho. Entretanto, existem no interior da escola e no interior do discurso acadêmico sobre a escola falsas propostas de progresso (modernidade) para a formação do trabalhador bem como a fetichização a respeito do tipo de conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora. Há também controvérsia em torno do assunto entre os educadores brasileiros que têm se preocupado com a questão do trabalho como princípio educativo. Isso quer dizer que a escola atual, como

<sup>1</sup>MARX & ENGELS. A ideologia alemã. 6. ed. São Paulo : HUCITEC, 1987. p. 27-28.

instância do modo de produção capitalista<sup>2</sup> (e a escola brasileira não é uma exceção), historicamente tem produzido e difundido uma concepção ideológica sobre a questão do trabalho<sup>3</sup> que legitima o próprio modo de produção que lhe é inerente.

Assim, partimos da pressuposição de que a concepção idealista de mundo desenvolvida no âmbito educacional, no dia-a-dia escolar, tem criado certo mito<sup>4</sup> a respeito do trabalho humano.<sup>5</sup> A partir daí, é difundida e percebida a concepção de que o trabalho é a fonte de toda a riqueza,<sup>6</sup> o qual nos leva ao progresso, nos faz felizes, mas, mesmo assim, uma atividade cansativa, penosa, inferior, manual,<sup>7</sup> e que,

<sup>2</sup>Entende-se aqui capitalismo, em relação à educação escolarizada, como um processo simultâneo de unificação e diferenciação. Unificação, porque pressupõe uma regulamentação das diferenças oriundas da divisão do trabalho. Diferenciação, porque pressupõe um complexo processo de diversificação do trabalho, sendo que a unificação é realizada pela escola única diferenciada, isto é, pelo ajustamento à divisão social do trabalho.

Chamamos também aqui a atenção para o trabalho de MACHADO, Lucília R. de S. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo : Cortez-Autores Associados, 1989. p. 15-45.

<sup>3</sup>Verificar a respeito os trabalhos publicados no Brasil, a partir do advento da Lei 5.692/71, na área Orientação Educacional, principalmente sobre: Informação Profissional, Orientação Vocacional e Profissional.

<sup>4</sup>Neste sentido, lembramos aqui as colocações feitas por THOMPSON a respeito do peso da ortodoxia em relação à classe trabalhadora. THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. I. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. p. 12-13.

<sup>5</sup>A bem da verdade, MARX considera como trabalho apenas o trabalho humano. Capital, v. 1, Cap. V, p. 202. Editora Bertrand-Brasil-DIFEL.

<sup>6</sup>Segundo MARX, o trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte de valores de uso (que são os que verdadeiramente integram a riqueza material!), onde está incluído o trabalho, que não é mais que a manifestação de uma força natural, de força física do homem. MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. Obras Escolhidas. Tomo II. Ed. Alfa-Omega.

<sup>7</sup>NOSELLA, M. L. As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos. 5. ed. São Paulo : Moraes, 1981.

ao mesmo tempo, é valorizada moralmente pelos livros didáticos.<sup>8</sup> Não se deve esquecer, no entanto, que a escola atual (em face dos avanços e conquistas da classe trabalhadora) é, entre as outras instituições educativas, um espaço de contradições e de lutas. Espaço esse que não ocupa a primazia dentro do sistema capitalista, isto é, dentro do processo educativo, mas é também um espaço onde se realiza um confronto de classes. Ela é a instituição que se ocupa tanto da educação das elites quanto da educação da classe trabalhadora (estamos entendendo aqui por "*classe trabalhadora*" o conjunto heterogêneo de indivíduos com diferentes inserções e interpretações do seu cotidiano histórico).<sup>9</sup>

Sendo o objeto do presente estudo "*o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo*", e partindo do pressuposto de que o trabalho como princípio educativo está implícito no tipo de conhecimento a ser transmitido na educação escolarizada, escolhemos essa como campo de estudo. Isto não significa aceitar que seja ela a única instância educativa, mas sim uma instituição social que assumiu para si o objetivo de instruir e educar os futuros cidadãos. Em que medida isso acontece é muito discutível, porém não desmerece o seu valor.

Acreditamos que um ensino que se diga comprometido com a realidade vivencial dos educandos não pode deixar de exami-

<sup>8</sup>FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 5. ed. São Paulo : Cortez Editora, 1986.

<sup>9</sup>Aceitamos com Thompson que classe é uma categoria histórica, definida pelos homens ao viverem sua própria história. THOMPSON, E. P. Tradição, revuelta y consciência de clase. (Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial). Grijalbo : Editorial Crítica, 1979. p. 34.

nar, analisar e refletir com eles o sentido concreto do trabalho, a compreensão da sua organização e divisão, os seus preceitos e princípios, sua natureza, seus valores e condições que regulam as suas relações numa dada sociedade.

Pensamos, pois, que existe a necessidade de educandos e educadores refletirem sobre a extrema divisão técnica do trabalho e sobre a complexidade do mundo industrializado, que se tecnifica cada vez mais. Nele, a máquina não é mais apenas uma extensão do corpo do trabalhador, mas uma extensão do seu próprio cérebro. Isso requer, portanto, uma nova postura dos trabalhadores frente a essa nova realidade onde o próprio processo de trabalho exige uma mão-de-obra mais preparada para o capital. Sabe-se que certas tarefas não dependem mais do trabalhador, pois "*... o processo de trabalho é planejado em torno do desempenho da máquina, e o trabalhador tem que agir de acordo com as necessidades da máquina e não o contrário*".<sup>10</sup>

O capital controla o processo de trabalho porque monopoliza os conhecimentos e os materiais - conhecimentos que já foram produzidos através do trabalho e embutidos na maquinaria; e materiais e conhecimentos esses já desenvolvidos sob a égide do capital. É esse poder de manipulação do capital que separa o produtor do seu produto. Pode-se mesmo afirmar que o avanço da maquinofatura tem proporcionado nova forma de organização e supervisão dos processos de trabalho, impondo ao trabalhador coletivo a autoridade do capital.

<sup>10</sup> SILVA, Tomaz T. da. (Org.). O processo de trabalho capitalista. In: Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. p. 26.

Isto porque o capital pode monopolizar o conhecimento exigido para projetar e fazer executar a forma pela qual cada trabalhador individual funciona como um apêndice da máquina, isto é, as interfaces entre as funções da máquina e as funções do trabalhador; e também a integração dos vários processos parciais em um todo.<sup>11</sup>

É oportuno enfatizar também que:

A maquinofatura transforma não apenas o trabalho de cada trabalhador individual, mas também sua articulação como um sistema. Além disso, o poder do capital é representado não apenas pelo seu poder para projetar e organizar sistemas de máquinas mas também pelo poder para fazer valer a disciplina de trabalho exigida para manter aquele sistema de máquinas operando de forma eficiente (do ponto de vista do capital).<sup>12</sup>

É importante que todas essas questões sejam explicitadas em vista da referida tecnificação cada vez maior do mundo do trabalho e de que os países periféricos sem acesso às mais modernas conquistas do conhecimento científico e tecnológico\* não podem sequer decidir o que irão produzir.<sup>13</sup> A tomada de consciência através da explicitação dessas mesmas questões

<sup>11</sup>Op. cit., p. 16.

<sup>12</sup>Idem.

\*Essas afirmações, entretanto, não querem dizer que assumimos uma postura e uma visão pessimista em relação ao avanço tecnológico. Muito pelo contrário, como estaremos demonstrando no decorrer do desenvolvimento do presente estudo.

<sup>13</sup>Ver a respeito MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. Mimeografado, p. 13, 1991. Trabalho apresentado na 6a. Conferência Brasileira de Educação (CBE), São Paulo, 1991.

permitirá ao "atual ou futuro trabalhador"<sup>14</sup> caminhar em busca de superação da camuflagem ideológica das contradições e conflitos presentes no mundo do trabalho, possibilitando a reflexão sobre a realidade concreta.

Os limites que à escola são impostos a nível dessas questões pelo próprio contexto sócio-econômico-cultural em que ela está inserida serão motivo de interesse e, ao mesmo tempo, uma das dificuldades deste estudo. Presentemente, o que se observa em relação à preparação para o mundo do trabalho pela escola não é mais que um preparo imediato de mão-de-obra para as empresas,<sup>15</sup> e nem isso a escola tem feito a conten-

<sup>14</sup> Em pesquisa por nós realizada (1991) em 8.<sup>as</sup> séries de uma escola de 1º grau, em Curitiba, encontramos a seguinte percentagem de alunos inseridos no mundo do trabalho.

	MATUTINO	NOTURNO
Alunos que sô estudam	82%	32%
Alunos que estudam e trabalham	18%	68%
Total de alunos por período	56	47
Total de alunos pesquisados		103

OBS.: Os alunos do curso noturno que não estão inseridos no trabalho declararam que estavam desempregados. Por conseguinte, todos alunos que freqüentam essa série no período noturno dessa escola são trabalhadores.

<sup>15</sup> KUENZER, Acacia Z. Educação e trabalho no Brasil. Brasília : INEP, 1987. p. 17.



to.<sup>16</sup> As empresas, no entanto, através de suas agências específicas, já se preocupam com a formação de trabalhadores no sentido de adaptá-los melhor, eliminar erros e falhas, diminuir a taxa de absenteísmos, de deserções e de outros fatores prejudiciais a elas,<sup>17</sup> visando sempre à preservação da "saúde da empresa". Assim, a extração da mais valia e a reprodução do capital se darão com um mínimo de resistência possível por parte dos trabalhadores.

Ressaltamos, todavia, que o processo acima não ocorre de forma mecânica, haja vista que não são todas as empresas que cuidam da qualificação dos seus empregados. Tampouco a cultura empresarial é tão homogênea e avançada, sendo, antes, permeada por elementos de resistência a inovações.<sup>18</sup>

<sup>16</sup>A nível do Brasil, a questão da profissionalização tem sido tratada por alguns autores, os quais destacamos:

WARDE, Miriam. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo : Cortez & Moraes, 1977. 190 p.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões em torno da Lei 7.044. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 47, p. 14, nov. 1983.

Trabalhos de Luiz Antonio CUNHA: A profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro : Eldorado, 1977. 197 p. \_\_\_\_\_. Escolaridade e trabalho: quatro estudos sobre a fixação de requisitos educacionais. Forum Educacional. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 21-44. Não poderíamos, também, deixar de ressaltar, entre os seus vários trabalhos referentes à questão mencionada, o excelente trabalho de Acácia KUENZER: Ensino de 2º Grau - o trabalho como princípio educativo. São Paulo : Cortez, 1988. Além desses, há vários outros que serão trabalhados, analisados e citados no decorrer deste estudo, tais como: Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

<sup>17</sup>KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica. São Paulo : Cortez, 1985. Pesquisa relativa a uma empresa.

<sup>18</sup>Citamos a respeito desse assunto: Trabalho e educação. Coletânea C. B.E. Campinas, SP, Papirus, 1992. Principalmente os trabalhos de Magda de Almeida NEVES e de Nadya Araujo CASTRO.

## 2. NOTAS METODOLÓGICAS E ALGUMAS LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A nossa preocupação quanto à preparação para o mundo do trabalho, pela escola, significa a preparação do homem crítico, do homem "omnilateral", consciente de sua temporalidade, que atue sobre seu mundo e o transforme com a sua ação, conforme o que já pensava Gramsci.<sup>19</sup> Isso quer dizer que pensamos um ensino que se volte para a construção múltipla do homem, como também propôs Marx, e não para a sua formação parcelada e unilateral.<sup>20</sup> Nesse sentido, GRAMSCI concebeu "*a escola ancorada no trabalho, mais exatamente, organicamente articulada com o trabalho industrial*".<sup>21</sup> Portanto, é nosso desejo estabelecer algumas relações entre trabalho e educação numa tentativa de ligar organicamente essas categorias a fim de se poder resgatar o sentido do trabalho como princípio educativo na educação escolarizada. Sentido esse que não deve ser confundido com a formação polivalente de mão-de-obra para reserva de mercado,<sup>22</sup> mas que significa a formação de um trabalhador conhecedor dos processos de trabalho e cidadão consciente do seu mundo.<sup>23</sup>

<sup>19</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas do cárcere. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. p. 380.

<sup>20</sup>MANACORDA, Mário. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1991. p. 67-86.

<sup>21</sup>Ver a respeito o excelente trabalho de Paolo NOSELLA. A escola de Gramsci. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992. p. 126.

<sup>22</sup>Ver o que Marx ressalta a esse respeito em: O Salário, anexo em Trabalho Assalariado e Capital.

<sup>23</sup>A respeito do sentido do trabalhador polivalente e trabalhador politécnico, apresentaremos no decorrer do presente estudo as controvérsias a respeito do assunto entre alguns educadores brasileiros.

Assim sendo, o presente estudo, além do referencial bibliográfico, direta ou indiretamente relacionado com o tema e a postura assumida na sua análise, utilizou também pesquisa de campo. Essa pesquisa foi realizada através de observação participante e de entrevistas junto a uma escola de 1º e 2º graus de Curitiba, Paraná, com alunos e professores. A escolha de tal escola foi intencional, no sentido de se verificar, na realidade, os fatos e os fatores concretos, não como regra única para medir determinismos, porém como ponto de partida para um melhor delineamento do objeto de estudo deste trabalho.

As análises dos questionários e das entrevistas não foram apenas um trabalho complementar, mas estão articuladas com as questões teóricas embora a pesquisa apareça no início do estudo. A representação dos professores e alunos, não significou tão somente uma descrição da forma pela qual o fenômeno estudado se apresentava, mas uma investigação na realidade concreta, do modo pelo qual o fenômeno estava sendo produzido. Daí que a pesquisa na escola não foi considerada apenas como uma parcela do objeto do conhecimento, uma vez que na produção desse não se pode deixar de atentar para a categoria de totalidade do fenômeno estudado. Portanto, procuramos retomar constantemente ao caráter mediador de nossas categorias analíticas.

Nessa pesquisa, apesar de convivermos com a totalidade dinâmica do dia-a-dia escolar, escolhemos especificamente os professores e os alunos das 8.<sup>as</sup> séries do 1º grau como objeto de nossas averiguações por pensarmos que é nessa série que os alunos já estariam pensando numa possível profissionalização. Além disso, em se tratando de escola pública, partimos do

suposto de que vários desses alunos já estariam inseridos no mundo do trabalho.<sup>24</sup>

O objetivo da pesquisa foi o de verificarmos na prática as relações entre a escola e trabalho e não o de fazermos generalizações, extensivas às demais escolas públicas, muito embora haja muita semelhanças entre elas.

Através de observação direta, entrevistas e questionários\*\*, tentamos captar no interior da escola:

- as relações que se poderiam estabelecer entre trabalho e educação;
- as concepções sobre trabalho que permeiam a prática pedagógica;
- como as controvérsias teóricas a respeito de trabalho-educação-conhecimento chegam ao âmbito escolar;
- a produção do saber sistematizado no âmbito escolar;
- ideologias a respeito do trabalho que estão subjacentes à prática do ensino de 1º grau;
- contradições existentes na escola atual que poderiam tornar-se instrumentos de transformação social;
- a que direção apontam as práticas dos alunos trabalhadores;
- a importância do trabalho como princípio educativo para a formação crítica do futuro trabalhador.

<sup>24</sup>Ver a respeito: NORONHA, Olinda Maria. Educação do trabalhador: repensando categorias de conhecimento e práticas educativas. Reflexão, v. 15, n. 44, maio/ago. 1989.

\*\*Apresentaremos em anexo, no final deste trabalho, os modelos de questionários aplicados em alunos e professores. Entretanto, ressaltamos que levamos mais em conta a observação direta do cotidiano escolar.

No decorrer da pesquisa, sentimos necessidade de ir buscar no ideário-teórico sobre a questão trabalho-educação de alguns autores, como MARX & ENGELS, GRAMSCI, MANACORDA,<sup>25</sup> e mais alguns outros, que lhes fazem contra-ponto ou não (os quais foram aparecendo no decorrer do estudo),<sup>26</sup> subsídios para poder-mos explicitar as indagações que nos fizemos no contexto da práxis<sup>27</sup> educativa. Sentimos também a necessidade de analisar as implicações que trazem para a escola de 1º grau as teses políticas sobre a questão trabalho-ensino e as controvérsias teóricas sobre a mesma questão existentes entre educadores brasileiros, e de que forma essas controvérsias chegam ao âmbito da prática escolar.

Quanto ao trabalho realizado na escola, a nossa presença no espaço escolar esteve mais ligada ao Serviço de Supervisão e Orientação Educacional. Verificamos que nessa unidade de ensino a Orientação Educacional exercia apenas função punitiva em relação aos alunos e a Supervisão desenvolvia mais atividades burocráticas, ou seja, administrativas, do que pedagógicas.<sup>28</sup> Com isso não estamos querendo dizer que esse serviço técnico se realize da mesma forma nas demais escolas.

<sup>25</sup>Assumimos que a opção por esses autores foi uma opção política.

<sup>26</sup>Acreditamos que poderíamos citar alguns autores da Teoria Crítica como, por exemplo: H. HABERMAS e Claus OFFE, entre outros.

<sup>27</sup>Entendemos por práxis a atividade humana que não é concebida apenas com um caráter utilitário, porém, com o sentido de atitude humana transformadora que mantém relação entre a teoria e a prática, no sentido em que a teoria serve como guia de ação moldando a atividade: VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

<sup>28</sup>Atuação que não difere da pesquisa realizada por R. C. CAMPOS: Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 2, p. 19-27, dez. 1985.

Entre os vários problemas vividos no dia-a-dia escolar, através das entrevistas que tivemos com professores, observamos e destacamos os seguintes:

- a negação do trabalhador no aluno e vice-versa;
- a forma autoritária como a escola pública está organizada, propiciando um ambiente educativo conservador, repressivo e inibidor, onde o conhecimento é transmitido sob forma ideologizada e fetichizada;
- dificuldade de se estabelecer com os professores debate sobre assuntos de ensino no pequeno espaço reservado para o recreio;
- falta de interesse dos professores em conversarem sobre assuntos que não fossem salários, as dificuldades que encontram cada vez mais para desenvolverem as atividades de ensino e o desinteresse pela aprendizagem demonstrada pelos alunos;
- ressentimento pela forma desinteressada como é tratada a escola pública e seus professores pelo poder público estatal.

Na pesquisa de campo, cinquenta por cento (50%) dos professores responderam aos cinquenta (50) questionários aplicados. Dentre esses, 10 professores devolveram os instrumentos em branco, 20 não deram satisfação alguma, e apenas 20 outros participaram respondendo às questões propostas. Quanto aos alunos, embora tenham deixado muitos itens em branco, todos os presentes em aula responderam aos questionários aplicados. Fo-

ram quatro (4) classes de 8.<sup>as</sup> séries do período matutino, com 56 alunos, e três (3) classes de 8.<sup>as</sup> séries do período noturno, com 47 alunos, totalizando 103 alunos, conforme quadro demonstrado anteriormente.

## CAPÍTULO I

### OS LIMITES DA ESCOLA E A ESCOLA DOS LIMITES

#### 1. AS CONCEPÇÕES E IDEOLOGIAS SOBRE A QUESTÃO DO TRABALHO NA PRÁTICA ESCOLAR\*

A escola que temos atualmente, por estar fundada no modo de produção capitalista (como já foi exposto na introdução do presente estudo), sofre as determinações dos conflitos que caracterizam a sociedade fundada nesse modo de produção. Entretanto, sendo a escola uma construção histórica, pode-se afirmar ser ela passível de transformação. E é apostando nessa possibilidade de transformação que vemos também a possibilidade de essa escola formar o atual e o futuro trabalhador. Claro está que estamos nos referindo à escola pública. Sendo assim, foi na observação da prática do dia-a-dia dessa escola que fomos buscar subsídios para a construção teórica do objeto que propusemos estudar: *"o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo"*.

\*Pesquisa realizada em uma escola pública de 1º e 2º graus, na cidade de Curitiba - mais especificamente, com os alunos das 8as. séries do Ensino de 1º Grau, 1991.



Mesmo fazendo uma análise do cotidiano escolar\*\*, como é o caso do estudo em questão, necessário se faz, como evidencia NORONHA, ter-se presente que também fora da escola estão "ocorrendo uma simultaneidade de processos educativos onde se mesclam os processos chamados formais, os não formais, os informais e outras categorias que possamos criar para designar as práticas de aprendizagem que o trabalhador desenvolve tanto no local de trabalho quanto fora dele".<sup>1</sup> Processos esses que se desenvolvem em determinados espaços de relações sociais onde predominam situações de ensino e aprendizagem. Esses campos educativos são compostos por diversas e variadas agências e agentes sociais.<sup>2</sup>

Não esquecendo os vários processos educativos que ocorrem concomitantemente ao processo escolar, nos deteremos nesse último por ser objeto da pesquisa em questão. Deve-se levar em conta, no entanto, que são as relações sociais que realmente educam e são elas que produzem o indivíduo em sua realidade singular e mais profunda. Pode-se mesmo afirmar que nenhum

\*\*Ressaltamos que a presente pesquisa não teve por objetivo fazer generalizações, porém, verificar como a questão sobre o trabalho está sendo tratada num espaço pedagógico, servindo principalmente como ponto de partida para uma análise teórica quanto à questão trabalho-educação escolarizada. Também serviu como ponto de partida para a construção teórica do nosso objeto de estudo: "*o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo*".

<sup>1</sup>NORONHA, Olinda M. Educação do trabalhador. Reflexão, v. 15, n. 44, maio/ago. 1989.

<sup>2</sup>Ver a respeito: a) NORONHA, Olinda M. De camponesa a madame: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo : Ed. Loyola, 1986.

b) KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1985.

indivíduo nasce homem, ele se faz homem na produção e nas relações de produção.

Nesse processo escolar, rico em contradições, nos preocuparemos mais especificamente, como objeto de análise, com as relações entre professores e alunos a fim de limitarmos o nosso campo de ação e, mais restritamente ainda, com a relação trabalho-educação no âmbito escolar.<sup>3</sup>

Foi no bojo da prática pedagógica que fomos buscar os elementos para a análise dos discursos acadêmicos em relação ao tipo de conhecimento que se deve transmitir às classes populares, ou seja, à classe trabalhadora, concordando, *a priori*, com NORONHA quando nos adverte:

... fazer da educação do trabalhador objeto de conhecimento não é algo novo tanto na preocupação quanto na prática de investigação de muitos pesquisadores. Apesar disso, o problema da educação das camadas populares não está resolvido nem esgotado tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto do de sua prática.<sup>4</sup>

Assim, sendo a educação um processo amplo de produção de homens num determinado momento histórico, ela deveria ter no trabalho o seu elemento definidor, mesmo tendo o trabalho uma dimensão contraditória que, ao mesmo tempo que expressa miséria e alienação, expressa também riqueza e atividades inerentes à própria vida humana.

<sup>3</sup>Ver a respeito: PEREIRA, Salézio Antonio. Os cursos noturnos da Universidade Federal do Paraná, enquanto motivação de demanda. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná.

<sup>4</sup>NORONHA, Olinda M. Educação do trabalhador... op. cit. p. 101.

### a) A Prática Docente e o Aluno Trabalhador

Ao entrarmos em uma escola pública de 1ª e 2ª graus para resgatarmos "o sentido do trabalho como princípio educativo" a partir da práxis educativa, encontramos ali a reprodução de várias práticas existentes na sociedade, da qual ela faz parte. Isso não poderia ser diferente, pois a escola é parte integrante de uma totalidade histórica. Uma das práticas mais visíveis é a da dominação exercida através do autoritarismo por quem tem a posse do poder e a posse e fetichização dos conhecimentos.

Como nosso primeiro objetivo no interior da escola foi captar a percepção dos professores quanto às diretrizes emanadas pelos órgãos superiores, fizemos a seguinte indagação: como você vê o fluxo de determinações da SEED → Núcleos → Escolas → Professores?

As respostas foram quase as mesmas:

... as ordens vêm sempre de cima, o professor nunca é consultado.

... as determinações são todas, sem exceção, de gabinete. Mesmo que quem as faça já tenha sido professor. A prática muda todos os dias e quando algumas determinações chegam a escola já estão defasadas, são genéricas, criadoras de problemas, tolhedoras da liberdade.

... muito a merce dos interesses políticos-partidários a escola passa a ser tema enquanto ela oferece condições de eleição de um governador ou presidente, etc. Os órgãos superiores de educação se encontram abarrotados de puxa-sacos.

... quem tem a sorte de ter diretores decentes a situação fica fácil. Diretores que já estiveram em salas de aula durante muito tempo, conseguem "absorver", "digerir" e "transformar" as determinações em "ordens cumpríveis". Quem não tem essa sorte, geralmente não toma conhecimento de nada que vem de fora.

O que podemos inferir dos depoimentos acima dos professores é que esses ainda demonstram alguma confiança em seus pares, coisa que não acontece em relação aos administradores da educação e aos políticos em geral. Entretanto, tais professores reproduzem na prática, na relação com os alunos (como veremos no desenvolver da presente análise), o mesmo autoritarismo com que são tratados e do qual demonstram tanto ressentimento.

O maior desgosto dos professores, que por certo se refletirá no dia-a-dia da prática pedagógica, não é somente em relação à remuneração e ao descaso com que são tratados pelos órgãos governamentais. Demonstram (em sua totalidade) muita amargura em relação ao pouco caso com que são tratadas as questões do ensino e a educação em geral, como pudemos registrar nos seus depoimentos quanto à questão que fizemos acerca da realização profissional:

... ano a ano a história vai mostrando que ser professor num país onde a educação não é prioridade, definitivamente não vale a pena. Acredito que qualquer outra profissão que pensei escolher na juventude, teria me dado maior satisfação pessoal e financeira.

... não existe nada no magistério que me agrade. Frustam-me a falta de reconhecimento da sociedade e do governo

com o profissional. (...). Excesso de cobranças, tanto na direção como dos órgãos competentes ao corpo docente. Há 3 meses do fim só posso dizer que espero encontrar novos objetivos, nova profissão e que é com prazer que deixarei a "ilha da fantasia".

... temos os aspectos de desgaste e não reconhecimento e valorização da profissão. O governo nos paga aviltantes salários e não oferta condições reais de aprimoramento profissional. Somos desrespeitados pela sociedade, pelos alunos e pelos seus pais.

Apesar da frustração, do desgaste e da não compensação financeira, 50% dos professores pesquisados (de acordo com os instrumentos aplicados)<sup>5</sup> sentem-se recompensados, de alguma forma, com as atividades exercidas no magistério. Mesmo com a falta de incentivos para desenvolverem a contento a sua profissão e com o descaso do governo para com a educação, esses professores, ainda que de forma ideológica, dizem que se realizam com as atividades do magistério:

... é uma profissão realizadora e de grande importância na modificação da cultura do povo.

Alguns professores, como se pode observar, já têm algum conhecimento sobre Gramsci e colocam o educador como um agente de transformação ou, no dizer do próprio GRAMSCI: "*um intelectual orgânico*".

<sup>5</sup>Foram aplicados 50 questionários entre professores de 1º grau. 10 professores devolveram os instrumentos em branco, 20 não deram satisfação alguma, e apenas 20 outros participaram respondendo aos questionários.

Outra forma de o professor expressar a sua realização no magistério é a troca que diz fazer com os alunos:

... eu estou sempre aprendendo, assim como todos nós sempre estamos, pois a vida é uma grande escola.

... ensinar também é uma forma de se aprender. É o que estou fazendo já faz algum tempo. Ser professor é ser um agente transformador, é muito mais que um um simples trabalho.

Como podemos ver, a escola também é uma via de duas mãos como o é a totalidade da sociedade em que está inserida. Isso se dá, segundo MARX, porque deve haver possibilidade de o trabalhador romper com o esquema de alienação do sistema capitalista através das contradições do próprio sistema.<sup>6</sup> Assim, alguns professores, apesar das condições a eles impostas, conseguem romper o bloqueio ideológico, as limitações e desenvolvem uma consciência crítica.

Enquanto muitos professores se queixam do desgaste que sofrem na profissão, há outros que pensam diferente:

... é a profissão de que gosto. Gosto dela porque me deixa com a mente sempre aberta à novidades, à vida jovem.

... não envelheço no espírito.

... gosto do que faço, porque permite que eu me realize.

<sup>6</sup>MARX, K. apud MANACORDA. Depoimento. Revista ANDE, n. 10, p. 59-64, 1986. p. 60.

Há alguns professores que demonstram muito otimismo em relação ao ensino:

... minha maior satisfação no magistério é verificar que atingimos nossos objetivos a cada atividade proposta. Isto é sempre compensador.

Quanto a outros, no entanto, não se pode dizer que sejam pessimistas, mas realistas:

... a escola de 1º Grau não consegue passar para os alunos nem os conteúdos básicos.

... não há adequação da realidade brasileira e mundial com a realidade da sala de aula. O ensino de 1º grau não prepara para o trabalho nem para a vida, prepara apenas para um eletismo que não tem razão de ser. Quer dizer, na realidade, um pseudo eletismo.

o maior problema encontrado na escola pública em relação aos alunos que trabalham, segundo o observado no cotidiano escolar, é a existência de uma dificuldade muito grande por parte dos professores em reconhecer no aluno da escola pública um trabalhador em potencial<sup>7</sup> ou mesmo um futuro trabalhador. Talvez isso seja pelo fato, como ressalta NORONHA, de termos dificuldade de pensarmos a realidade fora das categorias dominantes. Há, pois, a necessidade de se instaurar um novo quadro *"teórico e uma metodologia multidimensionais que reflitam esse esforço de desconstrução-reconstrução das categorias de pensamento"*,<sup>8</sup> porque existe uma inversão conceitual, um distanciamento

<sup>7</sup>PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos... op. cit., p. 38.

<sup>8</sup>KARTCHEVSKY, apud NORONHA, op. cit., p. 113.

mento entre a percepção ideológica que os professores possuem acerca do mundo do trabalho e a realidade vivencial dos educandos. Os professores, na sua maioria, não apreendem o aluno real da escola pública. A percepção de muitos professores quanto à educação do atual e futuro trabalhador é ideológica, mistificada e fetichizada. Sendo assim, alguns professores só levam em conta os conteúdos dos livros didáticos que já foram sacramentados pelos ditos "*teóricos educacionais*" (e por que não dizer: pela indústria cultural).

Assim, segundo depoimento de alguns professores, os maiores culpados pelo mal desenvolvimento do ensino em sala de aula são os próprios alunos, ou, na visão de alguns outros, seus próprios pais:

... há poucos alunos que realmente se interessam pelo saber. A maioria só quer passar de ano, só se interessa pela promoção.

... os alunos vão para as aulas por obrigação, assim que entram na sala de aula já querem sair. Consideram a escola como uma prisão.

... falta aos alunos e pais de alunos o objetivo de que o estudo é importante. Também, num país em que o trambique e as maracutaias são valorizadas, estudar para que?

Comprovaremos mais adiante que não é esta a percepção que os alunos têm sobre os professores e sobre o estudo. Na realidade, o relacionamento entre alunos e professores é muito contraditório. Contudo, mesmo não sendo a maioria, existem professores que pensam diferente e valorizam as experiências



acumuladas pelos alunos:

... gosto de ensinar e aprender com os alunos.

... o magistério é uma profissão onde você quase que obrigatoriamente se renova, assimilando novas idéias através das experiências dos alunos.

Existem no interior do processo escolar questões muito importantes acerca do aluno trabalhador, como pudemos observar.

Apesar de se tratar de uma escola pública, onde a maioria dos alunos já está disputando o mercado de trabalho, não se observa entre os professores a preocupação de trabalhar com os alunos temas relativos às questões sobre o trabalho. A preocupação a respeito dessas questões se referem mais ao sentido de formação de mão-de-obra. De acordo com os depoimentos dos alunos, apenas numa disciplina (O.S.P.B. - Organização Social e Política Brasileira) são abordados alguns temas relativos a questões sobre o trabalho. Na maioria das vezes, o trabalho é conceituado ideologicamente e apresentado como algo muito distante da sala de aula e da vida dos educandos. Quando perguntados se estudar os fundamentos do trabalho seria importante para a formação do educando, os professores fizeram algumas afirmações, como as abaixo:

... muitas vezes os educandos não recebem uma orientação correta quanto a futura profissão que eles irão escolher como atividade para sua vida toda e depois terão que levar uma vida inteira de infelicidades e descontentamentos.

... o educando muitas vezes escolhe um trabalho sem pensar muito na sua escolha, e depois desiste do que escolheu sem o devido conhecimento.

Como se sabe, em sua grande maioria, os alunos que estudam em escolas públicas já estão inseridos no mundo do trabalho desde a mais tenra idade; por isso, terão poucas condições de escolher determinadas profissões, pois, como é do nosso conhecimento eles é que serão escolhidos ou não.

Alguns professores dizem ser importante colocar as questões sobre o trabalho de forma prática, porém esquecem-se de como essas questões práticas são conhecidas pela maioria dos alunos ou de seus pais e de como tais questões poderiam ser importantes para o desenvolvimento de suas aulas. Assim, as questões a respeito do trabalho são ideologizadas, mitologizadas e fetichizadas na concepção de vários professores, segundo alguns depoimentos:

... o trabalho é o nosso objetivo de vida, nossa missão, se não a vida seria um desperdício. Quem trabalha, e só pensa no pagamento, está sendo escravo de si mesmo.

... o trabalho deve ser uma forma de realização pessoal. Maneira decente de se ganhar a vida. Pessoalmente considero uma dívida de Deus.

... o trabalho dignifica o ser humano. Quem não trabalha (tipo maloqueiro, invasores de áreas, favelados, políticos) são vagabundos, indignos de comer e de serem respeitados.

A maioria dos professores colocam o trabalho no sentido ideológico de dignificador do homem. Por não tomarem conheci-

mento das experiências vivenciadas pelos educandos no mundo do trabalho ou pela dificuldade que têm em reconhecer o trabalhador no aluno e o aluno no trabalhador,<sup>9</sup> não realizam com eles uma análise sobre as condições de exploração a que são submetidos pela competição desigual que enfrentam no dia-a-dia da luta pela sobrevivência. Essa é a situação a que são levados pelas necessidades sociais de aprenderem um ofício, usufruírem de um pouco de divertimento, ajudarem no orçamento familiar, proverem seu próprio sustento. Isso obriga, o trabalhador adolescente a ter que dividir o seu tempo entre as atividades do trabalho remunerado e as do trabalho escolar. Sendo assim, ele é forçado pelas contingências a desenvolver uma dupla jornada de trabalho. Nesse sentido, pode-se afirmar com LETTIERE que

a escola de hoje é classista não unicamente porque discrimina ainda os filhos dos operários, mas em primeiro lugar porque discrimina os operários. Queremos dizer com isto que a sua natureza de classe está destinada a conservar-se apesar de um processo de generalização do ensino a níveis cada vez "mais altos". A sua autêntica essência de classe reside na separação que opera entre "cultura" e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual. O capitalismo de hoje, com efeito, não nega o direito à escola: o que nega é a transformação do seu papel social.<sup>10</sup>

Contudo, como já destacamos acima, são poucos, mas existem professores que estão desenvolvendo uma consciência crítica

<sup>9</sup> NORONHA, O. M., op. cit., p. 110.

<sup>10</sup> LETTIERE, Antonio. Notas sobre as qualificações, a escola e os horários de trabalho. In: \_\_\_\_\_ . A divisão capitalista do trabalho. Lisboa : Iniciativas Editoriais, 1976. p. 208-9.

e tentando romper o aparato ideológico formado em função dos interesses dominantes e em detrimento da classe trabalhadora, conforme depoimentos abaixo:

... há necessidade de se reformular os conteúdos do 1º Grau e sua forma de abordagem. A abordagem deve partir da realidade social; os conteúdos devem estar a serviço das necessidades reais dos alunos como seres sociais.

... é imprescindível que o trabalho e seus fundamentos seja tema a ser trabalhado no 1º Grau, pois será através desse estudo que o aluno trabalhador descobrirá o "para que" da escolarização. Ora, se o educando gasta um terço ou mais de suas horas diárias trabalhando numa dada "profissão", essa realidade deve ser destacada como a coisa mais importante de sua vida. Portanto, o educando deve estar consciente da ligação entre o seu estudo escolar sistemático e o seu trabalho.

Sabe-se que no ambiente escolar os fatos acontecem muito lentamente enquanto que a história se desenvolve com rapidez. Assim, quando o conhecimento que é produzido socialmente chega a escola, ele já chega sucateado. Exemplo típico disso, nos meios educacionais, são as grandes teorias sobre educação, as quais são discutidas e apresentadas pelos "teóricos" em foros, congressos nacionais e em programas organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, mas que não ultrapassam o nível do discurso. Na unidade escolar, chegam apenas as rebarbas desses discursos. E quando se assiste a uma reunião de professores para se discutir assuntos tais, como currículo, conteúdos, objetivos, avaliação e outros, observa-se a falta de embasamento teórico para a compreensão destas categorias e conceitos.

Todavia, pelo observado nos depoimentos citados, mesmo com todas as contradições e limitações que a escola apresenta, acreditamos haver muitas possibilidades dentro das impossibilidades da escola. Pretendemos, em vista disso, no final deste estudo, verificar algumas possibilidades que a escola apresenta dentro das suas impossibilidades.

Outro exemplo sobre o processo de transformação da consciência que vem se operando entre os professores é o seguinte depoimento:

... a maioria dos alunos da escola pública já trabalha desde seus 12 anos, ou menos, mesmo não estando empregados. Nas classes de baixa renda aprende-se a trabalhar para sobreviver, antes de se importarem com os conhecimentos que a escola lhes passa.

De fato, em sua maioria, os alunos que freqüentam a escola pública começam a trabalhar desde muito pequenos. Seja colaborando com a mãe em todas as atividades domésticas ou mesmo assumindo sozinhos essas atividades porque a mãe trabalha fora para ajudar no orçamento da família. Outras vezes são as próprias crianças que desenvolvem atividades fora de casa, como pequenos "bicos", ou "biscates", para completarem o orçamento familiar. Para a classe social de baixa renda, o trabalho de todos os seus membros é uma questão de sobrevivência. Quando chegam à adolescência, os jovens provindos das classes menos favorecidas, mesmo estando freqüentando regularmente a escola, vivem quase que exclusivamente em função do trabalho que realizam fora da escola, o qual passa a ter em suas vidas um espaço

quase dominante. É comum estarem inseridos em

... atividades intermitentes, situados nos interstícios do mercado de trabalho, como contínuos, camelôs, empregados em pequenos estabelecimentos, serviços domésticos, etc... E assim é devido a uma série de fatores que caracterizam a organização excludente do mercado de trabalho, dentro do modelo capitalista adotado no Brasil.<sup>11</sup>

Na maioria dessas atividades intermitentes desenvolvidas por crianças e adolescentes, predominam relações de dominação e de exploração, sendo que em muitos casos os mesmos não têm condição nem de reclamar pelos seus direitos, mesmo os já garantidos pela legislação trabalhista.

A escola reproduz e legitima no seu interior o sistema de desigualdade estrutural da sociedade em que está inserida. Neste sentido, concordamos outra vez com LETTIERE quando apresenta a necessidade de se "*reconhecer a todos os trabalhadores, jovens e adultos, não só o direito de usar a escola, como também o de contribuir para a transformar, reestruturá-la e dirigí-la*".<sup>12</sup> Diz LETTIERE não ser fácil "*sustentar o não realismo de propostas que chocam com hábitos intelectuais estratificados*". Segundo ele, o

... capitalismo habituou-nos a viver num sistema em que trabalho manual e escola tendem a negar-se reciprocamente. Esta negação é, aliás, um aspecto típico da ideologia pequeno-burguesa, que tem horror ao trabalho manual, e em primeiro lugar ao trabalho na fábrica.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno-trabalhador: uma abordagem alternativa. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 15., 1992. p. 11.

<sup>12</sup> LETTIERE, A. Op. cit., p. 208.

<sup>13</sup> Idem, p. 208.

## b) O Aluno Trabalhador e o Trabalhador Aluno

Os alunos provindos das classes menos favorecidas têm como certo que só através da educação escolarizada terão condições de materializar suas aspirações de ascender socialmente. Em sua maioria, quando chegam ao sistema escolar, já trazem uma boa quantidade de experiências acumuladas pela grande luta que enfrentam no dia-a-dia da produção de suas existências.<sup>14</sup> Contudo, essas experiências não são reconhecidas pela escola e muito menos pelos professores, pois, como diz DAYRELL, *"está muito arraigado entre nós educadores, uma idéia de educação reduzida à instrução, limitada aos muros da escola. Nesta visão o locus básico do processo educativo é a escola, frente à qual qualquer outro saber adquirido é deslegitimado como tal"*.<sup>15</sup>

Assim é que os alunos por nós pesquisados (cinquenta e seis alunos do período matutino e quarenta e sete do período noturno), talvez por serem ainda alunos de 1º Grau, não sabem fazer uma análise crítico-política da situação em que se encontram. Entretanto, sabem muito bem descrever praticamente as suas vivências e condições de exploração a que são submetidos pelo mundo do trabalho. Conhecem pela própria experiência o modo de produção em que estão inseridos. Modo de produção esse

<sup>14</sup>PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos... op. cit., p. 40.

<sup>15</sup>DAYRELL, Juarez Tarcisio. A educação do aluno trabalhador. Op. cit., p. 3.

que não investe no ser social, mas que só visa à capitalização, segundo o observado nas colocações abaixo:

... está difícil neste país trabalhar com dignidade. O salário é de fome. É por isso que 50% ou mais dos pais ou chefes de família roubam. Acho muito cinismo das autoridades fazerem comentários condenando o trabalhador.

... acho que existe pouco trabalho e muitas pessoas desempregadas, com isto formam menores e adultos ladrões.

Estarão aí, por certo, querendo se referir ao problema da marginalidade, causado pelo mundo do trabalho. Nota-se ainda que um pouco fragmentado, certo nível de consciência entre os alunos trabalhadores, como se pode observar:

... uma pessoa trabalha pra ter uma vida melhor, ou seja, um futuro melhor. Ela tem que lutar muito para conseguir isso. Mas eu acho que muitas pessoas têm diplomas, até mesmo de médicos, e trabalham em um empreguinho qualquer, porque os profissionais já formados estão sendo desvalorizados aqui no Brasil. Isso é injusto porque a pessoa luta tanto para nada. Também é injusto as pessoas que não são reconhecidas pelo que fazem, como o lixeiro, por exemplo, que prejudica a saúde mexendo com lixo.

... as firmas estão mandando muita gente pra rua. Muitos jovens têm que trabalhar e estudar e enfrentam muitos problemas por causa do horário. Há empresas que têm vários turnos, a maior parte não respeita o estudante.

Há uma pequena mas sensível diferença no nível de aspiração entre os alunos do período noturno e os do período matu-



tino. Na verdade, a maioria dos alunos do curso noturno já estão no mercado de trabalho, e talvez seja por essa razão que são mais realistas quando pensam num provável futuro profissional.<sup>16</sup> Os alunos que apenas estudam, não precisando trabalhar, têm um nível social um pouco mais elevado. Assim, sonham com profissões com maior valor social, como medicina, engenharia, advocacia e outras. Há também as jovens do sexo feminino que sonham em ser modelos, artistas de televisão ou outra coisa.

Os alunos falam muito em honestidade e competência, sendo muito rigorosos no juízo que fazem das pessoas em geral. Em sua maioria, estão conscientes da dificuldade em se arranjar um bom emprego com bom salário. Comentam sobre a competitividade do mercado de trabalho, sobre os baixos salários e sobre o custo de vida muito alto.

Os alunos do período noturno, na sua maior parte, que possuem menor renda familiar e menor poder aquisitivo, não demonstram intenção ou gosto em trabalhar na mesma profissão de seus pais, achando-a cansativa e mal remunerada:

... em termos, não me envergonho dos trabalhos deles, mas acho que já estou estudando diligentemente, eu mereço um trabalho menos desgastante.

... não me interessa pela profissão dos meus pais porque não ganham o que merecem e trabalham mais do que devem. Acho que tenho capacidade de trabalhar mais e também de ganhar mais.

<sup>16</sup> PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos... op. cit., p. 51.

... não me sentiria bem lidando com granja, ou seja, um serviço sujo, com pouca higiene durante o horário de trabalho e ainda ganhando tão pouco.

Observa-se assim que, se os filhos da classe obreira tiverem que continuar na mesma ocupação de seus pais, não será por vontade própria ou por "auto-condução e determinismo", como afirma WILLIS<sup>17</sup> (conforme comentaremos mais adiante), mas pelas contingências sociais a que estão submetidos. Essa deve ser uma característica das classes subalternas, coisa que não acontece nas classes altas, onde os filhos quase sempre continuam nas profissões dos pais, ou seja, nas profissões liberais, como medicina, engenharia, advocacia e outras.

Os educandos lamentam a não valorização das profissões, principalmente a do magistério, pois são unânimes em afirmar que toda a educação e toda a cultura dependem dos professores:

... sem os professores não seríamos nada, pois não poderíamos ter uma boa profissão porque não teríamos estudo.

... eles ganhando tão pouco se empenham em seu trabalho para ensinarem tudo o que sabem.

... acho que o professor é o melhor amigo dos alunos, pois aguentam eles o ano todo. São mestres e merecem todo ano um troféu no mínimo.

... o Brasil está um verdadeiro caos, a maioria dos brasileiros são ignorantes por falta de conhecimentos. Sem professores então...

<sup>17</sup>WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

A bem da verdade, os alunos se referem aos professores através de uma forma um tanto quanto ideológica, dando a clara impressão de estarem fazendo uma redação para o "dia do professor". Mesmo assim, fica evidente o respeito que sentem pelos seus professores e a confiança que depositam neles.

Quanto à questão em relação ao mundo do trabalho, os alunos têm uma percepção e uma visão bem mais realista que a dos professores. São revoltados com as injustiças que são cometidas contra os trabalhadores, porém não têm ainda consciência de ser esse um problema estrutural, decorrente do sistema de produção (modo de produção capitalista) a que estamos sujeitos. É o que se pode observar nos seguintes depoimentos:

... o mundo do trabalho é muito competitivo onde nem sempre quem vence é o melhor, principalmente para os jovens na faixa de idade de 16 a 20 anos. É muito difícil ter um bom emprego. O que eu gostaria de dizer é que estamos sendo explorados e nós não temos armas para lutar porque são os empresários que mandam no nosso país e nós nunca podemos fazer nada porque ninguém dá atenção as nossas reclamações.

... com essa crise de desemprego o trabalho se torna uma escravidão, pois por qualquer ninharia o povo faz uma enorme fila para conseguir uma vaga.

... o mundo do trabalho é muito injusto com os homens honestos, pois eles trabalham sem parar para poder colocar comida em sua mesa, comprar roupa para seus filhos, pagar aluguel, luz e água. Os homens que trabalham pouco ganham mais e isso é injustiça. Há muita coisa que precisa mudar nesse mundo.

... no Brasil o mundo do trabalho é muito difícil, não para os políticos que vivem às nossas custas, mas sim para os trabalhadores de classe baixa e média que ganham pouco, trabalham muito e sobrevivem com dificuldades.

Mesmo sem compreenderem politicamente a situação em que vivem, eles estão conscientes de que o trabalhador é explorado, de que existe corrupção na política, de que o capitalista só pensa em capitalizar, de que existe uma reserva de mão-de-obra e de que os profissionais estão sendo cada vez mais desvalorizados.

Por outro lado, não se pode desconhecer que existe uma perspectiva empresarial que está procurando envolver as escolas estaduais de 1ª e 2ª graus (ou até aquelas financiadas pelas próprias empresas), visando à qualificação dos futuros trabalhadores.

De tal perspectiva decorre a concepção, por parte de alguns educadores, de que a escola é um organismo empresarial do sistema capitalista que torna o lucro uma consequência lógica. Essa lucratividade é evidenciada quando os seus produtos (os alunos) estiverem prontos para estarem a serviço de uma clientela, isto é, das empresas. Entretanto, é essa uma leitura estreita e mecanicista da qualificação, a qual expressa uma intrínseca parceria escola-empresa de forma pré-programada pelo sistema capitalista.

Achamos importante ressaltar a confiança que os adolescentes depositam no futuro (apesar da situação em que vivem) e o papel que esperam que a escola e o estudo deverão desempenhar para esse futuro:

... uma pessoa sem estudo, sem cultura não poderá entrar nas camadas mais altas da sociedade. Já, tendo estudo a pessoa poderá entrar mais fácil;

... quero estudar muito para ser alguém neste mundo. Meus pais estudaram muito pouco e querem que eu estude muito;

... para quem tem estudo já é difícil arranjar emprego, pior ainda é para quem é analfabeto;

... hoje em dia, praticamente, só tem valor quem tem um bom curso e um bom estudo.

No entanto, existe uma contradição nessa confiança demonstrada pelos alunos porque são premidos pela própria realidade que os cerca:

... a situação no campo de trabalho está tão difícil que até para ser lixeiro é necessário cursar o 1º Grau. Seria bom se todos tivessem chances. Mas isso não é possível num país igual ao nosso, onde não há valorização no campo de trabalho.

... atualmente não se pode escolher uma profissão que se goste e sim uma profissão que tenha valor e que se ganhe muito...

O depoente está querendo expressar a necessidade de escolha de uma profissão com valor de mercado. Em verdade, a concepção dos alunos em relação ao fetiche das profissões e do mercado de trabalho aparece ainda de forma difusa, pois, na realidade do mundo do trabalho os fatos não ocorrem de forma simplificada. O que se pode observar atualmente é uma tendência das empresas em exigir um trabalhador com uma formação mais genera-

lista. Cada vez mais está se apresentando a necessidade de um trabalhador polivalente\*.

Nas afirmações abaixo demonstram-se muitas incertezas quanto ao futuro profissional:

... nem todas as pessoas podem terminar os estudos por falta de dinheiro, porque as boas escolas que possuem as melhores condições para se estudar são muito caras. As escolas públicas deveriam dar nas 8.<sup>as</sup> séries mais informações sobre o trabalho.

... no nosso país falta o companheirismo, ou seja, os donos de estabelecimentos comerciais não dão chances para os que ainda não têm cursos profissionais. Os adolescentes estão parando de estudar antes de terminar o ginásio, pois, precisam trabalhar mais cedo porque precisam ajudar a família.

... não existe muito recurso hoje em dia para os adolescentes que precisam trabalhar, principalmente para aqueles que querem estudar e trabalhar. Geralmente não têm muito valor para os patrões.

A verdade é que não são apenas os patrões que não valorizam o trabalhador estudante. Os próprios professores também não o valorizam, como já ficou evidenciado no item anterior.

Observa-se entre os adolescentes que cursam a última série do 1º Grau e que buscam o ingresso no mercado de trabalho certa angústia e decepção, pois sentem-se rejeitados ao não conseguirem trabalho por não possuírem experiência para

\*Vide página 120 deste estudo.

certas atividades ou porque certas atividades são proibidas para menores de idade:

... já faz 5 meses que estou desempregada. Eu trabalhava de auxiliar de escritório, tenho carteira assinada. Se a gente chega numa loja ou outro estabelecimento pedindo serviço, ninguém quer porque não tem experiência.

... não trabalho, mas faz mais ou menos 1 ano que estou procurando. Está cada vez mais difícil, pois em todo lugar querem pessoas com experiência e com mais de 18 anos. Se ninguém dá oportunidade para quem precisa começar, os jovens vão ficar cada vez mais decepcionados e irão fazer banditismo.

... não consigo emprego com a minha carteira profissional em branco. Mas sei fazer um pouco de tudo. Gostaria de trabalhar em uma empresa que oferecesse assistência médica geral e um bom salário. O porquê disso é que um operário está sempre precisando de assistência médica e o I.N.P.S. nunca atende.

... os menores de idade são muito sacrificados no trabalho e não recebem o que é de direito deles e não podem reclamar porque não têm carteira assinada.

Mesmo com toda a experiência vivenciada pelos alunos no mundo do trabalho, grande parte deles ainda percebem o trabalho de uma forma ideologizada, talvez pela concepção ideológica sobre o trabalho que é produzida e veiculada na sociedade e no interior da própria escola:

... acho que cada pessoa que se conscientiza de que quer conseguir alguma coisa na vida com seu próprio esforço deve começar pelo seu próprio trabalho.

... no trabalho você encontra felicidade. A pessoa que não trabalha não conhece o que é viver. Precisa-se gostar do que se faz. Quem não trabalha não tem como sobreviver, por isso não se deve ficar parado.

... acho que quem quer vencer na vida tem que batalhar muito, sofrer bastante e principalmente, nunca desistir, ir sempre em frente na busca daquilo que se quer. Nunca desesperar se não houver retorno, ou que não dê certo, mas ir sempre em frente.

No dia-a-dia da prática escolar existe um emaranhado de contradições onde se debatem professores e alunos. Os professores, como já salientamos, conceituam o mundo do trabalho de forma ideológica e fictícia, distanciando do processo escolar. Por sua vez, os alunos, sendo em sua maioria adolescentes que são trabalhadores ou disputam o mercado de trabalho, ressentem-se do distanciamento existente entre a teoria da escola e os embates da vida prática. Como já foi comentado acima, nas famílias de baixa renda (que é o caso da maioria dos trabalhadores brasileiros), o trabalho de todos os elementos que estejam em condições para trabalhar é uma questão de sobrevivência.

Assim, o trabalho é uma constante na vida da maioria dos alunos que freqüentam a escola pública uma vez que demonstraram muita familiaridade com o assunto:

... já tenho idéia formada sobre o trabalho e sobre o que ele é verdadeiramente, porque já trabalho há muito tempo.

... infelizmente na escola não recebemos nada de informações sobre o trabalho. As informações que eu tenho rece-



bido no meu próprio trabalho, pois dia-a-dia que passa aprendo um pouco mais. Tudo que sei sobre o trabalho aprendi na escola da vida, no meu trabalho claro.

... os professores não dão oportunidade de se falar sobre o trabalho.

... na escola os professores ensinam as precauções sobre o trabalho e a obedecer o chefe.

... os professores de hoje só dão o conteúdo dos livros e nada mais. Fora da escola a gente obtém informação porque vamos atrás.

... a gente sai por aí, vemos adultos, velhos, jovens, adolescentes e crianças trabalhando para ter o seu pão de cada dia. É daí que tiro minhas informações sobre o mundo do trabalho.

O que ficou evidente na pesquisa por nós realizada foi a discrepância demonstrada pelos professores entre discurso e prática. A nível de discurso demonstram preocupação pelo esforço que os alunos que trabalham e estudam precisam despender: o cansaço após o trabalho, o interesse que demonstram em aprender para "vencer na vida". No entanto, não é essa a percepção que se tem no dia-a-dia escolar. O que se observa na prática é uma certa indiferença e até muita hostilidade no trato dos alunos da escola pública pela maioria dos professores. A hostilidade evidencia-se constantemente pelas tantas vezes que esses alunos são mandados para fora da sala de aula, levados à administração, à Orientação Educacional, suspensos das aulas e até transferidos compulsoriamente. A indiferença pelo aluno trabalhador é demonstrada através do autoritarismo com que os

educadores impõem a sua forma de saber. Não se importam com as experiências e o conhecimento acumulado através do trabalho pelo educando oriundo das classes trabalhadoras: a cultura popular e o saber acumulado através do trabalho são menosprezados na sala de aula.

Outra forma de indiferença é demonstrada quando o aluno chega atrasado à escola e é proibido de entrar em sala de aula. Nessa circunstância, a administração escolar ou os professores não procuram saber os motivos do atraso ou, se os sabem, não os levam em consideração. Como já ressaltamos acima, a maioria dos alunos da escola pública é submetida a jornada de trabalho muito superior àquela que é determinada pelas leis trabalhistas relativas ao menor. E, na maioria das vezes, são tachados de maus alunos, preguiçosos, irresponsáveis, indisciplinados, etc. Contudo, é atribuída a eles a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar.

Para WILLIS,<sup>18</sup> os alunos provindos das classes operárias não têm nem demonstram interesse em escolher uma profissão fora da sua classe social. Em pesquisa realizada<sup>19</sup> entre alunos de classes menos favorecidas, o autor levanta a hipótese de haver até um certo grau de auto-condução por parte deles para as atividades manuais. Ressalta que isso acontece mesmo que tais profissões tenham baixa remuneração e não promovam ascensão social. Isso porque, segundo ele, não há aparentemente nenhuma coerção física que atrapalhe a escolha de outras pro-

<sup>18</sup>WILLIS, Paul, op. cit., p. 11.

<sup>19</sup>Willis dá um nome fictício para a localidade em que realizou a sua pesquisa.

fissões. Assim, no decorrer do seu trabalho, vai demonstrando que existe uma tenaz resistência dos alunos dessas classes à posse do saber escolar. Segundo ele "... é a sua própria cultura que mais eficazmente prepara alguns rapazes da classe operária para a oferta manual de sua força de trabalho". E evidencia

... que existe um certo elemento de auto-condenação na adoção de papéis subordinados no capitalismo ocidental. Entretanto, esta condenação é experienciada, paradoxalmente, como um verdadeiro aprendizado, como uma afirmação, como uma apropriação e como uma forma de resistência.<sup>20</sup>

Aceitamos que os alunos das classes trabalhadoras apresentem uma certa forma de resistência às imposições culturais da escola, porém não aceitamos a hipótese de auto-condenação para as atividades manuais e do elemento de auto-condenação. Tal assertiva nos parece mais uma forma ideológica de se interpretar o desempenho do aluno trabalhador no sistema escolar, pois, de acordo com o observado em nossa pesquisa, como já foi evidenciado acima, os alunos provindos das classes menos favorecidas acreditam que só a educação escolarizada lhes dará condições de ascensão social, de conseguirem melhores empregos, com melhor remuneração, e para isso fazem os maiores esforços. "A falta de tempo para a escolaridade do trabalhador é uma estratégia do capital, para que o trabalhador não se aproprie do conhecimento, o que se tornaria uma ameaça".

<sup>20</sup>Op. cit., p. 13.

Nota-se aí uma certa contradição nesse modo de produção, pois "sabe-se que o capital precisa da mão-de-obra qualificada para operar as suas máquinas. Então concede o treinamento que o capital denomina de qualificação para o trabalho, o que na verdade é um treinamento especializado da mão-de-obra".<sup>21</sup>

Entretanto, o escolar trabalhador não é um estudante comum porque não pode ter o estudo como ocupação exclusiva. Isto é, tem o estudo como uma atividade entre outras, a qual nem sempre ocupa o lugar prioritário no cotidiano de sua vida. É um estudante que, embora tenha acesso à escolaridade, não lhe é garantida a permanência. Ao contrário, existem vários impedimentos para que ele permaneça no sistema escolar, tais como: cansaço, pouco tempo para estudar, falta de recursos e outros. Além disso, o ensino oferecido a ele é desinteressante e irrelevante, descompromissado com sua realidade vivencial.

Esses impedimentos, no entanto, são interpretados como se fossem atributos dos trabalhadores e de suas famílias e não como oriundos das condições de classe da sociedade em que vivem. A escola dessa maneira nega o trabalhador no aluno ao confirmar sua incapacidade de permanecer no sistema de incorporar o universo cultural tido como legítimo pela sociedade.<sup>22</sup>

É oportuno ressaltar, contudo, que enquanto o mundo do trabalho e o mundo da escola se opuserem e forem tratados teoricamente como pólos opostos, estaremos dificultando a compreen-

<sup>21</sup>PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos da..., op. cit., p. 91.

<sup>22</sup>NORONHA, Olinda M., op. cit., p. 110.

são entre essas duas esferas. O importante é entender essa relação entre trabalho e escola.

A escola nega o aluno no trabalhador e vice-versa, todavia, a inserção do aluno trabalhador na escola, com todos os limites que essa inserção possa ter, representa ganhos importantes para ambas as partes. Tal problemática demonstra que a escola necessita rever sua prática e seus métodos.

## CAPÍTULO II

### QUESTÃO TRABALHO-ENSINO, IDEÁRIO-TEÓRICO:

#### TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

##### 1. ALGUNS ASPECTOS DAS PREOCUPAÇÕES DE MARX & ENGELS

Um dos aspectos essenciais, sem sombra de dúvida, que caracterizam a obra de Marx é a questão do trabalho. Questão essa que está presente em todos os seus escritos, a saber: nos trabalhos da sua juventude (assim conhecidos os seus primeiros trabalhos) e nos de sua maturidade.

Como o objeto deste estudo não é a questão do trabalho em si, porém o modo pelo qual o trabalho tem sido utilizado pela ou na educação, isto é, o trabalho como "*princípio educativo*", não entraremos aqui a fundo nas questões marxianas sobre o trabalho. Contudo, como não poderia deixar de ser, tentaremos analisar alguns aspectos da dimensão pedagógica da obra de Marx no sentido de desvendar as implicações decorrentes dessa dimensão com o nosso objeto de estudo.

De maneira geral, MARX & ENGELS têm recebido acusações, veladas ou não, de autores especializados no campo educacional por não haverem realizado uma análise detida da escola e

da educação,<sup>1</sup> de que em seus textos a problemática educativa esteja colocada de forma ocasional e fragmentada<sup>2</sup> e até mesmo de que Marx tenha caído em utopismo.<sup>3</sup> Porém, o que não se pode criticar neles é o fato de que em seus trabalhos mostraram-se profundamente interessados pelos problemas sociais dos seus contemporâneos e nas contradições da vida real.

Diz MANACORDA que, se em Marx "a temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos", ela, entretanto, "acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais".<sup>4</sup> Afirma que, se não se pode falar de uma pedagogia marxista, pode-se pelo menos falar de uma dimensão pedagógica do marxismo:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx - e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis - revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário.<sup>5</sup>

<sup>1</sup>PALACIO, Jesús. La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona : Ed. Laia, 1984. p. 334.

<sup>2</sup>MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991. p. 13-16.

<sup>3</sup>MARX & ENGELS. Textos sobre educação e ensino. São Paulo : Ed. Moraes, 1983. p. 2-14.

<sup>4</sup>MANACORDA, op. cit., p. 9.

<sup>5</sup>Idem, p. 15.

A preocupação de Marx e Engels com a classe obreira e com a sua exploração e as condições de miserabilidade em que vivia é comprovada ao longo de todos os seus trabalhos, tanto individuais (como a denúncia feita por Engels sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra - 1845) quanto em conjunto. Portanto, a formação, ou seja, a educação dessa classe estava implícita nessa preocupação.

Assim, no que se referia à educação, não poderiam deixar de examinar as condições aviltantes nas quais se desenvolvia o trabalho infantil naquela sociedade tão conhecida e analisada por eles.<sup>6</sup> As propostas de Marx e Engels quanto à educação moviam-se num horizonte bem concreto, através da crítica à instituição escolar de então e da tentativa de transformá-la, pois não viam possibilidades de aprendizagem para as crianças operárias em tal sistema mesmo que por lei fossem obrigadas à frequência escolar. As escolas eram sem atrativos e sem quaisquer condições para o ensino segundo as citações feitas por MARX na sua obra **O Capital**, repetindo as narrativas feitas por alguns inspetores:

... Numa segunda escola, a sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. (...) Mas, não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as

<sup>6</sup>Nota 1. Ver a respeito o excelente trabalho de Maria Alice NOGUEIRA. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.



idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência, miserável, depende totalmente do número dos pence recebidos do maior número possível de crianças que consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de materiais de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito depressivo sobre as infelizes crianças.<sup>7</sup>

NOGUEIRA, no seu trabalho, faz uma afirmação muito séria no sentido de ter havido um prognóstico equivocado de Marx<sup>8</sup> quando este formulou sua célebre Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório, em 1868,

Consideramos a tendência da indústria moderna a fazer com que crianças e adolescentes dos dois sexos cooperem no grande movimento da produção social, como um progresso é uma tendência legítima e razoável, ainda que o reino do capital tenha feito disto uma abominação.<sup>9</sup>

Ao nosso ver, entretanto, acreditamos não estar Marx, naquele momento, preocupado com o desenvolvimento da indústria moderna, (pois tinha pleno conhecimento de ser esse um processo histórico). Sua preocupação era com a oportunidade de trabalho para crianças e adolescentes dos dois sexos. Marx estaria, no texto citado, salientando o valor que o trabalho exerceria na educação, tanto é que ressalta: mesmo que o "capital tenha feito disto uma abominação". Ele estaria expressando a

<sup>7</sup>Apud MARX. Capital. v. 1, p. 457.

<sup>8</sup>NOGUEIRA, op. cit., p. 29.

<sup>9</sup>MARX, K. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868.

o valor educativo do trabalho, naquele sentido do trabalho como atividade vital para o homem,<sup>10</sup> ou seja, o sentido positivo do trabalho; isto é, recuperava a totalidade perdida com a cisão havida quando da divisão do trabalho e da conseqüente alienação do homem.

Marx destaca o sentido negativo do trabalho quando esse deixa de ser uma atividade vital para se tornar uma atividade alienante e estranha ao homem. Portanto, o trabalho, que deixa de ser uma atividade livre e consciente, a qual faz parte do caráter específico do homem, passa para uma forma degradada, ou seja, torna-se mero meio de satisfação de uma necessidade.

Ao ressaltar o trabalho como princípio educativo, coloca-o como uma lei geral da natureza, conforme afirma a seguir:

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.<sup>11</sup>

Na asserção acima podemos perceber a grande importância e a coerência de Marx com toda a sua teoria quando considera o trabalho atividade tanto cerebral como manual. Não faz a, também, qualquer distinção a que classe social deverá pertencer o pequeno "trabalhador produtivo" ou o trabalhador adulto ao afirmar: "em uma sociedade racional, qualquer criança";

<sup>10</sup>MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa : Edições 70, 1989. p. 157-80.

<sup>11</sup>MARX. Instruções aos Delegados, op. cit.

"da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios", quer dizer, toda criança e todo adulto. Isso se confirma quando, a seguir, MARX ressalta: "por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária".<sup>12</sup> Assim, fica claro que, no momento anterior, seus enunciados estavam voltados para todas as crianças e não apenas no sentido exposto por NOGUEIRA: "ele imaginava que a tendência da sociedade, a partir da Revolução Industrial, a fazer uso do trabalho da criança, seria irreversível".<sup>13</sup>

É certo que atualmente a grande indústria tem dispensado a mão-de-obra infantil, porque é sabido que ela tem uma grande reserva de trabalhadores desempregados. Sabe-se também que os subempregos proliferam nos grandes centros industriais e que esses, os subempregos, alimentam uma boa parte da grande indústria, seja na venda seja no consumo de seus produtos. Pode-se dizer ainda que, apesar de a mão-de-obra infantil ter sido dispensada pela grande indústria, ela não tem deixado de ser explorada, mesmo com a advertência de NOGUEIRA, em nota de rodapé: "É inútil insistir no fato de que, nos países 'periféricos', a mão-de-obra infantil segue sendo explorada".<sup>14</sup> Seria só nos países "periféricos"?

Quando NOGUEIRA afirma: "Marx foi vítima de seu contexto sócio-econômico, aquele da primeira fase da industrialização

<sup>12</sup>MARX. Instruções aos Delegados, op. cit.

<sup>13</sup>NOGUEIRA, op. cit., p. 29.

<sup>14</sup>Idem, p. 31.

assentada sobre a indústria têxtil",<sup>15</sup> não estaria ela pondo por terra outras teses de Marx, como, por exemplo: a luta de classes, a alienação, o trabalho como categoria central do desenvolvimento sócio-econômico ou mesmo a mais-valia? Ou, quem sabe, não poderemos pôr em dúvida também a sua teoria sobre o "Método da Economia Política"?

A autora, no final da introdução do seu trabalho, nos diz que esse foi concebido "como uma leitura possível, entre outras, das idéias de Marx e Engels sobre a educação e o ensino".<sup>16</sup> De fato, a nossa leitura a respeito da comunicação de Marx à AIT, *op. cit.*, é uma leitura diferente, isto é, de acordo com as posições que tomamos acima. Se estivéssemos de acordo com as insinuações de que Marx tenha sido vítima de seu contexto sócio-econômico e que tenha cometido um erro histórico, não estaríamos, também, comungando com as insinuações de Claus Offe, que põem em dúvida o papel central da categoria trabalho na determinação da estrutura social?<sup>17</sup> Ou, então, estaríamos aceitando a posição de Habermas, segundo a qual, com os corretivos de ordem estatais à política sócio-econômica, a circulação foi estabelecida e a valorização do capital na economia privada foi mantida. Não haveria mais, a seu ver, uma coincidência imediata entre as relações de produção e o direito privado que garanta a circulação da economia capitalista, exis-

<sup>15</sup>Idem, p. 31.

<sup>16</sup>Idem, p. 19.

<sup>17</sup>OFFE, Claus. Trabalho & Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Ed. Tempo Brasileiro, R. 5, 1989. p. 13-41.

tindo, portanto, uma alteração da relação "entre o sistema econômico e o sistema de dominação". Daí, segundo ele, a "política não é mais apenas um fenômeno de superestrutura", pois, mostrando as mudanças apresentadas pelo sistema capitalista, afirma: - "a sociedade e o Estado não estão mais numa relação que a teoria marxista determinou como relação entre a base e a superestrutura".<sup>18</sup>

A nosso ver, Habermas faz aí uma leitura mecanicista da teoria marxista tentando jogar por terra a tese da noção de estrutura e superestrutura,<sup>19</sup> não levando em conta a forma dialética com que Marx trabalhou toda a sua obra. Afirma que Marx isolou metodicamente as leis econômicas de movimento da sociedade, acusando, ao mesmo tempo, Marx de pretencioso em querer compreender a contextura da vida da sociedade nas suas categorias essenciais.<sup>20</sup> Ora, sabe-se que a teoria marxista é a teoria da totalidade e do movimento, isto é, a que explica o contexto social como uma totalidade em movimento e que, portanto, em nenhum momento, elementos desse contexto são analisados como categorias isoladas.

Após reforçar o papel do Estado, Habermas acena com uma dominação formalmente democrática nos sistemas do capitalismo regulado pelo Estado, afirmando que no lugar da ideologia da troca livre de Marx surge um programa "que compensaria as disfunções da troca livre". Esse programa teria a garantia

<sup>18</sup>HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: OS PENSADORES. p. 318.

<sup>19</sup>MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política - Prefácio. Lisboa : Editorial Estampa, 1974. p. 27-31.

<sup>20</sup>HABERMAS, op. cit., p. 318.

de um m̃nimo de bem-estar social, a perspectiva de segurança do lugar de trabalho bem como a estabilidade dos vencimentos.<sup>21</sup>

Observa-se nas afirmações de Habermas uma defesa do sistema capitalista assim como a anãlise da teoria marxista sob um ponto de vista liberal e tecnocrãtico, pois, exacerbando o valor da tãcnica e da ciãncia como forças produtivas, diz que *"caem por terra as condições de aplicação da teoria do valor do trabalho de Marx"*,<sup>22</sup> concordando dessa forma com Claus Offe. É também categõrico ao declarar: a sociedade capitalista modificou-se a tal ponto que *"... as duas categorias chaves da teoria de Marx, a saber, 'luta de classes e ideologia', não podem mais ser aplicadas sem restrições!"*. E mais adiante completa: *"o capitalismo regulado pelo Estado, surgido a tĩtulo de reaçaõ contra as ameaças do sistema, gerados pelo antagonismo aberto entre as classes, vem apaziguar o conflito de classes"*.<sup>23</sup>

No lugar das classes trabalhadoras Habermas coloca os grupos subprivilegiados, pois diz que o sistema não vive mais do seu trabalho e que, portanto, o processo de privaçãõ dos seus direitos e sua pauperizaçaõ não coincidem mais. Acredita, assim, que *"na sociedade capitalista em fase tardia, os grupos espoliados e os privilegiados não mais se defrontarãõ como classes sõcio-econõmicas"*.<sup>24</sup>

<sup>21</sup>HABERMAS, op. cit., p. 319.

<sup>22</sup>Idem, op. cit., p. 319.

<sup>23</sup>Idem, p. 323.

<sup>24</sup>Idem, p. 324.

Jã LOJKINE desmente o mito do desaparecimento da classe operária, afirmando que, longe de desaparecer, essa classe tem se alargado em novas camadas de trabalhadores intelectuais.<sup>25</sup> Ao contrário das afirmações de HABERMAS, ele nos diz:

Marx soube desvelar, para além da incrível selvageria do novo capitalismo industrial, uma mutação sem precedentes, que haveria de conflitar com o sistema social que a engendrara. O mesmo vale para a atualidade. Esta é a inegável força do marxismo, que soube ultrapassar, ao mesmo tempo, os panegíricos tecnicistas que tergiversavam a realidade capitalista e os testemunhos filantrópicos sobre a 'miséria das classes trabalhadoras' - desnudando a lei de bronze do capital e suas contradições, Marx fez com que a classe operária superasse a crítica utópica e a subordinação à racionalidade capitalista.<sup>26</sup>

Ao apresentar o seu trabalho sobre o desenvolvimento acelerado, técnico-científico do sistema capitalista, GORZ acrescenta que esse tipo de crescimento foi incapaz de eliminar a luta de classes, a pobreza e de garantir "*a satisfação das necessidades coletivas, sociais e culturais*".<sup>27</sup>

O que vemos na prática é que o avanço do processo capitalista de produção não eliminou o embate entre as classes, produzindo, antes, novas condições para lutas ideológicas e políticas; da mesma forma, o desenvolvimento científico e

<sup>25</sup>LOJKINE, J. A classe operária em mutações. Belo Horizonte : Oficina de Livros, 1990. p. 15.

<sup>26</sup>Idem, op. cit., p. 17.

<sup>27</sup>GORZ, André. Técnica, técnicos e lutas de classes. In: \_\_\_\_\_. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo : Martins Fontes, 1980. p. 222.

tecnológico não fez diminuir a dominação pelo capital. Ocorre, portanto, um processo de dominação que se reproduz movido por esse embate "e a cada forma de dominação corresponde um terreno específico da luta de classes".<sup>28</sup> Em outras palavras, o desenvolvimento do processo de trabalho nas suas bases técnicas e científicas e as conseqüentes mudanças na aplicação do controle não têm eliminado a luta de classes. O que acontece é que, enquanto houver relações capitalistas no interior da produção, poderá haver mudanças nas formas dessa luta, mas não a sua eliminação.<sup>29</sup>

De acordo, com o Brighton Labour Group, não existe nem uma espécie de determinismo tecnológico, afirmando que "as relações de produção não são determinadas pelos instrumentos de produção".<sup>30</sup> Acerca da revolução científica e tecnológica, a posição do grupo acima mencionado é a de que:

... o motor da história não é nem um desenvolvimento autônomo das forças de produção nem o desenvolvimento da 'tecnologia', mas a luta de classes, e de que, no que concerne ao processo de trabalho, esta luta tem lugar no que é essencialmente o mesmo e preciso terreno analisado por Marx, o da maquinofatura capitalista.<sup>31</sup>

Não gostaríamos que os argumentos que levantamos acima levassem a um pré-julgamento sobre autores citados, aparentando,

<sup>28</sup>O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. (Coord.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. p. 15.

<sup>29</sup>Idem, p. 36-37.

<sup>30</sup>Idem, p. 29.

<sup>31</sup>Op. cit., p. 39.



assim, um viés em nosso estudo, haja vista que no início deste capítulo deixamos claro não ser nossa intenção nos aprofundarmos nas questões marxianas sobre a categoria "*trabalho*". No entanto, pensamos que o que apresentamos não são questões isoladas, quer dizer, descoladas do nosso de objeto. A argumentação nasceu da necessidade que sentimos em demonstrar que não se poderia acusar Marx de haver se contradito, pois, como afirma GRUPPI, o marxismo deve ser concebido

... como um processo de construção teórica que acompanha o processo real; é uma crítica contínua do processo real e das teorizações anteriores, portanto crítica também a si mesmo, suas próprias formulações e teorizações inadequadas. A não ser assim, transformar-se-ia num dogma, numa filosofia especulativa no sentido tradicional, e deixaria de ser marxismo.<sup>32</sup>

Como sabemos, Marx não foi autor de apenas um trabalho. Sua extensa obra, no entanto, manteve-se coerente em toda a sua extensão por mais de três décadas, como demonstra MANACORDA, *op. cit.*, p. 15.

A bem da verdade, mesmo que Marx & Engels hajam escrito os seus trabalhos num momento em que o desenvolvimento das forças produtivas era reduzido em comparação com o desenvolvimento posterior, acelerado, do sistema capitalista, não se pode negar, entretanto, que ambos estavam cientes de que tal situação era transitória e que tinham como certo o desenvolvi-

<sup>32</sup>GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 10. ed. Porto Alegre : L&PM, 1986. p. 70.

mento técnico-científico e cultural vindouro. Desenvolvimento esse que levaria à evolução e consolidação das forças produtivas.

MARX fez uma análise sobre a introdução da máquina operatriz e "suas conseqüências no desenvolvimento de todo o sistema capitalista, numa carta que escreveu a Engels, em 28 de janeiro de 1863, assim como na *Introdução à Crítica da Economia Política*".<sup>33</sup> Expõe com isso a relação entre a base econômica da sociedade e as relações sociais da produção. Ele previu a automatização numa época em que o mundo desenvolvido ainda nem sonhava com o avanço tecnológico, além do que, previu as conseqüências que derivariam desse desenvolvimento.<sup>34</sup>

Entretanto, o fato de a sociedade tecnológica ter evoluído de forma a fugir das previsões de Marx quanto à necessidade da mão-de-obra infantil pela grande empresa não invalida suas afirmações quanto ao valor educativo do trabalho e não põe por terra tal tese

... Uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.<sup>35</sup>

<sup>33</sup>MANACORDA, Mario A. Depoimento. ANDE, São Paulo, n. 10, p. 59, 1986.

<sup>34</sup>Consultar a respeito: MARX, K. Os Grundrisse. Lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política, 1857-1858. Mexico : Fondo de Cultura Economica, 1985. v. 2, p. 118.

<sup>35</sup>MARX, K. Crítica ao programa de Gotha. Obras Escolhidas, Tomo II. São Paulo : Ed. Alfa Omega.

Vemos aí, mais uma vez, Marx ressaltando o valor educativo do trabalho e sobretudo o seu papel de um dos meios mais eficazes para a transformação social. Por isso acreditamos que Marx e Engels não tinham a pretensão de defender a volta para atrás, ou seja, para o modo de produção artesanal, nem tão pouco a de ficarem estratificados no seu tempo, mas sim, a de irem em frente, superando o próprio capitalismo. E tudo leva a crer que tinham a certeza de que tal superação só poderia ser realizada a partir do próprio capitalismo, acentuando as suas contradições e desenvolvendo as suas possibilidades. Tanto é que, neste sentido, MARX afirma:

... Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existam ou estavam pelo menos, em vias de aparecer.<sup>36</sup>

Logo, podemos aferir aí que Marx e Engels jamais perderam o bonde da história. Muito pelo contrário, era na tentativa de superação do sistema capitalista que se vê a preocupação de ambos com o processo emancipatório da classe trabalhadora, ou seja, com a formação de uma nova sociedade e a criação de

<sup>36</sup>MARX, K. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa : Editorial Estampa, 1974. p. 29.

um novo homem. Partindo-se daí, poder-se-á compreender que em várias passagens dos seus trabalhos se observará a defesa de um regime de ensino integrado ao trabalho produtivo, como segue abaixo:

... Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação com trabalho manual, e conseqüentemente, o trabalho manual com a educação e ginástica.<sup>37</sup>

Nota-se aí a preocupação de Marx com a oportunidade de trabalho para as crianças e, antes de tudo, com o valor que tal trabalho desempenharia na educação delas, sobretudo quando ressalta a possibilidade de conjugar educação com trabalho manual e ginástica. É o que acrescenta a seguir:

... Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que 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 de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.<sup>38</sup>

Do enunciado acima, pode-se presumir que Marx, além de estar interessado em um método que elevasse a produção social, não via a possibilidade da formação de seres humanos plenamen-

<sup>37</sup>MARX, K. O capital, v. 1, p. 553.

<sup>38</sup>Idem, p. 554.

te desenvolvidos, quer dizer, da formação do homem onilateral, a não ser através da conjugação do ensino com o trabalho. Vemos, então, que o enunciado ora citado está inserido na proposição do "*trabalho como princípio educativo*".

Pelo exposto, fica clara a preocupação de Marx com a educação do futuro. Tanto ele como Engels fundaram seus princípios educativos sobre as conquistas da sociedade capitalista, porém, sempre com a intenção de ir mais longe, isto é, de tentar superá-las. Sendo assim, a teoria que propunham implicava e supunha a prática social, rompendo, portanto, com falsas disfunções, levando à superação da dicotomia entre prática e teoria. Isto traz algumas implicações no campo educacional, ou seja, significa sobrepujar a cisão entre ensino e produção e também entre escola e trabalho.<sup>39</sup> É o que se comprova nas afirmações:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> processo de trabalho capitalista. Op. cit., p. 123.

<sup>40</sup> MARX, K. O capital. Op. cit., p. 559.

Assim, percebemos que, se Marx denunciava e criticava a reificação das relações sociais que desvinculava o pensar do fazer, isto é, separava a teoria da prática, tornando o produtor apenas em produto passivo, a sua proposta de união entre produção e ensino estava associada a seu plano epistemológico e antropológico. Não era apenas uma tese política datada historicamente, como afirma NOGUEIRA.<sup>41</sup>

Conforme já expusemos acima, tanto Marx quanto Engels estavam conscientes do momento que viviam e do que poderiam esperar do futuro. É certo que por algumas vezes (acreditamos que por motivos de traduções e interpretações) seus trabalhos se superpõem ou se contradizem como, por exemplo, quando Engels, nos seus "*princípios do comunismo*" (1847), mostra claramente a sua preocupação com a onilateralidade do homem (e aí estava a preocupação com todos os homens, porque propõe: "*instrução a todas as crianças*"), ou seja, com a formação de homens novos:

... O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitudes desenvolvidas onilateralmente.<sup>42</sup>

<sup>41</sup>NOGUEIRA, op. cit., p. 91-2.

<sup>42</sup>ENGELS, apud MANACORDA, 1991, op. cit., p. 18.

É claro que Engels estava preconizando uma educação para o futuro, numa sociedade socialista. Por essa razão, acreditamos não haver contradição com o que Marx escreveu sobre o assunto, em tempo mais ou menos correlato (1848) com o dos Princípios do Comunismo escritos por Engels, e posteriormente desenvolvidos por aquele no famoso "*Manifesto do Partido Comunista*". Em outro texto MARX diz:

... O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividade industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.<sup>43</sup>

Pensamos existir aí intenções e situações diferentes. Como foi exposto acima, Engels tinha como alvo uma sociedade em que a divisão em classes antagônicas entre si, o parcelamento do trabalho e a propriedade privada já estivessem superados. Sua proposta de ensino era para uma sociedade socialista. No entanto, quando Marx efetuou a análise do significado do ensino industrial para os burgueses, talvez estivesse fazendo a crítica ao uso que essa modalidade de ensino poderia ter nas mãos da sociedade burguesa.

Na educação brasileira, as tentativas de implantação de ensino profissionalizante não têm obtido muito êxito, pelo menos na prática; mas isso é questão que abordaremos mais adiante.

<sup>43</sup>MARX, K. O salário, anexo ao trabalho assalariado e capital.

## 2. O SENTIDO DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA CONCEPÇÃO GRAMSCIANA

### a) O Trabalho como Princípio Educativo: Importância da Disciplina\*

É provável que não traremos aqui muito de novo acerca do trabalho como princípio educativo em Gramsci, visto que ótimos estudos já foram publicados a respeito.<sup>44</sup> Nesse sentido, NOSELLA nos diz: "*O trabalho como princípio educativo em Gramsci é tema sobjamente estudado, conhecido e difundido. (...) Quem não sabe que Gramsci assenta a cultura, a filosofia, a educação no sólido terreno do trabalho*".<sup>45</sup> Contudo, a fim de sermos coerentes com o nosso objeto de estudo, não poderíamos deixar de fazer uma incursão na obra gramsciana a respeito do assunto. O interesse na referida obra prende-se ao sentido dado por esse autor ao "*trabalho como princípio educativo*". Sentido esse que aprofunda as questões colocadas por Marx e Engels.

Não se pode negar o profundo interesse de Gramsci pela escola, seus princípios e conteúdos, tendo sempre em vista a quem educar. Interesse esse que extrapolava o âmbito escolar,

\*Estamos entendendo aqui "disciplina" como forma de comportamento imposta ou consentida, para o bom funcionamento de uma dada organização.

<sup>44</sup>MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.

<sup>45</sup>NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. p. 134-59.



ou seja, abrangia sua grande preocupação com a educação (formação onilateral) do futuro cidadão. Isso fica muito claro na polêmica que estabelece com os seus familiares a respeito da educação da sobrinha Edméa. Nota-se que é muito duro e tachativo no trecho, abaixo, de uma carta enviada a sua mãe:

... Nannaro, pelo que lhe têm escrito, pensava que sua filha seria quem sabe lá que monstro de sabedoria e genialidade. Disso decorre que passou ao extremo oposto esquecendo-se de que a menina tem só nove ou dez anos. Porém, um pouco de razão bem que tem, especialmente quando observa que nós naquela idade éramos mais maduros e desenvolvidos intelectualmente. Isto também me atinge. Mea parece-me muito pueril para sua idade; sem ter outras ambições além de se mostrar fazendo figura, sem ter vida interior nem necessidades sentimentais que não sejam especialmente animais ( vaidades, etc). Talvez a senhora tenha concorrido para viciá-la muito e não a obrigou a se disciplinar. É verdade que também eu ou Nannaro e os outros não fomos obrigados à disciplina, mas chegamos a isto por nós mesmos. (...) gostaria de saber o que é que Mea tem lido até o momento; parece-me, pelo que escreve, que não terá lido senão os livros escolares. Em suma, deve procurar habituá-la a trabalhar com disciplina e a limitar um pouco a sua vida "mundana": menos êxito na vaidade, mas seriedade em substância.<sup>46</sup>

Gramsci ressalta aí a importância da disciplina para uma educação para a responsabilidade, deixando claro que o espontaneísmo seria um sério entrave para tal educação. Isto

<sup>46</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas do cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987. p. 163-4.

é reforçado em carta enviada a seu irmão Carlo no mesmo período:

... Quanto ao que se refere a Mea, parece-me que você não tem razão. Uma vez que a questão é importante e pode decidir todo o futuro da menina, faço-lhe ainda algumas observações. Tenho levado naturalmente em conta o ambiente em que vive a mesma, mas o ambiente não justifica nada: parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. (...) Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente.<sup>47</sup>

Gramsci estava plenamente consciente dos problemas vivenciados pelos educandos e dos decorrentes de uma má formação. Mesmo se tratando do problema vivido pela sobrinha, ele o generaliza com muita propriedade, estabelecendo estratégias disciplinares e enviando também dura reprimenda a pais e professores na continuação da carta acima:

... Parece-me ser este um erro que freqüentemente se comete na criação das crianças (pense comigo mesmo e depois veja se não tenho razão): não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a sua vida e fazê-lo

<sup>47</sup>Op. cit., p. 164-6.

adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho, depois da puberdade: a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos logo neste segundo período, quando é tarde: entra então naturalmente em cena a palmatória e a violência, que além do mais dão muito poucos frutos. Por que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até aos 14 anos, mas em seguida não se pode mais. (...) Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sobre se não será necessário educar os educadores.<sup>48</sup>

Em que pese o exposto acima, será necessário estar-se atento para os riscos de se generalizar e se forçar o sentido de disciplina nas colocações de Gramsci com a conseqüente defesa e reforço do autoritarismo. Por outro lado, observa-se também certa confusão entre alguns professores acerca das afirmações de Gramsci sobre os conceitos de espontaneísmo e espontaneidade. Segundo nos parece, de acordo com o pedagogo italiano, esses são conceitos que se contrapõem e não se complementam.

Assim, espontaneidade estaria relacionado ao seu conceito de disciplina, conceito esse que se encontra (implícito ou explícito) em toda a sua obra como, por exemplo, em "*Lite-*

<sup>48</sup>Op. cit., p. 164-6.

*natura e Vida Nacional*": "a disciplina é também um estudo do passado, na medida em que o passado é elemento do presente e do futuro, mas não elemento 'ocioso' e sim necessário, enquanto é linguagem, isto é, elemento de uniformidade necessária, não de uniformidade 'ociosa', preguiçosa".<sup>49</sup> Esse conceito se encontra mais explícito tanto nas cartas dirigidas à educação dos filhos e sobrinhos como nas suas notas sobre "Americanismo e Fordismo",<sup>50</sup> ressaltando, em quase todos os seus trabalhos, a historicidade do conceito de disciplina.

No sentido do que foi dito acima, Gramsci enfatiza a importância da disciplina sem perda da espontaneidade. É o que podemos observar em trecho de carta enviada a sua irmã Tere-sina:

... de modo geral, evito sempre atribuir um valor a quem quer que seja com base no que se costuma chamar 'inteligência', 'bondade natural', 'rapidez de espírito', etc. porque sei que tais avaliações possuem um alcance muito limitado e são enganadores. Mais do que tudo isto, parece-me importante a 'força de vontade', o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância nos propósitos, e quanto a este modo de pensar levo em conta, mais que a criança, aqueles que a guiam e que têm o dever de fazê-la adquirir tais hábitos, sem modificar a sua espontaneidade. (...) É evidente que minhas observações não se dirigiam a Mea, mas a quem a educa e dirige; neste caso, mais que nunca, parece que o educador é quem deve ser educado.<sup>51</sup>

<sup>49</sup>GRAMSCI, Antonio. Literatura e vida nacional. 3. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983. p. 31.

<sup>50</sup>\_\_\_\_\_. Maquiavel, a política e o estado moderno. 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, p. 375-435.

<sup>51</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas... op. cit., p. 201-2.

Nessa carta, vemos que Gramsci faz novamente referência a uma das teses sobre Feuerbach no sentido de se educar os educadores, e que, apesar das poucas condições que possuía por causa das limitações físicas, espaciais e do problema do isolamento, lutava ou tentava lutar contra o espontaneísmo rousseauniano na educação. A reeducação dos educadores torna-se não somente a expressão de uma nova concepção de mundo mas também a oportunidade para uma retomada de contato com a realidade em movimento e com a estrutura em si. Gramsci operacionaliza dessa forma uma das mais importantes teses de Marx.

Ao propor um programa educativo disciplinador já a partir da primeira infância, Gramsci estaria tentando realizar uma síntese, segundo NOSELLA, delicada e difícil, porém indispensável, *"entre o momento histórico que a sociedade vive e a dinâmica específica da psicologia infantil; entre os valores e os instrumentos tecnológicos da modernidade e a objetividade e espontaneidade do pequeno homem em formação"*.<sup>52</sup>

Ao estabelecer a importância de se disciplinar o educando antes da puberdade, com 5 a 8 horas de estudo, estaria desfazendo a idéia de que o trabalho intelectual fosse apenas criativo, inventivo e destinado somente aos gênios, pois acreditava ser o trabalho intelectual também um esforço muscular e nervoso. Veja-se isso na interpretação de NOSELLA:

... estabelecer o trabalho industrial moderno como princípio educativo, significa também, de certa forma, intro-

<sup>52</sup>NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992. p. 76.

duzir na escola e na educação familiar, a disciplina moderna (inclusive como o Fordismo a pensou): a disciplina também é histórica, pois a prē-industrial é bem diferente da moderna-industrial. Essa disciplina visa adquirir a auto-disciplina, a autonomia e a liberdade. (...) Enfim Gramsci estabelece o trabalho industrial moderno como princípio geral de toda educação familiar e escolar; mas é com base na evolução psicológica do homem que estabelece princípios metodológicos diferenciados para o ensino de 1º, de 2º e de 3º graus.<sup>53</sup>

Em Gramsci esteve sempre presente a idéia do "*trabalho como princípio educativo*". Princípio esse que recomendava que fosse desenvolvido na mais tenra idade através da disciplina nos estudos, ressaltando que esse esforço muitas vezes poderia parecer até mais difícil que a própria futura formação profissional. É o que podemos constatar em carta enviada a seu filho Dêlio quase um ano antes de sua morte:

... Acho que uma das coisas mais difíceis na sua idade é ficar sentado diante de uma mesa para pôr em ordem os próprios pensamentos (ou para pensar mesmo), e para escrevê-los com certo garbo; esta aprendizagem torna-se às vezes mais difícil que a de um operário que quer adquirir uma qualificação profissional, e deve começar justamente na sua idade.<sup>54</sup>

Não se pode inferir daí que ele confundia atividade escolar com trabalho em si (princípio da escola ativa); previa, isso sim, que para a sociedade industrial em desenvolvimento

<sup>53</sup> NOSELLA, op. cit., p. 80-1.

<sup>54</sup> GRAMSCI, Antonio. Cartas... op. cit., p. 373.

seria necessário um cidadão com uma sólida formação geral, sendo por excelência um cidadão disciplinado.

O fato de Gramsci se preocupar com a formação do cidadão para o trabalho desde a mais tenra idade não quer dizer que ele fosse a favor de uma orientação profissional precoce. É justamente o inverso, como poderemos observar a seguir.

#### **b) Trabalho como Princípio Educativo: Orientação Profissional**

Ao se ler a carta de Gramsci - citada abaixo - à sua cunhada Tânia, na qual ele revela preocupação quanto à escolha de brinquedo para seu filho Délio, há que se cuidar em não julgá-lo apressadamente como incentivador da orientação vocacional precoce.

... O princípio do 'Mecano' é por certo ótimo para os meninos modernos; escolherei a combinação que me parecer mais oportuna e depois que lhe escreverei. Até agosto há tempo suficiente. Não sei quais sejam as tendências predominantes em Délio, uma vez que já as tenha demonstrado de modo evidente. Eu tinha uma acentuada tendência para as ciências exatas e para a matemática desde pequeno. Perdi-a durante os estudos ginasiais, porque não tive professores, que valessem um pouco mais que um figo podre. Assim, depois do primeiro ano de ginásio, não estudei mais matemática, escolhendo ao contrário o grego (então era a opção); porém no terceiro ano de ginásio demonstrei, repentinamente, ter conservado uma 'capacidade' notável.<sup>55</sup>

<sup>55</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas... op. cit., p. 109.

Ele revela aí, também, que não é nada condescendente no tratamento dispensado aos professores da sua infância e adolescência. Acreditamos, no entanto, que se tratava de um desabafo muito íntimo a uma pessoa querida e, portanto, sua intenção não era de afronta aos professores em geral. De qualquer forma, o que estava expresso aí eram princípios educativos muito claros. Como veremos mais adiante, Gramsci rejeitava qualquer forma de orientação profissional precoce. A sua preocupação era com o desenvolvimento das potencialidades existentes no educando, com as limitações dos pais, da escola e dos professores e com a superação destas limitações.

Segundo NOSELLA, o que Gramsci desejava mesmo era demonstrar o que entendia sobre "*trabalho como princípio educativo*". Compreendia-o no sentido de que não se tratava de qualquer trabalho ou qualquer atividade, porém a que tinha como pressuposto o trabalho industrial moderno\*, avançado, no qual previa a forma produtiva hegemônica entre os homens, descartando quaisquer formas de assistencialismo através da educação. Acredita NOSELLA que, se fosse nos dias de hoje, Gramsci escolheria para seu filho um computadorzinho, afirmando que Gramsci não estabelece qualquer grau de ensino para a introdução do trabalho como princípio educativo. Assim,

na família e na pré-escola, até o último grau escolar, o trabalho moderno deve informar as atividades formativas (...), Gramsci não aplica esse princípio educativo ao processo pedagógico de

\*Industrialismo não é igual a capitalismo para Gramsci. Industrialismo, como produção orgânica, visa não o lucro (a mais-valia) mas sim resolver os problemas solidariamente.



forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante (como um treino). Resgata, isso sim, o 'ethos' e 'logos' do trabalho industrial moderno para que revigorem e orientem todo o processo educativo escolar.<sup>56</sup>

Pode se ver que Gramsci não aceitava uma orientação profissional precoce. Acreditava que em todas as crianças existem várias tendências, seja em relação à vida prática, seja em relação à fantasia. O importante, pois, seria orientá-las para o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas (poderíamos falar aí, sem dúvida, que Gramsci se referia a um processo de "Orientação Vocacional"). Isso seria a formação de uma *"personalidade vigorosa formada no sentido da totalidade e integral"* (carta enviada a sua esposa em 01-08-32). Logo, o que contribuiria para a formação da natureza humana seria o contexto sócio-econômico-cultural através da educação.

Na concepção gramsciana, a preparação para uma profissão não significa a preparação imediata da mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, ela não se prende a uma aprendizagem técnica ou preparação mecânica. É, antes de tudo, a formação de hábitos adequados, necessários ao mundo do trabalho. Logo, não seria uma formação a ser realizada apenas dentro de um limitado espaço de tempo, mas dentro de uma perspectiva que informe todo o processo educativo desde a primeira infância.

Tinha Gramsci, como já vimos, o trabalho industrial como princípio educativo na escola, contudo, nunca aceitou que essa fosse uma mesquinha máquina de preparação de mão-de-obra.

<sup>56</sup>NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci, op. cit., p. 74.

Sua preocupação prendia-se a uma escola que desenvolvesse harmoniosamente todas as faculdades do educando, como demonstrou através do seu interesse pelas mudanças havidas na escola soviética, conforme vemos em trecho de carta a sua esposa:

... interessa-me muito saber como foram introduzidos na escola primária o princípio das brigadas de assalto\* e os cantinhos especializados, bem como quais os fins pedagógicos que se propõem alcançar. É possível que nasça a dúvida de que isto acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir os menores no sentido de um desenvolvimento harmônico de todas as forças vitais, etc., etc.<sup>57</sup>

Observa-se aí a preocupação de Gramsci com a orientação profissional precoce fazendo menção à escola única\*\* e à sua finalidade, assunto que desenvolveremos a seguir.

### **c) Escola Unitária: o Sentido do Trabalho como Princípio Educativo**

Um dos pressupostos do qual partimos na introdução do presente estudo foi o de ser a escola atual um espaço de con-

\*Manacorda ressalta que por "brigadas de assalto" se deva entender o método de laboratório por pelotões, quer dizer, uma variante do plano Dalton. O Princípio educativo em Gramsci, op. cit., p. 96.

<sup>57</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas... op. cit., p. 259.

\*\*Vemos que Gramsci usa escola única no mesmo sentido de escola unitária e será no sentido gramsciano que utilizaremos esse termo em nosso estudo.

tradições, nos referindo também à mistificação da concepção acerca do sentido do trabalho no âmbito escolar. Acreditamos, a propósito, ser Gramsci um dos autores que mais tentou deixar a nu tal mistificação e apresentar elementos no sentido de superação das contradições apresentadas pela escola.

A preocupação de Gramsci com a transformação da sociedade e a construção de um novo homem, ou seja, do homem onilateral, levou-o a desenvolver e aprofundar as questões sobre trabalho e educação, tendo como ponto de partida as questões colocadas por Marx e Engels a respeito do assunto.

Apesar das limitações a ele impostas, Gramsci esteve muito atento à crise por que vinha passando a educação e a escola, sabendo não ser essa um problema isolado, descolado do todo social, porém, que tinha ligações com o processo de diferenciação e particularização do ensino, que vinha se desenvolvendo de modo caótico, sem princípios claros e precisos. Percebia ser a crise do programa e da organização escolar, o próprio reflexo da crise orgânica mais ampla por que passava a sociedade na sua totalidade.

Gramsci inquietava-se com o problema social e político da educação. Não aceitava que a mesma devesse ficar ao livre arbítrio dos professores nem tão pouco que se limitasse a programas governamentais de construção de escolas e promulgação de leis que nada tinham a ver com a realidade social e política nem com as verdadeiras necessidades da população. Teve sempre presente que a separação da escola da vida era uma das principais causas da crise educacional. Esse divórcio, no seu entender, acarretava graves conseqüências na formação dos alunos, dotando-os de concepções mágicas a respeito das relações

sociais e culturais próprias de cada meio. Ele expõe a questão da organização escolar dentro de um *projeto orgânico de política industrial, de reforma agrária, de reforma de investimento, dentro de um projeto de reforma moral da sociedade*, onde a produção política estivesse no interior mais profundo do processo produtivo.

Gramsci, concordando com Marx, pensava o homem como uma construção histórica cuja consciência humana não seria um fenômeno individual, mas um reflexo da sociedade onde o ser humano se desenvolveu e das relações e experiências sociais por ele acumuladas. Sendo assim, é ele contra qualquer tipo de transcendência e de imanência. É nesse princípio, o da construção histórica do homem, que fundou a sua concepção sobre a educação, acreditando que qualquer proposta pedagógica que não se baseie nele terá dificuldades em atingir os objetivos a que se propõe. Assegura que sem base nesse princípio, mesmo que a escola dedique todos os seus esforços no sentido de adquirir uma "*cultura desinteressada*", através de estudos objetivos, não conseguirá formar eficazmente a consciência infantil. Por essa razão, o "*princípio educativo*" procurado por ele teria que proporcionar um equilíbrio entre a escola e a vida, entre a ordem social e a ordem natural, como vemos abaixo:

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 ou bru-

xaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização 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.<sup>58</sup>

Gramsci via a escola como uma necessidade da sociedade civilizada devido à complexidade da vida prática, do trabalho, onde as ciências se mesclaram com a vida, com a cotidianidade. Assim, a escola seria o instrumento para a formação dos intelectuais dos diversos níveis.\* No entanto, sua preocupação não era somente com a formação dos intelectuais (o que seria uma incoerência), mas também com a criação de escolas especializadas e a formação de um aparato técnico, industrial e afirmava: *"a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc"*. Por essa razão, sua atenção recaía sempre na educação de base: *"A mais refinada especialização técnico cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária"*.<sup>59</sup> Ressaltava ser o trabalho o fundamento da escola elementar (para nós, ensino de 1º grau).

<sup>58</sup>GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982. p. 130-1.

\*Em certo sentido, para Gramsci, todos os homens são intelectuais. op. cit., p. 7.

<sup>59</sup>Idem, op. cit., p. 9-10.

O fato de parecer, de alguma forma, ter Gramsci uma certa preferência pela eficácia da velha escola nos moldes da "antiga lei Casati" à "reforma Gentile" não queria dizer que fosse uma preferência em sentido global do seu pensamento sobre educação. O que ele queria dizer, a nosso ver, é que ela foi uma escola que serviu, em determinado momento histórico, ao contexto a que se destinava, como se pode observar:

A escola tradicional era oligárquica pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.<sup>60</sup>

Os pressupostos da escola regida pela reforma Gentile, com a divisão do ensino em clássico e profissional, eram, para Gramsci, um esquema racional, e por que não dizer, intencional. O ensino clássico para a formação da classe dominante, dos seus intelectuais, e o profissional, destinado às classes instrumentais. Isso deveu-se ao desenvolvimento industrial que exigia um novo tipo intelectual e um novo tipo de trabalhador. Gramsci ressaltou a contradição surgida com o desenvolvimento da escola técnica ao lado da escola clássica, pois o que aí estava posto era a discussão do próprio princípio educativo da cultura tradicional. Assim, o ensino profissionalizante ten-

<sup>60</sup> Idem, p. 136.

deu a se massificar crescentemente, enquanto o humanista, ou clássico, se elitizava cada vez mais.<sup>61</sup>

Aquela escola técnica, ou ensino profissional, tinha objetivos bem concretos, ou seja, de preparar para ofícios determinados, porém, sem cultura geral, sem desenvolvimento intelectual. A preparação era apenas para a realidade imediata, de acordo com os interesses imediatos dos governantes, menosprezando-se o passado e o futuro. Aquilo a que se propunha era formar um profissional de olhos infalíveis e mãos bem firmes. Para Gramsci, a multiplicação de vários tipos de escolas profissionalizantes se inclinava:

... a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas 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' (...) assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.<sup>62</sup>

Gramsci ressaltou a necessidade de se evitar essa multiplicação e graduação de tipos de escola profissionalizante, sugerindo a criação de "um tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha

<sup>61</sup>Idem. p. 118.

<sup>62</sup>Idem. p. 137.

profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige".<sup>63</sup>

Da mesma forma que se observou a importância da categoria "disciplina" no pensamento de Gramsci, não se deve ignorar a relevância dada à categoria "unitário", como se pode ler em NOSELLA: "trata-se, talvez, da categoria mais significativa e fecunda de sua forma de pensar".<sup>64</sup>

Gramsci sugere a proposta da unitariedade orgânica para a superação do impasse apresentado por Marx quando esse expõe a teoria sobre o cisão havida no trabalho e sua conseqüente alienação.<sup>65</sup> Enquanto Marx fala de uma positividade e uma negatividade do trabalho, Gramsci propõe a unitariedade orgânica entre esses dois pólos. Enquanto a positividade estaria ligada ao reino da liberdade, a negatividade do trabalho estaria ligada ao reino da necessidade.<sup>66</sup> Gramsci sugere que se faça da necessidade liberdade. Aprofunda e complementa as noções marxianas a respeito do reino da necessidade e do reino da liberdade. Esses não são para ele conceitos que se justapõem ou se contrapõem, antes, se integram orgânica e historicamente. Para ele, a liberdade só se integraria historicamente, através do trabalho nas suas formas mais desenvolvidas e modernas,

<sup>63</sup>Idem. p. 136.

<sup>64</sup>NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci, op. cit., p. 120.

<sup>65</sup>MARK, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. Lisboa : Edições 70, 1980. p. 157-80.

<sup>66</sup>MANACORDA, Mario A. Marx e a pedagogia moderna. op. cit., p. 43-66.



sendo, pois, preciso a necessidade se integrar organicamente à liberdade. Naturalmente, a superação dessa dicotomia do real só será possível no desenvolvimento de uma nova sociedade. Nessa sociedade unitária delineada por Gramsci, o idealismo não será mais instrumento reacionário de ideologia política:

A crítica portanto, deve dissolver a especulação nos seus termos reais de ideologia política, de instrumento de ação prática; mas a própria crítica chegará a uma sua fase especulativa que marcará seu apogeu. A questão é a seguinte: esse apogeu será o começo de uma fase histórica de novo tipo na qual, necessidade e liberdade tendo-se compenetrados organicamente, não existirão mais contradições sociais e a única dialética será aquela ideal entre conceitos e não mais entre forças históricas.<sup>67</sup>

Inspirado no princípio da unitariedade, Gramsci sugere uma "escola unitária", escola do trabalho; escola essa que teria, naturalmente, o trabalho como "princípio educativo".

A escola do trabalho desejada por Gramsci deveria proporcionar entre os trabalhadores uma comunhão de corações e de mentes a fim de que esses pudessem tirar dele energia para viver e lutar. Essa preocupação com a educação do trabalhador fica já evidente desde a época em que batalhava no "Ordine Nuovo", como se vê:

... é preciso criar uma organização hierárquico-cultural para que se forme uma grande escola nacional, através da qual os trabalhadores de todos os níveis e

<sup>67</sup>Gramsci, apud NOSELLA, P. A escola de Gramsci. op. cit., p. 112.

regiões possam ser alcançados: é necessário promover o formar-se hierarquias de cultura, o formar-se de uma aristocracia dos comunistas de vanguarda, dos jovens de maior boa vontade e mais capacitados para o trabalho e o sacrifício. A eles caberá a tarefa de popularizar os conceitos revolucionários, de desenvolvê-los no meio das massas locais adaptando-os às diferentes psicologias, moldando com seu espírito os problemas particulares das regiões, dos diferentes estratos proletários e semi-proletários.<sup>68</sup>

Gramsci ressaltava que para haver o desenvolvimento das classes trabalhadoras necessário seria uma reforma econômica e uma mudança de posição social no mundo econômico. Considera que uma reforma intelectual e moral não poderia acontecer sem estar ligada a uma reforma econômica. Existe em sua obra uma conexão muito estreita entre educação e política, o que se verifica na relação que estabeleceu entre crise educacional e crise política, como já ressaltamos acima e como podemos observar nas suas próprias palavras: *"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 complexidade da crise orgânica mais ampla e geral"*.<sup>69</sup>

Quando ele propõe um tipo único de escola, fala num sentido de organicidade unitária, de uma escola que integrasse as funções dispersas e os princípios educativos que estavam desgregados na escola por ele criticada (a escola atual). Sua

<sup>68</sup>O.N., 53, 16.08.1919. apud NOSELLA, op. cit., p. 39.

<sup>69</sup>GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. Op. cit., p. 118.

proposta de escola única estava explicitamente relacionada ao princípio de unitariedade e do trabalho como princípio educativo. Nessa proposta havia um sentido de posse da escola pelos trabalhadores, criticando

as tentativas de se oferecer à classe trabalhadora uma cultura e uma escola pobre, vulgar, sem vida, sem história, enfim, uma indigesta sopa de informações que mantêm o operariado eternamente de chapéu na mão e boca fechada e o fixam, como máquina, à política econômica do capitalismo.<sup>70</sup>

Para a superação dessa crise, Gramsci contrapõe uma "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".<sup>71</sup> O trabalho tornar-se-ia, assim, um componente da instrução na medida em que a atividade manual em si, em sua função educativa aparecesse como uma forma de participação na vida da sociedade inteira, não só para conhecê-la mas para compreender a sua natureza e transformá-la. Isso não é válido somente para as gerações que começam a vida, mas para todos os homens de uma sociedade em desenvolvimento.

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, característica da atual sociedade, não somente deverá ser superada como também será necessário que o *homo sapiens* torne-se o complemento do *homo faber*. Essa proposta é feita

<sup>70</sup>Apud NOSELLA. In: ANPED, 1989.

<sup>71</sup>GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais, op. cit.. p. 118.

por Gramsci no sentido da formação do novo intelectual, isto é, do intelectual orgânico, completo, nascido do trabalhador engajado politicamente.

Gramsci tinha em mente a transformação da sociedade, isto é, a formação de uma sociedade socialista, pensando que para tanto necessária seria, também, a formação do homem onilateral, de homens sóbrios. Nesse sentido afirmava:

... creio que será preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologias antiquadas e estúpidas capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida coletiva de modo sóbrio, com máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento.<sup>72</sup>

Assim estaria se formando a onilateralidade. Para isso, ele dava grande importância a uma sólida formação histórico-humana acompanhada de instrução tecnológica (sem a qual seria impossível se converter cada cidadão em dirigente). Promover-se-ia o princípio pedagógico-didático da história, da ciência e da técnica como base da educação histórico-formativa da nova escola como, por exemplo: a utilização pelo ensino da investigação histórica como método que serve de análise de como, historicamente, se chega do erro à certeza científica, convertendo-se isso em ato de liberação.

Se, para Gramsci, o trabalho era o princípio educativo da escola elementar e buscava o princípio educativo dos métodos e conteúdos para a escola que propunha, ele não deixou de

<sup>72</sup>GRAMSCI, Antonio. Cartas do... op. cit., p. 380.

fazer referências ao papel (importante) que deveria ser desempenhado pelo professor dessa nova escola. Propunha que esse fosse um intelectual orgânico e não somente o transmissor de conhecimentos na escola, e que fosse, também, um educador que representasse a consciência crítica da sociedade; que tivesse sempre presente, como objetivo essencial, a formação do homem coletivo, onilateral; que assumisse o papel de mediador entre a sociedade em geral e a sociedade infanto-juvenil em desenvolvimento, assistindo e estimulando o processo evolutivo através da busca de um equilíbrio dinâmico e dialético entre a imposição social e a iniciativa autônoma do indivíduo.

### 3. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS MEDIAÇÕES FEITAS POR MANACORDA

#### a) Concepção Pedagógica e Princípio Educativo

Buscar o sentido do trabalho como princípio educativo na obra de Manacorda será procurar quais as mediações realizadas por esse autor nas obras de Marx, Engels e Gramsci, nas quais ele tem a sua mais significativa fonte de inspiração pedagógica. Ainda que já se tenha posto em dúvida haver uma dimensão pedagógica marxista em sua obra, como é o caso da Tese de Gonzalez,<sup>73</sup> difícil seria, no entanto, separar o trabalho de

<sup>73</sup>GONZALEZ, Jorge Luiz Cammarano. A dimensão pedagógica do Marxismo na obra de Manacorda. Campinas, 1990. Tese (Doutorado) - UNICAMP. Mimeografada.

Manacorda dos autores citados e, mais ainda, desvincular o universo pedagógico da sua obra da pedagogia marxiana.

Bastaria, para comprovar o enunciado acima, referir dois livros escritos por MANACORDA: "*Il marxismo e l'educazione*", publicado em 1964, que contém os escritos de Marx, Engels e Lênin sobre educação, e "*Marx e a pedagogia moderna*", publicado em 1966, já com tradução para o português, o qual foi citado na primeira parte do presente capítulo deste estudo; se não fossem suficientes esses dois livros, escritos essencialmente com base na obra marxiana, relacionaríamos ainda a entrevista concedida por este educador à Revista ANDE, em 1986, para ressaltar a dimensão marxista e política de sua pedagogia.

Contudo, como o objeto do presente estudo não é a defesa da dimensão pedagógica do marxismo na obra de Manacorda, porém detectar como é visto e percebido por esse autor "*o sentido do trabalho como princípio educativo*", não nos aprofundaremos na questão exposta acima. Interessa-nos, isto sim, verificar como Manacorda defende a atualidade dos conceitos pedagógicos marxianos, o que se pode depreender da afirmação feita na entrevista acima citada:

... posso dizer que Marx não mudou, e que mudou relativamente pouco minha leitura de sua obra - se bem que, hoje, eu veja mais claramente certas relações entre método e resultado em Marx, no uso de sua metodologia, digamos, 'hegeliana desmistificada', isto é, que não parte da forma de captação ativa do real, mas que parte de uma indagação minuciosa, atenta da realidade e de uma sua interpretação que assume as contradições.<sup>74</sup>

<sup>74</sup>MANACORDA, Mário A. Depoimento. ANDE, Brasília, 10: 59-64, 1986.

Mais adiante, ele diz que, se Marx não mudou, as coisas do mundo, todavia, é que mudaram, havendo hoje um grande avanço na revolução industrial. Aí pode-se captar o que há de novo nas preocupações educativas do educador italiano. Nota-se que está muito consciente da sua contemporaneidade. E, como educador marxista e consciente, não pode deixar passar, indiferente, o bonde da história.

Manacorda parece muito consciente das lições do passado, entendendo que essas é que nos fazem compreender o presente e conseqüentemente preparar o futuro. Essa preocupação do educador aparece nítida nas exposições feitas e assumidas na referida entrevista acima. Nela ele afirma que Marx previu o desenvolvimento da produção social dos homens e que num dado momento histórico esse desenvolvimento seria determinado mais pela ciência e tecnologia do que pelo próprio tempo de trabalho. Previa também imensas possibilidades para o desenvolvimento das capacidades humanas. O problema aí colocado por Marx seria como subtrair o tempo livre do trabalhador a fim de que o aplicasse na produção cultural para toda a sociedade, "*pois esse tempo livre, aplicado na produção cultural social ampliada, restituirá à produção homens mais cultos e, portanto, mais capazes*".<sup>75</sup>

Muito embora haja autores que, como Habermas, tentam isolar as teses marxistas do desenvolvimento tecnológico, Manacorda (mesmo ressaltando não ter Marx previsto a geração de computadores) afirma que ele estava consciente de que o desen-

<sup>75</sup>Op. cit., p. 59.

volvimento da ciência e da tecnologia produziria a multiplicação do desenvolvimento da produção social. Salieta que hoje as máquinas não são mais, como no tempo de Marx, uma continuidade dos membros do trabalhador, porém substituem o seu próprio cérebro.

A sensibilidade pedagógica de Manacorda leva-o a fazer uma análise marxista da educação, sem ficar em princípios marxistas mumificados ou cristalizados. Faz mediações indo de Gramsci a Marx e voltando para a realidade presente, onde tem os pés bem firmes, e para a análise da escola atual. É muito importante a mediação que faz entre Marx e o atual desenvolvimento, com as conseqüências advindas para a educação, colocando para si e para nós as seguintes questões:

.. num paralelo com essa visão, penso que cabe perguntar, como Marx o fez em sua época: que modificações a introdução dessas 'máquinas pensantes' pode trazer às relações sociais humanas e, particularmente, para a educação? Como e quando o desenvolvimento dessas 'máquinas pensantes' modifica o homem (em suas relações com a vida em geral) e as condições de sua formação? <sup>76</sup>

Nesse sentido, Manacorda ressalta a necessidade de se encontrar um método de reflexão, indagação que leve em conta as capacidades humanas produtivas e a sua integração com a natureza de forma que os homens possam produzir uma vida mais rica, *"considerando essas capacidades produtivas como a primeira*

<sup>76</sup> Idem. op. cit., p. 60.



condição para o desenvolvimento cultural, intelectual, social, moral etc".<sup>77</sup>

Como na introdução deste estudo nos referimos à necessidade de educandos e educadores estarem cientes do desenvolvimento acelerado da ciência e da tecnologia, não poderíamos deixar de colocar aqui a importância dos questionamentos feitos por Manacorda a respeito das implicações que esse desenvolvimento coloca para a educação, a escola e os educadores, principalmente pela forma simplista como estas questões têm sido encaminhadas e tratadas pelos responsáveis pela educação. Exemplo típico disso são as reformas educacionais brasileiras havidas, destinadas a acelerar a formação de mão-de-obra e que acarretaram o empobrecimento intelectual e cultural do futuro trabalhador.

Utilizando a análise marxista sobre as condições da produção social no século passado, quando a subordinação do trabalhador não era apenas material mas também intelectual, privando-o de todo o conhecimento, Manacorda, segundo Marx, complementa:

Ao entrar numa fábrica, o operário vive um ambiente altamente científicizado, tecnologizado, porém ignora todo o conhecimento que o determina; não possui nada, nem mesmo o conhecimento do processo produtivo. Como mero acessório de sua máquina, executa um determinado trabalho e ignora todo o conhecimento que condiciona esse trabalho e o faz progredir.<sup>78</sup>

<sup>77</sup>Idem. op. cit., p. 60.

<sup>78</sup>Idem. p. 60.

Entretanto, nos adverte Manacorda ser essa uma via de duas mãos, pois mesmo Marx já percebia aí uma possibilidade de quebra dessas cadeias através das contradições engendradas pelo próprio modo capitalista de produção, no seu interior, que se dá da seguinte forma, como observa Manacorda, de acordo com Marx:

... as relações de trabalho entre o operário e o capitalista baseiam-se no contrato, aparentemente livre, mas que é na verdade uma amarra. Há uma liberdade contratual abstrata de que o operário goza e, quando comparada à do capitalista, pode fazer crer que ambos sejam livres de empecilhos corporativos feudais. No entanto, nessa liberdade formal, contratual, está compreendida também a liberdade de o operário dispor de seu pouquíssimo tempo livre, e de seu pouquíssimo salário para o consumo intelectual.<sup>79</sup>

A bem da verdade, diz Manacorda, as possibilidades de onisciência são muito limitadas, porém são sempre algumas possibilidades, traçando aí um paralelo entre o operário do século XIX e os operários atuais dos países do terceiro mundo.

Assim, em se tratando dos países do terceiro mundo, como é o caso do Brasil, as coisas se complicam mais, segundo Manacorda, pois esses países recebem o conhecimento e a tecnologia em forma de produtos prontos, o que os leva à dificuldade de se desenvolverem, ao endividamento e à dependência cada vez maior dos países que detêm o poder econômico e conseqüentemente a posse da ciência e da tecnologia. No entanto, da mesma forma que Marx via uma possibilidade para o proletariado do

<sup>79</sup>Idem. op. cit., p. 60.

século XIX, Manacorda prevê possibilidades de ruptura desse sistema. Acredita que, até as populações que estão inseridas de forma negativa no processo de desenvolvimento tecnológico, recebendo, a seu ver, os restolhos do que é produzido, sem participarem ativamente da produção, mesmo assim elas adquirem cada vez mais consciência dessas contradições. Não importa que seja esse um processo muito longo, no qual a educação ocupa parte muito importante.

Como Gramsci, Manacorda acredita que instrução seja sempre educação. Afirma que a educação não deverá estar apenas voltada para os princípios de liberdade, democracia e participação (na forma apregoada pelos liberais). Considera que, sem negar ou ignorar tais princípios, será mais importante "*que os homens sejam instruídos*".

Mostrando-nos a importância da contemporaneidade, ressalta: é essencial ler e escrever, porém hoje temos outras leituras e outras escritas, isto é, a leitura e a escrita com o computador. O homem contemporâneo será então aquele que está consciente de sua época, quer dizer, aquele que sabe viver num mundo "*altamente científicizado, tecnologizado*".

Para Manacorda, é importante que os homens se armem de saber. Quando fala em se armar de saber, quer dizer: saber que se torne em instrumento para participar de uma vida mais rica e com mais condições de maior capacidade de produção, além de "*maior participação democrática*".

Podemos captar nessas afirmações de Manacorda como é visto por ele o "*sentido do trabalho como princípio educativo*", notando-se também que a sua preocupação com o ensino vai bem mais além do ensinar a ler, escrever e fazer contas. Sa-

lienta que no presente a cultura passa pelo conhecimento teórico-prático, pelo uso dos novos instrumentos de produção (referindo-se aí, por exemplo, às máquinas pensantes). Declara ser preciso dar instrução, "*mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva*".<sup>80</sup>

#### **b) A Escola para o Futuro: o Trabalho como Princípio Educativo**

Na proposta feita por Manacorda para a reforma da escola secundária em livro publicado em 1979,<sup>81</sup> ele retoma a discussão que há muito vem realizando sobre trabalho-educação e suas relações com a sociedade e com a educação em geral. Nessa proposta, reivindica uma formação educacional para os jovens de 14 a 19 anos centrada na unidade orgânica entre educação tecnológica e trabalho. Recomenda uma formação que consiga romper com a parcialidade e fragmentação da formação educacional, a qual retarda e compromete o ingresso dos jovens no mundo do trabalho.

Manacorda nos adverte que não vivemos no passado, porém no presente e aguardando o futuro. Assim, a escola não deve servir tão somente para transmitir o patrimônio cultural acumulado ao longo do tempo, ainda que o mesmo não deva ser subestimado. Para ele, a importância da escola está na formação de um

<sup>80</sup> Idem, p. 60.

<sup>81</sup> MANACORDA, Mario A. La scuola degli adolescenti. Roma : Riuniti, 1979.

homem historicamente atualizado (e com ele toda a sociedade), ou seja, na formação do produtor e do cidadão do amanhã.<sup>82</sup>

Através da formação do novo homem, do produtor moderno, Manacorda prevê a perspectiva de se consolidar a universalização da estrutura escolar, unificando os fins, os métodos e os conteúdos. Isso fica muito claro em sua proposta para a reforma da escola secundária.

Por ora, o que nos interessa são as questões propostas pelo educador italiano acerca das contradições emergentes, surgidas com o desenvolvimento técnico-científico e as consequências na diferenciação da formação educacional destinada às classes antagônicas bem como as contradições resultantes das relações entre educação escolar e trabalho na sociedade moderna. Assim se vê no seguinte trecho:

Nell'età moderna si ha il manifestarsi di una nuova contraddizione. Lo sviluppo scientifico, che dà luogo alla grande industria, da una parte riproduce ed esaspera la generale divisione sociale del lavoro, tra i vari settori della produzione, separando altresì scienza e lavoro all'interno di ciascun ramo della produzione: ma d'altra parte, esso integra tuttavia il lavoro in una struttura produttiva altamente scientificizzata. Si ha così un parziale e contraddittorio intrecciarsi dei due elementi: la tecnica-lavoro diventa sempre più complessa o "teorica", la scienza diventa sempre meno disinteressata e sempre più una "forza produttiva". (Il rapido mutamento tecnologico non è che un aspetto di questo nuovo intreccio di scienza e lavoro).<sup>83</sup>

<sup>82</sup>Op. cit., p. 12.

<sup>83</sup>Op. cit., p. 52.

Todas essas contradições evidenciam para Manacorda a defasagem existente na escola atual e a necessidade de uma instrução tecnológica, teórica e prática aos jovens adolescentes destinados à produção. Assim, no lugar do velho princípio educativo da escola de cultura desinteressada, propõe-se um novo princípio educativo, fundado na escola tecnológico-produtiva.

MANACORDA define tecnologia educativa da seguinte forma:

Per tecnologia educative si puõ intendere una strutturazione scientifica dell'intero processo educativo, che: a) integri in esso tutta la strumentazione materiale prodotta dalla moderna industria dal pennino alla carta stampata, al video-registratore, ecc.; b) lo organizzi il piú possibile, con criteri sperimentalmente convalidati, riproducibili su larga scala, verificabili com accertamenti oggenttivi; c) consenta di trasmettere la conoscenza dei moderni metodi di ricerca e di produzione, e di formare a un comportamento ad essi adeguato.<sup>84</sup>

O interesse em colocarmos aqui a definição de Manacorda de tecnologia educativa prende-se ao fato da importância que a mesma apresenta quando pensamos um novo tipo de escola e de educação, pois não basta pensarmos numa escola apenas teoricamente, é necessário pensarmos também na sua estrutura e forma de funcionamento. Percebemos que tal definição serve também para a educação de forma geral, isto é, tanto para o 1º como para o 2º graus. Observa-se aqui e em todos os trabalhos de Manacorda o interesse que ele tem pela inovação, conhecimento

<sup>84</sup>Idem. op. cit., p. 60.

e habilidades necessários para a formação do homem moderno, do homem onilateral. Fica evidente também a sua opção pela escola unitária.

Manacorda diz e repete que Marx viu com muita clareza a mutação histórica da divisão do trabalho e suas conseqüências sobre a formação dos homens, prevendo que a produção capitalista, depois de reproduzir em seu interior a divisão do trabalho existente na sociedade, exacerbaria em todos os ramos do conhecimento a separação entre a ciência e trabalho (produção), degradando o trabalhador, levando-o a tarefas repetitivas.

No entanto, segundo Manacorda, a moderna tecnologia industrial tem criado a contradição entre a formação unilateral do trabalhador, ao mesmo tempo que esse tem de atender às variações constantes no processo de produção. Porém, no seu entender, a contradição entre a unilateralidade na qual o operário foi relegado e a disponibilidade para as variações dos processos produtivos levam inevitavelmente a mutações. Mudanças essas que transformam a razão social em poder político, que será parte essencial para a conquista de um ensino tecnológico teórico-prático. Um ensino que, ao invés dos atuais produtores unilaterais e divididos, formará homens completos e onilaterais.<sup>85</sup>

O surgimento da ciência moderna como força produtiva, de acordo com o educador italiano, rompe com o processo de formação particular das diversas áreas do conhecimento científico. Aparecem também dificuldades para a separação do saber do fazer,

<sup>85</sup> Idem. p. 104.

levando, no seu entender, à necessidade de se discutir uma nova classificação da ciência e da aquisição dos seus conhecimentos.<sup>86</sup>

Baseado nas contradições acima descritas, Manacorda ressalta que a educação necessita de um novo princípio educativo que se oponha ao velho princípio humanístico: um novo princípio do humanismo, da ciência e da técnica. Princípio capaz de unificar o ensino escolar com o trabalho produtivo e de reconstruir nos homens a unidade do saber. O que, a nosso ver será o *"resgate do sentido do trabalho como princípio educativo"*.

Manacorda não consente com escolas profissionais e ensino profissional específico, acreditando que não se pode preparar um homem para atuar apenas numa determinada profissão, pois, findo o período escolar, não se sabe se haverá demanda social para aquele tipo de profissional.

Ele faz essas observações baseado em pesquisas realizadas na Itália na década de 60, salientando que mesmo que haja demanda de certa profissão num determinado tempo, logo esta demanda estaria defasada. Essa defasagem não seria só porque a sociedade move-se muito rapidamente, mas também pelas próprias características de cada profissão e ofício, que alteram-se, também, com muita rapidez.<sup>87</sup> Ressalta que todas as sociedades industriais desenvolveram-se sem ter havido, *a priori*, operários industriais. O importante, então, seria a formação de quadros de engenheiros, de técnicos ou quadros de cultura geral, pre-

<sup>86</sup> Idem. p. 141.

<sup>87</sup> MANACORDA, Mario A. Depoimento. op. cit., p. 61.



vendo-se que um "homem com uma preparação formal instrumental, de tipo moderno, pode conquistar a especialização profissional durante o trabalho, transformando-se quando as condições de trabalho mudam".<sup>88</sup> É claro que tal formação não poderá acontecer da noite para o dia, porém será um processo que deverá começar desde a primeira infância, como recomendava Gramsci.

A opinião de Manacorda sobre a orientação profissional precoce a vários setores profissionais determinados é a de que criarão homens que, além de inúteis, serão frustrados e desiludidos de si próprios. Ele está plenamente convencido, de acordo com Gramsci, de que há a necessidade do homem ser contemporâneo de sua época, podendo a educação contribuir para isto. Recomenda que a verdadeira instrução deverá levar os homens a serem "capazes de reivindicar seus próprios direitos, capazes de participar da vida democrática comum, tanto no âmbito de seu pequeno ambiente quanto no da sociedade maior em que vivem".<sup>89</sup>

Quando Manacorda propôs a reforma para o ensino secundário, assumiu que esse processo deveria ser ampliado, abrangendo o ensino básico, ou seja, o ensino destinado a educandos de 8 a 14 anos de idade. O que propõe é a criação de uma reforma geral propiciadora da escola para todos.\* Esse processo deve ser pautado nas relações de trabalho da sociedade moderna,

<sup>88</sup>Op. cit., p. 63.

<sup>89</sup>Op. cit., p. 62.

\*Já em 1959 Manacorda apresentou um projeto de unificação de toda escola unitária de base: unificação em sentido vertical (escola única dos 8 aos 14 anos) e em sentido horizontal (escola igual para todos). MANACORDA, M. A. La scuola. Op. cit., p. 181.

quer dizer, nas relações de trabalho de uma sociedade altamente tecnificada, privilegiando dessa forma a necessidade de superação da cisão entre educação escolar e trabalho produtivo. O mesmo processo preparará dessa forma as futuras gerações para o trabalho, mas não para o trabalho na sua forma atual, e sim para um trabalho produtivo para uma vida verdadeiramente humana. Entretanto, Manacorda adverte que os objetivos que propõe, para formação geral, nada têm a ver com o velho sistema. Mostra aí que prevê o trabalho como centro da educação, não que isso vá configurar uma escola técnica profissional, porém o trabalho em outro sentido.

Diz Manacorda que o trabalho hoje tem se mostrado mistificado e falso, dando a entender que certas concepções têm levado a formações profissionais inúteis, prevendo então que:

Noi dobbiamo formare uomini in grado non solo di dominare la tecnica del loro lavoro particolare, ma anche di vedere il complessivo rapporto di lavoro in cui essi operano all'interno della fabbrica, e questo loro lavoro nell'insieme della società, in modo da poter già oggi 'collaborare da antagonisti' con le forze politiche tradizionali alla direzione di una società come la nostra.<sup>90</sup>

Vemos que a proposta de Manacorda não é de ensino profissional nem está relacionada à velha escola, que separa o conhecimento geral do conhecimento técnico, porém seu projeto está relacionado com a formação de um novo homem, sendo essa a finalidade da escola unitária. Defende a obrigatoriedade do

<sup>90</sup>Op. cit., p. 185.

trabalho na formação cultural dos jovens considerando este ponto como fundamental para a superação da cisão ensino-trabalho. Coloca como problemas fundamentais da sociedade contemporânea a divisão entre os intelectuais e produtores, governantes e governados. Reafirma que todas as questões sociais, sejam as sobre os jovens, as femininas, sejam as intelectuais, estão essencialmente vinculadas à questão do trabalho.

### CAPÍTULO III

#### TRABALHO-EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao construirmos o nosso objeto de estudo, ou seja, "*o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo*", sentimos a necessidade de irmos buscar fundamentos no ideário teórico não só de autores como Marx, Engels, Gramsci e Manacorda, mas também no ideário de alguns autores brasileiros que nas últimas décadas têm se preocupado com a questão educação-trabalho bem como com a do conhecimento, ou propriamente dito, do conhecimento que deve ser transmitido à classe trabalhadora.

Deixamos claro que para nós a questão do "*trabalho como princípio educativo*" é uma questão relacionada à do tipo de conhecimento que se transmite à classe trabalhadora, como pretendemos demonstrar a seguir. No entanto, concordamos *a priori* com NORONHA quando nos adverte:

... fazer da educação do trabalhador objeto de conhecimento não é algo novo tanto na preocupação quanto na prática de investigação de muitos pesquisadores. Apesar disso, o problema da educação das camadas populares não está resolvido nem esgotado tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto de sua prática.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>NORONHA, Olinda M. Educação do trabalhador. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 44, p. 101, 1989.

Essa questão foi analisada por KUENZER em trabalho (publicado pelo "Inep") acerca dos inúmeros estudos que nas duas últimas décadas (70, 80) têm sido elaborados por educadores comprometidos com a efetiva e real democratização do ensino. São estudos, pesquisas e debates relacionados à questão educação e trabalho. Afirma KUENZER que a nível geral alguma clareza já foi obtida nesses trabalhos; *"no entanto, algumas questões de fundo ainda estão longe de ser resolvidas, particularmente no que diz respeito à concretização de propostas que privilegiem o trabalho como princípio educativo, à melhor compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho"*.<sup>2</sup>

O que se pode comprovar, principalmente através do trabalho de Kuenzer acima citado, é que as décadas de 70 e 80 foram muito ricas para a educação brasileira no tocante a proposta sobre educação e trabalho. Porém, a década de 80 foi a época em que mais proliferou no ideário da educação brasileira o discurso sobre trabalho-educação. É também na década de 80 que começa a aparecer certa controvérsia, no discurso acadêmico, a respeito de questões relacionadas a trabalho e educação bem como ao saber elaborado ou conhecimento sistematizado.

Ao longo desta década até os dias de hoje, vários autores (os que se preocupam com a democratização do saber e com a formação da classe trabalhadora) vêm demonstrando as suas concordâncias e controvérsias. Como essas questões chegam no âmbito escolar poderia ser objeto para elaboração de dissertações de mestrado ou mesmo de teses de doutorado.

<sup>2</sup>KUENZER, Acácia Z. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília : INEP, 1987. p. 5.

Para uma melhor compreensão das idéias e do assunto a ser desenvolvido, subdividimos o presente capítulo em três partes. Na primeira tentaremos resgatar, a partir da implantação da dita Primeira República, alguns momentos de importância histórica na educação brasileira para a formação da concepção do trabalho como princípio educativo; o interesse e as lutas da classe trabalhadora por educação bem como o desenvolvimento de concepções acerca do conhecimento que deverá ser ministrado à classe trabalhadora. Na segunda parte estaremos analisando algumas questões sobre os conceitos de politecnicidade e polivalência e a forma como elas vêm sendo encaminhadas. Questões essas muito presentes hoje nas discussões acadêmicas sobre trabalho como princípio educativo. Na terceira parte estaremos analisando o estado atual dos estudos sobre a questão das relações entre trabalho e educação e a busca da organicidade e da superação de conceitos ortodoxos e fetichizados sobre o saber a ser ministrado à classe trabalhadora.

## 1. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O interesse em se utilizar o trabalho como princípio educativo sempre esteve implícito ou explícito nas concepções sobre educação nos meios educacionais brasileiros. Cremos que já nas propostas de catequização dos nossos selvícolas estava implícito o interesse pela formação de mão-de-obra, pois torná-los cristãos significava torná-los também dóceis, ou seja, braços disciplinados e preparados para o trabalho.

No período da Monarquia, com a farta mão-de-obra escrava, não se percebe essa relação entre trabalho e educação nem tão pouco a preocupação do Estado com a educação do povo. Diz NORONHA que até o final do Império não se colocavam dúvidas a respeito da capacidade do analfabeto, sendo essa uma situação natural da maioria da população.<sup>3</sup> É no final do Império e começo da 1.<sup>a</sup> República que o interesse pela educação do povo começa a aparecer de forma contundente. Porém, isto não acontece de forma mecânica ou por ruptura, como observa NORONHA, sendo, antes, um processo que se desenvolveu envolvendo vários fatores e vários interesses.<sup>4</sup>

Para se "*transformar o súdito em cidadão*", segundo expressão de SAVIANI,<sup>5</sup> a educação começa a ser colocada como uma medida de profilaxia para a formação do novo homem.

Dizia Rui BARBOSA que o analfabeto seria uma espécie de cego do espírito que jazia nas trevas da ignorância, em condições quase iguais às dos irracionais, sujeito a seguir o erro porque não conhecia as sendas da verdade.<sup>6</sup> Diante dessas e de outras afirmativas (pois, como se sabe, a educação do povo, principalmente dessa época em diante, sempre esteve muito bem a nível de discurso), a classe trabalhadora não via outra alternativa a não ser a de lutar por escola e por instrução para

<sup>3</sup>NORONHA, Olinda M. A constituição da classe trabalhadora na primeira república 1889-1930: a produção da noção ideológica de trabalho e educação. INEP/UNICAMP, 1989. p. 51.

<sup>4</sup>Op. cit., p. 47.

<sup>5</sup>SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1983. p. 9.

<sup>6</sup>BARBOSA, Rui, apud. NORONHA, op. cit., p. 51.

si e para os seus filhos. É esse um fato que se arrasta através dos tempos. Nada é cedido aos trabalhadores, a não ser as pequenas coisas que conseguem através de suas lutas.

#### a) Educação para o Povo: Formação de Mão-de-obra

Podemos observar pelo exposto acima que o problema da educação brasileira não é apenas atual, porém um problema que vem se arrastando desde o século passado.

Ao descrever a educação brasileira no período que vai de 1894 a 1920, RIBEIRO ressalta que o traço de dependência na base da estrutura social durante o período é refletido na organização escolar, reafirmando, assim, o traço de dependência cultural, sendo que a dependência cultural traduzia-se nisto:

... falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, (...) um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica adequada à transformação da realidade em benefício de interesse da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria.<sup>7</sup>

Segundo RIBEIRO, os problemas educacionais agravavam-se no dia-a-dia escolar, principalmente no ensino primário frequentado por pequena parcela da população. Levavam à margina-

<sup>7</sup>RIBEIRO, Maria Luísa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 4. ed. São Paulo : Ed. Moraes, 1982. p. 77-8.

<sup>8</sup>Op. cit., p. 81.



lização boa parte da população brasileira que era impedida de usufruir dos benefícios advindos da escolarização. Acrescenta a autora que era um problema que tendia a se perpetuar.<sup>9</sup> Isso entrava "em choque com o próprio ideário republicano de um regime de participação política, onde um mínimo de escolarização era necessário, o que, na época, já havia sido conseguido por certas monarquias burguesas europeias".<sup>10</sup> O que faltava à sociedade brasileira, a seu ver, era um modelo de desenvolvimento que fosse nacional e popular.

Testemunho recente de quem participou na década de vinte da luta por maior participação do povo no poder e das denúncias contra as barbaridades vividas por esse povo foi o professor Pascoal Leme, segundo o qual, o movimento dos educadores nessa década foi no sentido de reivindicar melhores oportunidades de acesso à educação e ao ensino para o povo.

A década de vinte, como se sabe, foi rica em movimentos populares que reivindicavam maior participação na sociedade e também melhores escolas e maiores oportunidades educativas. Em decorrência do avanço do processo de industrialização, foi, também, essa década marcada por intensa convulsão social, destacando-se a educação como um dos problemas mais discutidos então.

Nesse novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, os problemas relacionados às necessidades de formação de mão-de-obra, à divisão técnica do trabalho e à aceleração do pro-

<sup>9</sup>Op. cit., p. 82.

<sup>10</sup>Idem.

cesso de urbanização tornam necessária a criação de um sistema de educação comum, capaz de atender às novas exigências no que diz respeito à formação de mão-de-obra apta para incorporar novos grupos de trabalhadores ao projeto das classes dominantes.<sup>11</sup> Havia, segundo PEIXOTO, a necessidade de se redirecionar o processo educativo, pois as instituições formadoras, como, por exemplo, a igreja, já não conseguiam a desejada formação. Já havia, nessa época, entre as várias classes existentes no país, "uma tomada de consciência a respeito da precariedade de nossas instituições escolares".<sup>12</sup> Assim, naquele momento, todas as vozes se uniram. Políticos e educadores, em uníssono, reivindicavam uma revisão completa do sistema educacional brasileiro. Sabe-se que as reivindicações eram as mesmas, contudo, os objetivos e as finalidades de cada facção eram extremamente diversos. GHIRALDELLI ressalta que:

... os setores de vanguarda do movimento operário e sindicalista na Primeira República absorveram da ideologia dominante o discurso de ênfase na escolarização. Assim, quando perceberam que havia uma certa distância entre o discurso e a prática das elites, passaram a denunciar o que na época se chamou de "monopólio do saber".<sup>13</sup>

Por certo, havia um monopólio do saber por parte das elites, e a democratização do saber existia só no plano do discurso ideológico, principalmente no sentido de se oferecer

<sup>11</sup>PEIXOTO, Anamaria Casasanta. A educação pública, lições de história. ANDE, S. Paulo, v. 3, n. 6, p. 24-27, 1983.

<sup>12</sup>Op. cit., p. 25.

<sup>13</sup>GHIRALDELLI, Paulo. O "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" numa perspectiva dialética. ANDE, S. Paulo, v. 5, n. 9, p. 7, 1985.

oportunidades de ensino a toda população e a melhoria qualitativa de ensino. Foi nesse contexto que fluiu o ideário "*entusiasmo pela educação*" e "*otimismo pedagógico*".<sup>14</sup> Segundo GHIRALDELLI, as idéias sobre as categorias "*entusiasmo pela educação*" e "*otimismo pedagógico*" tiveram raízes comuns, ou seja, a ideologia liberal, que acreditava poder transformar o mundo pela educação. Essa ideologia já estava presente no Brasil, mesmo antes da Proclamação da República.<sup>15</sup>

Discutir o porquê da passagem do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico não vem agora ao caso, visto que vários trabalhos a respeito já foram apresentados. Entretanto, gostaríamos de ressaltar aqui que os educadores brasileiros que trabalham com a historiografia corrente não têm conseguido ultrapassar os conceitos "*entusiasmo pela educação*" e "*otimismo pedagógico*", consagrados por Jorge NAGLE, segundo o qual, as transformações sociais ocorridas nas primeiras décadas do século fizeram aparecer um inusitado entusiasmo pela escolarização e um marcante "*otimismo pedagógico*". Isso quer dizer que se passou a acreditar que com a multiplicação das instituições escolares, a disseminação da educação escolar seria possível incorporar grandes camadas populares na senda do progresso nacional. Acreditava-se que a escolarização seria o motor do desenvolvimento.<sup>16</sup>

<sup>14</sup>Consultar a respeito: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo : EPU/MEC, 1974.

<sup>15</sup>GHIRALDELLI, P., op. cit., p. 5.

<sup>16</sup>NAGLE, Jorge, op. cit., p. 99.

NAGLE ressalta que o terceiro decênio deste século representa a "etapa que explode, barulhento e rápido, o surdo e lento processo de represamento de energias", quando se discutem os grandes problemas da educação nacional, em debates que passam a ser sistemáticos.

É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.<sup>17</sup>

O que Nagle não menciona é o papel e a importância das lutas da classe trabalhadora em favor do direito à educação escolarizada. A nosso ver, o importante foi a pressão exercida pela classe trabalhadora, principalmente na década de vinte, no sentido de obter melhores condições de estudo, com maiores oportunidades.

Quanto às idéias escolanovistas, não pretendemos entrar aqui no mérito nem da defesa dos seus métodos. Nosso propósito foi o de situar o contexto educacional brasileiro anterior ao tão discutido e controvertido "movimento escolanovista", no qual começam a aparecer algumas idéias sobre educação e trabalho. Concordamos com PEIXOTO que tais idéias reduziam, no entanto, a participação política a uma questão de qualidade, de organização interna da escola e de métodos educativos. Dissimulava desta forma, as verdadeiras causas da exclusão das classes populares da cidadania e as discriminações sofridas por essas

<sup>17</sup>Op. cit., p. 101.

classes pelas determinações da ordem social e econômica. Contudo, PEIXOTO demonstra que nem tudo foi tão ruim nas idéias escolanovistas, pois:

... ao insistir no conhecimento da criança e num processo de ensino adequado às suas condições naturais, contém um potencial de liberação, passível de ser superado e potencializado na medida em que pode ser reapropriado pelos grupos subalternos.<sup>18</sup>

Todavia, acreditamos que o cerne da questão não seja a diferenciação dos métodos discutidos e aplicados na escola pública a causa dos problemas e dos fracassos da escola para a classe trabalhadora. Para nós, o centro dessa questão é social e político.

De acordo com SAVIAMI, a Escola Nova desempenhou "a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante".<sup>19</sup> Nesse sentido, pode-se dizer que não houve e não há vontade política para a formação da classe trabalhadora, mas apenas a preocupação com o treinamento de mão-de-obra. Não há, portanto, momento histórico democrático para tal classe, ainda que a formação profissional de seus indivíduos tenha sido preocupação da burguesia desde a primeira república, como observa ARROYO, a não ser que a instrução popular seja de tal conteúdo

... que aperfeiçoe o povo sem deixar de ser trabalhador, sem criar nele a

<sup>18</sup> PEIXOTO, Anamaria C., op. cit., p. 27.

<sup>19</sup> SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1983. p. 55.

veleidade de querer sair de sua classe, de não aceitar disciplinadamente a sua função no sistema de produção. É essa contradição que tornará inviável o projeto educativo dos intelectuais e educadores. Tal percepção das classes produtoras e de seus representantes políticos nada tem de tradicional.<sup>20</sup>

O que ressaltamos aqui, todavia, é que sempre que se discute o movimento escolanovista na historiografia da educação brasileira, nota-se um certo reducionismo às questões metodológicas. Na nossa opinião, atribuir os possíveis fracassos dos métodos escolanovistas, introduzidos na educação brasileira a partir da década de 30, apenas a uma questão metodológica, sem articulá-los às mudanças havidas na sociedade brasileira após a "*dita revolução de trinta*",<sup>21</sup> seria estarmos, novamente, nos colocando numa postura de defesa de uma escola que sempre foi elitista, destinada a uma minoria e da qual a classe trabalhadora não fazia parte.

#### **b) A Questão do Conhecimento e o Trabalho como Princípio Educativo**

Nas últimas décadas tem se discutido muito acerca do saber e do conhecimento sistematizado. Nos meios acadêmicos desenvolveu-se uma acentuada preocupação com o tipo de conhe-

<sup>20</sup>ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 3, p. 20, jun. 1986.

<sup>21</sup>Ver a respeito: DE DECCA, Edgar. O silêncio dos vencidos. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1984. 209 p.

cimento a ser transmitido à classe trabalhadora. Há, a nosso ver, uma certa ortodoxia<sup>22</sup> e um certo fetichismo a esse respeito, criando-se verdadeiros dogmas. A ortodoxia, no âmbito educativo, para nós configura um conjunto de conceitos e preceitos que no seio do discurso acadêmico tornaram-se verdadeiros dogmas com fim em si mesmos (fetiche). Nesse sentido, as questões sobre o conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora também têm se tornado fetichizadas tanto no discurso acadêmico como na prática pedagógica.

GRAMSCI fez a advertência, segundo a qual a ortodoxia pode derivar de duas correntes:

- a) a representada por Plekhanov, que não situou bem a filosofia da práxis, antes, como ressalta Gramsci, utilizou uma forma de colocar o problema típica do método positivista;
- b) a outra, de tendência oposta, liga a filosofia da práxis ao Kantismo ou outras tendências não-positivistas e não-materialistas, culminando na conclusão "agnóstica" de Otto Bauer.

Segundo GRAMSCI, sendo a filosofia da práxis um momento da cultura moderna, ela tem determinado e fecundado, em certa medida, algumas correntes filosóficas idealistas. Ele ressalta que o estudo desse fato tem sido esquecido pelos chamados ortodoxos, afirmando a necessidade de se voltar a "revalorizar a

<sup>22</sup>Ordotoxia aqui tem um sentido vulgar e não o sentido filosófico dado ao termo por Gramsci.

colocação do problema da maneira como foi tentada por Antonio Labriola".<sup>23</sup>

Neste sentido diz Gramsci que o conceito de "ortodoxia" deve ser renovado e relacionado às suas autênticas origens. A ortodoxia não deve ser buscada nesse ou naquele seguidor da filosofia da práxis, nessa ou naquela tendência ligada a doutrinas estranhas à doutrina original, mas no conceito fundamental de que a filosofia da práxis "basta a si mesma", contém em si todos os elementos fundamentais para construir uma concepção do mundo total e integral, uma filosofia e teoria das ciências naturais; e não apenas isso, mas também os elementos para dar vida a uma integral organização prática da sociedade, ou seja, para se tornar uma civilização total, integral.

E, complementa GRAMSCI,

no campo teórico, a filosofia da práxis não se confunde e não se reduz a nenhuma outra filosofia: ela é original não apenas na medida em que supera as filosofias anteriores, mas particularmente na medida em que abre uma estrada completamente nova, ou seja, renova de cabo a rabo o modo de conceber a própria filosofia.<sup>24</sup>

A questão da transmissão do conhecimento para nós tem configurado uma questão muito controvertida, pois sabe-se que muitos professores fazem da posse do saber uma arma contra o

<sup>23</sup>GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética na história. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986. p. 98-100.

<sup>24</sup>\_\_\_\_\_. Fontes do pensamento político. Carlos Nelson Coutinho. Porto Alegre : L&PM, 1981. p. 226-27.



aluno e não um instrumento para transformação social. Entretanto, concordando com SANTOS, o

... conhecimento consiste, (...) em produtos de práticas humanas no seio das relações sociais de uma formação social concreta e responde a necessidades humanas práticas. Ou seja, o conhecimento é produto social, determinado socialmente e, em decorrência disso, o seu real significado encontra-se em sua finalidade.<sup>25</sup>

Sendo assim, a transmissão e assimilação do saber pela classe trabalhadora acreditamos ser uma questão que não pode estar desvinculada do compromisso político, de uma competência técnica, e ter por base o trabalho como princípio educativo. Além disso, tem se afirmado que competência técnica e vontade política não só incluem uma a outra como também uma seria condição da outra. Só que não se tem discutido muito nem se tem definido em que sentido deverá estar direcionada a vontade política e nem sob que visão de mundo e de classe social estará formada tal competência técnica.

Quando se fala em compromisso político, há a necessidade de se explicitar com quem é o nosso compromisso e para que direção queremos ir e em que transformações estamos pensando. Se não tivermos estas questões bem claras, poderemos sempre cair na bipolaridade ideológica, a qual já foi ressaltada por Nosella há duas décadas, mas que continua tão atual nos meios educacionais (estamos nos referindo aqui aos meios acadêmicos).

<sup>25</sup> SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 2, p. 5, dez. 1985.

Ao se afirmar a necessidade de se transmitir conhecimento, ou se dotar o futuro ou o atual trabalhador de um tal ou qual saber sistematizado sem se ter bem claro de que tipo de conhecimento e de que tipo de saber se está falando e sob que concepção de mundo e de que classe social ele foi produzido, pensamos que estaremos mascarando ideologicamente a questão do conhecimento ao princípio da neutralidade científico-cultural. Queiramos ou não, "*o trabalho como princípio educativo*" sempre estará relacionado e implícito no tipo de conhecimento a ser transmitido. O que não se pode negar é ser o ensino público um espaço de lutas de classes. Não reconhecer isso é mistificar a existência de classes antagônicas nessa sociedade em que a escola está inserida. Ora, se existem classes sociais bem distintas e definidas, e se é certo que essas classes têm culturas e concepções de mundo que se conflitam, então, se não definirmos claramente de que tipo de conhecimento estamos falando, e se esse conhecimento não for definido sob o ponto de vista dessas classes (que historicamente são antagônicas e lutam entre si), estaremos afirmando que o conhecimento que queremos transmitir é universal e neutro.

No entanto, como ressalta NOSELLA, essas visões de mundo não são linhas paralelas que se desenvolvem sem nunca se encontrarem. São, antes, um processo histórico e humano, logo, dialético e relacionado também, pois:

... a visão cultural socialista, embora dominada, é historicamente superior à burguesa, e incorpora, de um novo ponto de vista, as conquistas das culturas passadas. Obviamente, porém, apenas colocando-se do ponto de vista político e culturalmente superior, torna-se possível realizar esta incorpo-

ração de forma genuinamente "ortodoxa"\*; o processo inverso leva inevitavelmente a uma posição heterodoxa etérril e prejudicial para as classes trabalhadoras. Ou seja, é historicamente impossível que do interior da velha competência emergja uma concepção político-cultural superior.<sup>26</sup>

Não basta se ter conhecimento e competência técnica. A história está cheia de nomes ilustres, de muito conhecimento e dotados de grande competência técnica. Todavia, são conhecimentos e competências que, como sabemos, só têm beneficiado uma determinada classe e uma pequena minoria.

Concordamos com NOSELLA no sentido de que *"a específica questão da competência técnica deve ser analisada à luz do horizonte político que gera e alimenta diferentes concepções de cultura e diferentes projetos políticos"*.<sup>27</sup> Sendo assim, aponta ele para a necessidade de uma inversão nas colocações teóricas que priorizam a *"competência técnica antes do compromisso político"*. Recomenda que se evidencie

... a necessidade de se substituir o velho arsenal de competências técnicas que implicava num compromisso político reacionário ou conservador, com um novo conjunto de técnicas ou, então, com uma metodologia radicalmente nova, isto é, uma metodologia com uma "raiz" ou ponto de vista substancialmente diferente que possa atuar e concretizar um novo compromisso político.<sup>28</sup>

\*Logicamente, Nosella usa aqui a concepção gramsciana sobre ortodoxia, a qual foi desenvolvida por Labriola e aprofundada por Gramsci em *Concepção Dialética da História*, op. cit.

<sup>26</sup>NOSELLA, Paolo. *Compromisso político como horizonte da competência técnica*. *Educação & Sociedade*, Seção: Debate, n. 14, p. 93, abr., 1983.

<sup>27</sup>Idem.

<sup>28</sup>Idem.

Existe, portanto, a necessidade de se desfetichizar as análises a respeito das questões sobre o conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora. Isso quer dizer que essas questões devem ser analisadas com outras categorias que não sejam as burguesas. Ao propor que tais questões sejam colocadas à luz do horizonte político, NOSELLA se utiliza de uma imagem muito coerente: *"a imagem do horizonte que transcende e ao mesmo tempo consubstancia de significação todo passo específico do caminhante"*.<sup>29</sup> Com base nessa imagem, afirma NOSELLA que o horizonte político deve ser a síntese precária de toda pesquisa, *"que preceda e acompanhe toda a práxis científica, qualificando-a politicamente. Se o horizonte político de 'per si' não é ainda a capacidade de se caminhar, é, no entanto, a orientação concreta que informa toda técnica e toda instrumentação educativa"*.<sup>30</sup>

Diante do exposto, fica evidente que será importante ter-se bem claro que o conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora só terá validade quando se conseguir *"realizar o encontro das massas trabalhadoras... consigo mesmas ao reconhecerem seus direitos, seus deveres, sua história, seu futuro"*.<sup>31</sup> Trata-se, pois de os trabalhadores se reconhecerem homens conscientes de sua contemporaneidade.

Vemos, assim, que o *"sentido do trabalho como princípio educativo"* deve estar implícito nas preocupações com a forma-

<sup>29</sup>Op. cit., p. 94.

<sup>30</sup>Idem.

<sup>31</sup>Idem.

ção do trabalhador a fim de torná-lo consciente de sua situação. Não é como na acepção do senso comum, segundo o qual o trabalho como princípio educativo tem apenas o sentido de formação de mão-de-obra. Ou seja, "*o sentido do trabalho como princípio educativo*" está relacionado com a formação do homem omnilateral.\*\*

Concluimos esta parte do estudo lembrando a recomendação de SAVIANI:

... lutar contra a marginalidade através da escola significa enganjar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.<sup>32</sup>

## 2. DIFERENÇAS ENTRE POLIVALÊNCIA E POLITECNIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO SOBRE O TRABALHO NO PROCESSO EDUCATIVO

Começamos esta parte do estudo com algumas indagações que não são apenas nossas, mas, com certeza, de muitos educadores (principalmente, daqueles professores "anônimos", que labutam no dia-a-dia da sala de aula). Seriam os conceitos de

\*\* Assunto que será trabalhado logo a seguir, quando estaremos tratando da questão da politecnia.

<sup>32</sup> SAVIANI, D. Escola e democracia... op. cit., p. 36.

polivalência e politecnia diferentes, contraditórios, extremamente diversos, ou conceitos semelhantes, ou que se complementam? O que temos observado na prática é que para muitos educadores e para os leigos em geral, esses conceitos vêm a ser a mesma coisa. Ou, então, comumente se colocam desta forma: polivalência seria a formação do trabalhador para atuar nas mais diversas áreas; e politecnia deveria ser a capacitação do trabalhador de uma profusão de técnicas necessárias para atender as emergências do mercado de trabalho.

O importante dessas exposições é a constatação da simplificação e do descompromisso com que é tratada a formação da classe trabalhadora no âmbito escolar, onde, de fato, "*deveria ocorrer tal formação*" (não estamos nos referindo aqui à formação de mão-de-obra).

#### **a) A Polivalência e o Trabalho como Princípio Educativo**

O interesse do presente estudo não é o de trabalhar com conceitos prontos, porém o de apresentá-los e analisá-los à luz da realidade concreta, a fim de se levantarem algumas implicações que os debates recentes sobre o assunto podem trazer para a formação de novas concepções sobre o trabalho e sobre o conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora. Nesse sentido, não achamos importante descrever tais conceitos, porém deixá-los emergir do próprio contexto das questões sobre o mundo do trabalho hoje e das relações e implicações que se colocam para a educação na atualidade.

Sendo assim, não podemos esquecer que as máquinas de hoje estão sendo operadas por computadores. Com o desenvolvimento acelerado da informática, está sendo demandada uma formação muito mais ampla; a tecnologia avançada exige do trabalhador maior capacidade para lidar com esses conhecimentos. Ele não opera mais com um tipo de conhecimento que exigia um trabalhador parcelado, o qual desenvolvia um trabalho fragmentado. Se antes a ferramenta se apropriava dos membros do trabalhador, hoje as máquinas pensantes se apropriam do seu próprio cérebro, não havendo mais controle do operador sobre o que se vai fazer ou produzir. São os centros de computação que controlam, pelos computadores, os terminais e dirigem a produção em todos os sentidos e em todas as direções.

Marx, como já foi dito, previu um desenvolvimento tal da ciência e da tecnologia que essas libertariam o homem da negatividade do trabalho, como observa MANACORDA:

... para Marx, a riqueza, sobretudo nesse contexto, é ele mesmo quem esclarece: "a universalidade das necessidades, dos prazeres, das forças produtivas, etc., dos indivíduos, gerada no intercâmbio universal, é o pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza; é a absoluta exteriorização das faculdades criativas, sem outras condições que o precedente desenvolvimento histórico".<sup>33</sup>

Nesse sentido, diz ainda MANACORDA, Marx constatou a contradição do amadurecer de uma situação onde a produção da riqueza não é mais gerada pela medida do tempo gasto pelo trabalho, mas pela compreensão e pelo domínio da natureza pelo

<sup>33</sup>MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1991. p. 59.

homem, ou seja, pela mediação de sua própria existência, desenvolvendo-se dessa forma o indivíduo social. Para MANACORDA, isso ocorre com o desenvolvimento da grande indústria, onde a criação da riqueza não depende mais do tempo de trabalho, porém cada vez mais da ciência e da tecnologia.<sup>34</sup>

Contudo, como é observado e criticado por muitos e ressaltado por FRIGOTTO, nos países subdesenvolvidos,

a tecnologia, que se expressa objetivamente por novas técnicas de produção, novos materiais, novas mercadorias, não tem por objetivo nem criar emprego, ou libertar o homem da fadiga, e nem produzir para satisfazer necessidades coletivas, mas fazer crescer o lucro.<sup>35</sup>

Não estamos com isso afirmando que Marx estivesse errado em suas previsões e nem que a força do capital tenha neutralizado o movimento contraditório do real, pois de acordo com a afirmação de FRIGOTTO, e com a qual concordamos,

... a ciência e a técnica, como trabalho humano, embora sob o domínio negativo do capital, não são pura negatividade. Como produtos humanos, gestam e contêm, ainda que cerceada e amordaçada, a positividade que transcende os limites e o próprio poder do capital. Isto significa dizer que, mesmo sob a égide da dominância e hegemonia do capital, a ciência, a técnica e o trabalho humano não são redutíveis aos seus desígnios.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Idem.

<sup>35</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento, polivalente ou formação politécnica. ANDE, Brasília, v. 8, n. 14, p. 38, 1989.

<sup>36</sup> Idem.



Há uma dificuldade muito grande para que a classe trabalhadora se conscientize acerca das contradições acima, porque, como sabemos, os meios de comunicação, que também são uma poderosa força tecnológica e que estão a serviço do capital, transmitem o discurso oficial e liberal de que vivemos num sistema democrático e que há entre todos os membros da sociedade igualdade em todos os sentidos, principalmente a econômica e política. Todavia, sem a socialização do produto do trabalho social, não se pode falar em igualdade, sendo que a tão propagada igualdade é apenas formal e aparente e não uma igualdade real e concreta. Nesse sentido, não se pode falar em democracia e nem em processo de democratização, pois, como ressalta FRIGOTTO, "... se de fato a mudança da base técnica do processo produtivo mudou o conteúdo do trabalho e a organização do trabalho, não mudou 'ipso facto' a relação social que os comanda".<sup>37</sup> Sem entender a proposição acima, diz FRIGOTTO, como se irá entender que a mudança de conteúdo e da organização do trabalho, que trouxe menor necessidade de mão-de-obra com aumento de produtividade, não trouxe consigo a "liberação de tempo livre para atividades criativas inscritas no mundo da liberdade humana"?<sup>38</sup>

A tecnologia foi ampliada de forma espetacular nos grandes centros, mas junto com ela cresceram também grandes bolsões de miséria e subdesenvolvimento nas periferias desses centros. Sabe-se que as causas disso são várias, porém não

<sup>37</sup>FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. Tempo Brasileiro, n. 105, p. 134, abr./jun. 1991.

<sup>38</sup>Idem.

cabe aqui a discussão sobre tal problema. O que nos interessa no momento é saber que tipo de exigências se colocam na atualidade para a formação do trabalhador, sabendo-se que a necessidade, hoje, não é mais a de um trabalhador especializado, aquele que tinha o domínio sobre uma parcela do conhecimento. Pelo que se observa, a exigência hoje é de um trabalhador muito bem preparado, que saiba lidar com qualquer tipo de problema que apareça na fábrica. E a escola, que não conseguiu ainda dar respostas nem à primeira fase do capitalismo, se vê às voltas com essa fase avançada do mesmo, com um sistema que está a exigir uma formação polivalente. Por isso, a educação em geral e os educadores se vêem diante de um problema crucial: que tipo de formação se pode proporcionar ao educando para esta fase do capitalismo que está fazendo a síntese daquilo que em fase anterior foi dividido?

O capitalismo atual necessita de um trabalhador que tenha domínio amplo daquilo que ele faz e das diferentes fases do trabalho que são desenvolvidas dentro de uma empresa. Considera importante que os seus conhecimentos sejam de tal qualidade que, através de treinamentos e da prática desenvolvida na empresa, abram perspectiva de aquisição de novos conhecimentos. Essas novas informações passarão a fazer parte de um acervo, as quais não mais pertencerão ao trabalhador, mas serão expropriadas pelo capital.

O trabalhador que consegue propor medidas de eficiência, o considerado inteligente e esforçado, passa muitas vezes a fazer parte da organização hierárquica do processo produtivo da empresa. E isso, embora não pareça, na maioria das vezes, traz implicações muito sérias para o coletivo dos trabalhadores.

Dentro deste sistema que está se informatizando e automatizando aceleradamente, os mais "qualificados" irão substituir um grande número de outros trabalhadores que supostamente não têm "qualificação". Assim, "dado o caráter restritivo, capital-intensivo, heterogêneo e não coetâneo deste processo de inovações, apenas um pequeno grupo apresentaria o perfil de qualificado, restando num outro pólo, um enorme contingente de trabalhadores 'descartáveis' e desqualificados".<sup>39</sup> Os tidos como qualificados serão um ponto de referência forte dentro da "nova empresa", pois irão gerenciar a filosofia do capital, ou seja, a de maiores lucros com menores desperdícios em todos os sentidos. Isso quer dizer que essa "nova empresa" está a exigir um trabalhador polivalente. Existe aí, então, para nós, educadores, um desafio que vai ao encontro do que pensava Gramsci, ou seja: a preparação de um trabalhador que esteja se encaminhando em direção à contemporaneidade, que tenha o domínio sobre os fundamentos da Ciência (que, a nosso ver, configuram os princípios da politecnia).

Pensamos que o trabalhador polivalente exigido pela nova empresa não tem nada a ver com o trabalhador proposto por GRAMSCI, porém com

... um trabalhador portador de boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas.<sup>40</sup>

<sup>39</sup>MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Trabalho e Educação. Coletânea-CBE. Campinas, SP : Papiros, 1992. p. 16.

<sup>40</sup>PINTO, Ana Maria R. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas ou máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. In: Trabalho e Educação. Coletânea-CBE. Campinas-SP : Papiros, 1992. p. 41.

Isso significa um homem educado e retreinado para atender as necessidades do mercado de trabalho. O trabalhador polivalente seria, então, aquele com uma certa plasticidade, que poderia, em qualquer circunstância, ser capacitado para novas funções. Consideramos, no entanto, não serem essas proposições uma novidade, pois já fora previsto por MARX que

... o verdadeiro significado da educação, para os economistas "filantrópicos" (o grifo é nosso), é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais fácil possível.<sup>41</sup>

Segundo MACHADO, a qualificação polivalente já foi um avanço em relação às formas taylorizadas e fordistas, ainda que de modo relativo.<sup>42</sup> O que nos ocorre indagar é: que respostas os educadores estão dando para a superação desse trabalhador polivalente exigido por este "*novo mercado de trabalho*"? Quem estaria sendo aí colocado no lugar do trabalhador polivalente?

O que se sabe, na atualidade do discurso acadêmico, é que em oposição ao trabalhador polivalente se está cogitando um trabalhador politécnico, só que ainda não se conseguiu explicar como trabalhar essa categoria. Que tipo de ensino, que conteúdos deverão ser ministrados na escola para um trabalha-

<sup>41</sup>MARX & ENGELS. Textos sobre educação e ensino... op. cit., p. 81.

<sup>42</sup>MACHADO, L. Coletânea C.B.E. ..., op. cit., p. 21-22.

dor que tem, como sabemos, uma vida escolar muito breve, a fim de que seja formado não só neste perfil imediato de ajuste rápido às diferentes solicitações que a "nova empresa" coloca, mas que seja um trabalhador com o domínio daquilo que ele faz até sob o ponto de vista qualitativo?

O que não se pode esquecer, principalmente em se tratando dos ditos "teóricos educacionais", é do perigo da fetichização e ideologização sobre as definições e conceitos acerca dos termos polivalência, tecnologia e politecnia. Fazemos esse alerta embora trabalhos sérios já tenham sido publicados<sup>4 3</sup> e debatidos em Encontros Educacionais, como foi, mais recentemente, o caso da 6.<sup>a</sup> Conferência Brasileira de Educação - C.B.E., realizada no Campus da Universidade de São Paulo, de 3 a 6 de setembro de 1991, sob a promoção da Associação Nacional de Educação - ANDE, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - ANPEd e do Centro de Estudos, Educação e Sociedade - CEDES. Instituições essas que têm tomado a vanguarda das inovações educacionais.

Como tornar o campo educativo um espaço de possibilidades concretas no sentido de superação das relações atuais e

<sup>4 3</sup>a - MACHADO, Lucília R. de S. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.

b - NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.

c - SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro : Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

d - Coletânea C.B.E. Trabalho e educação. Campinas : Papirus, 1992.

e - Os diversos trabalhos de Gaudêncio FRIGOTTO e os de Miguel ARROYO sobre Trabalho-Educação, publicados em várias revistas sobre assuntos educacionais.

instauração de novas relações é a preocupação de alguns educadores, como, por exemplo, FRIGOTTO, quando expressa a seguinte indagação:

... no interior de relações sociais de produção que organizam o mundo do trabalho produtivo e improdutivo sob a lógica da "unilateralidade" do homem, e que demandam a "polivalência" do trabalhador, como instaurar, concretamente, uma prática educativa que se coloque na dimensão de "omnilateralidade" do homem trabalhador, a qual requer uma formação politécnica?<sup>44</sup>

FRIGOTTO, demonstrando estar muito e claramente consciente de nossas atuais condições históricas, continua indagando:

... como buscar e organizar o processo educativo na ótica do trabalhador, e não do "fetiche do mercado de trabalho"? Como avançar em cima dessa problemática sem "escorregar" na ilusão do retrocesso ao mundo artesanal e da natureza não-violentada, ou na armadilha do idealismo, do neoliberalismo ou do voluntarismo?<sup>45</sup>

Se o processo histórico fosse enfático e não dialético, acreditaríamos que Frigotto estivesse nos colocando questões sem saída. Porém, é apostando nesse processo dialético e em suas contradições que ele nos aponta algumas saídas, aceitando o desafio de trabalhar no plano das contradições e das condições historicamente dadas e *"no plano das relações sociais dentro das quais nos movemos e lutamos para transformar"*.<sup>46</sup>

<sup>44</sup>FRIGOTTO, G. Trabalho e educação... In: ANDE, op. cit., p. 33.

<sup>45</sup>Idem.

<sup>46</sup>Op. cit., p. 35.

O capitalismo tem um desenvolvimento contraditório que não se pode desconsiderar ao se analisar as relações desse desenvolvimento com o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido, FRIGOTTO faz a seguinte observação:

... a questão da mudança das bases tecnológicas do processo produtivo traz novos elementos para a apreensão da negatividade e positividade destas mudanças e seu impacto sobre o mundo do trabalho e do conjunto das relações sociais. Abandonando o campo do "dever-ser", das idealizações, resta-nos o caminho de perquirir a natureza das contradições gestadas no interior destas novas bases científicas e tecnológicas e trabalhá-las para orientar nossa ação político-prática.<sup>47</sup>

O desenvolvimento da ciência e da técnica tem a ver com o reino das necessidades e liberdades humanas, como já nos dizia Marx. Dessa forma, apesar das mazelas da ciência e tecnologia sob a égide do capital, segundo FRIGOTTO, devemos apostar nas contradições, mediações e na perspectiva da luta hegemônica que busque romper essas relações sociais.

Lembramos aqui as declarações de NOSELLA sobre a importância do horizonte político,<sup>48</sup> as quais estão bem de acordo com o que FRIGOTTO sustentou acima e com o que afirma a seguir:

... O progresso técnico, a ciência, a técnica, postos no horizonte das necessidades humanas coletivas, implicam relações que tenham como centro ético-político a construção do humano em

<sup>47</sup>Op. cit., p. 38.

<sup>48</sup>NOSELLA, P. Compromisso político como... op. cit., p. 91-7.

todas as suas dimensões. A ciência e a técnica, neste horizonte, serão prolongamentos das capacidades humanas, elementos cruciais para liberar a humanidade da dor, fome, sofrimento e do trabalho desgastante e dilatar o mundo da "liberdade".<sup>49</sup>

De acordo com o que foi visto até aqui, percebe-se que, como o avanço da tecnologia com aplicação da microeletrônica e da eletromecânica tem exigido um novo perfil da qualificação da força de trabalho (polivalência), assim também novos debates e novas propostas têm surgido no campo educacional.

#### **b) A Politecnia e as suas Relações com a Omnilateralidade**

Como já foi salientado acima, tem-se buscado a superação do trabalhador polivalente na figura do trabalhador politécnico. Apesar de o debate sobre politecnia ser recente entre os educadores brasileiros, não se pode dizer que seja algo novo ou moderno (nos meios educacionais brasileiros o termo já foi conceituado sob várias formas, até ideológicas).

Conforme já ressaltamos acima, Marx previu o desenvolvimento acelerado da ciência e da técnica, tanto é que não era adepto de um ensino profissionalizante (de formação para uma profissão específica), porém defendia um ensino orientado para o conjunto das atividades produtivas e para os fundamentos da ciência. Ele era pela formação do homem omnilateral. Não uma

<sup>49</sup>FRIGOTTO, G. Tecnologia, relações sociais... op. cit., p. 134.



formação imediatista, vinculada ao fetiche do mercado de trabalho.

ENGELS, também, sem mencionar o termo politecnia, propôs em seus "*Princípios do Comunismo*" um ensino politécnico, onde a educação:

... fará os jovens percorrerem rapidamente todo o sistema de produção, os porá em estado de passar sucessivamente de um a outro dos diferentes ramos da produção, segundo as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. A educação arrancará por conseguinte o caráter unilateral que lhe dá a divisão atual do trabalho, [...] o desenvolvimento completo das capacidades de todos os membros da sociedade por meio da supressão da divisão do trabalho, pelo menos como até agora o foi, supressão essa que será feita por meio da educação baseada sobre o trabalho, da mudança de atividades, da participação de todos no gozo dos bens criados por todos, da fusão entre a cidade e o campo.<sup>50</sup>

Infelizmente, a politecnia vai se tornando um novo fetiche dentro do precário sistema escolar brasileiro através das controvérsias existentes entre os acadêmicos que teorizam sobre a educação e o conhecimento que devem ser ministrados à classe trabalhadora.

Concordamos com SAVIANI quando, inspirado em Marx, afirma que:

... toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho [...] a escola

<sup>50</sup>ENGELS, F. Princípios do comunismo. Rio de Janeiro : Editora Cátedra, 1987. p. 35-6.

básica, a escola elementar, guia-se pelo princípio do trabalho, como processo através do qual o homem transforma a natureza.<sup>51</sup>

No entanto, discordamos quanto à tese de que a questão do trabalho deva estar colocada apenas implicitamente no 1º grau, segundo o parecer de que:

... a escola elementar não necessita estar fazendo referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, através do qual os membros da sociedade se apropriam daqueles elementos que são também instrumental para a sua inserção efetiva na própria sociedade.<sup>52</sup>

Como sabemos, os alunos que freqüentam a escola pública, desde o 1º grau, já estão na luta pelo mercado de trabalho. Além do mais, ao restringirmos as questões relativas ao trabalho apenas ao 2º grau, não estaríamos, novamente, incorrendo no mesmo erro de se relacionar esse grau de ensino com a formação de mão-de-obra? Haveria esse perigo, principalmente se se tratasse de uma formação politécnica orientada pelas concepções educacionais industrialísticas de Gramsci.

Diz MACHADO que *"o ensino politécnico pressupõe, também, a aquisição, por parte dos alunos, de hábitos e habilidades físicas e mentais necessárias ao desenvolvimento do trabalho socialmente útil"*.<sup>53</sup> Ora, sabe-se que hábitos e habilidades fí-

<sup>51</sup> SAVIANI, D. Sobre a concepção de... op. cit., p. 7, 11.

<sup>52</sup> Op. cit., p. 12.

<sup>53</sup> MACHADO, L. Uma resposta global. Leia, seção Educação, julho,

sicas e mentais são características que se adquirem ao longo de toda a infância e não apenas depois da puberdade, quando o aluno ingressa no 2º grau, como já recomendava Gramsci.

Concordamos com MACHADO que a "construção de um saber polivalente" não necessita de grandes reformas no ensino básico, pois o trabalhador polivalente irá se formando no trabalho. O "saber politécnico, entretanto, pressupõe uma total reestruturação do ensino básico e da formação básica nos cursos que profissionalizam, sem o que se inviabiliza a possibilidade da autonomia necessária à educação continuada e à qualificação do tipo novo".<sup>54</sup>

A maioria dos teóricos na área educacional que desenvolvem trabalhos sobre a categoria "politecnicidade" a defendem como uma categoria específica a ser trabalhada no nível de 2º grau. Assim sendo, quando se fala em politecnicidade nos meios educacionais brasileiros, logo se faz relação com esse grau de ensino e, por conseguinte, com profissionalização. Isso quer dizer que se liga o conceito de politecnicidade com a formação de mão-de-obra e com o fetiche do mercado de trabalho. Fala-se em implantar a politecnicidade propondo-se tais e tais condições, sem, contudo, se ter bem definido e conceituado o que seja politecnicidade como princípio pedagógico. Diz WARDE: "não vejo consistência numa proposta de implantação da politecnicidade num quadro onde nem política nem economicamente estão dadas as condições de absorção desse conceito".<sup>55</sup>

<sup>54</sup>MACHADO, L. Coletânea C.B.E. ... op. cit., p. 21.

<sup>55</sup>WARDE, Mirian J. O problema é a travessia. In: Entrevista a Revista Leia: seção educação-debate, Julho, 1989. p. 52.

Pensamos que, se a questão da politecnicidade tem a haver com a relação entre trabalho e ensino, deverá ser tratada dentro de uma perspectiva histórica e não apenas como um conceito abstrato que possa ser aplicado como uma receita, em qualquer época, de forma indiscriminada, ou dentro de um quadro previamente determinado.

Além disso, têm aparecido propostas de politecnicidade que ficam apenas em conceitos mágicos, capazes de por si só realizarem a superação histórica do trabalhador polivalente. Existem não só controvérsias entre os teóricos brasileiros quanto aos conceitos de politecnicidade, mas também uma ausência de diálogo entre a academia que pensa e produz essas questões teóricas e o coletivo dos trabalhadores que se encontra lá na empresa, e muito mais entre a representação dos trabalhadores, os sindicatos, comissões de fábrica, centrais sindicais, partidos políticos e outras instituições. E na escola, que, como se sabe, não está na vanguarda em relação a essas questões, chegam apenas as rebarbas das teorias, as ressonâncias.

Em verdade, existe uma dificuldade muito grande para se lidar com esses problemas, pois, com o avanço acelerado da tecnologia, tudo se atropela. Antes, as questões eram em torno da divisão internacional do trabalho, a ampliação do capital, a passagem do artesanal para a fábrica. Eram questões menos complicadas. Mas agora, com a 3.<sup>a</sup> Revolução Industrial, o salto foi tão grande, tão veloz que não se pode encontrar uma saída para esse problema de imediato.

Nesse sentido, voltamos novamente às ponderações de Gramsci quanto à necessidade de se trabalhar os fundamentos das Ciências a fim de se fazer com que os homens sejam contem-

râneos de sua época. Isso nos leva a indagar que tipo de elementos estão presentes na prática dos professores que formam o homem não para o imediatismo, porém para uma visão mais ampla da sociedade em que vive, ou seja, um homem completo, omnilateral. (É importante observar que o homem completo que pensamos não é o homem completo da metafísica, proposto por Aristóteles, cuja formação é de uma visão elitista da sociedade).

Para se educar o homem completo, um ser situado no seu tempo e no seu espaço numa determinada sociedade, isto é, para dispensar-lhe uma educação dentro de uma certa plenitude, teria que se educá-lo dentro de uma perspectiva muito ampla. Isto quer dizer que sua educação não deve se restringir a dar-lhe apenas aquilo que é demandado pela sociedade tecnológica, que não seja uma educação apenas dentro dessa visão linear exigida pelo modo de produção capitalista.

Sabe-se que a educação da classe trabalhadora sempre foi preocupação das classes dominantes brasileiras, mais especificamente a partir da década de 30, com todas as reformas de ensino que foram "*implementadas*" nesse sentido. Reformas essas que sempre foram elaboradas de acordo com os interesses das elites, as quais sempre se preocuparam com o princípio de diferenciação, instituindo dois tipos de educação: uma, intelectualizada, que atendesse as elites e outra, que desse alguma formação para o trabalho, na qual se enquadrasse a classe operária.

Acreditamos que, se quisermos construir uma escola que supere a dualidade e o seu distanciamento entre a ciência e a tecnologia e que propicie a superação da formação unilateral do indivíduo, por certo estaremos pensando não só na politecnia

como princípio pedagógico, mas em muito mais: na politecnia relacionada ao trabalho como princípio educativo. Com isso, estamos querendo dizer que, quando pensamos em politecnia, estamos pensando também em resgatar a unidade do conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora, unidade essa que se encontra presente na ciência tecnológica.

Estamos cientes de que resgatar a unidade do conhecimento a nível de discurso acadêmico é muito mais fácil do que no desenvolvimento prático. Tornar tal atividade práxis educativa não é algo simples. Depende de pressupostos que só irão se configurando e encontrando respostas no cotidiano escolar. FRIGOTTO aprofunda a questão dizendo: *"é dentro do confronto entre uma democracia excludente e uma democracia de fato que nasce essa discussão de escola unitária e politécnica"*. Aos que criticam a sua posição, é categórico: *"idealista seria jogar essa questão para a frente. Abstrato é dizer que a politecnia só é possível na sociedade socialista. Mesmo porque o socialismo é um processo"*. Acredita e reafirma que *"na luta para uma democracia substantiva, não se pode desperdiçar nenhuma chance que esta mesma luta cria na sociedade"*.<sup>56</sup> SAVIANI, por sua vez esclarece:

... união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a "socialização" dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade do conjunto da sociedade.<sup>57</sup>

<sup>56</sup>FRIGOTTO, G. Entrevista à Revista Leia, seção: educação, julho, 1989. p. 52-3.

<sup>57</sup>SAVIANI, D. Sobre a concepção... op. cit., p. 15.

Para FRIGOTTO, ainda, "a questão da politecnicidade é uma opção ao mesmo tempo política, ideológica, técnica e prática", e "na luta concreta e nos embates concretos que se dão na sociedade, a politecnicidade é algo que está em germe, em desenvolvimento, ainda que minoritariamente".<sup>58</sup>

Como exemplo de algo que está germinando em termos de politecnicidade, já se pode ressaltar a experiência da Fio Cruz, Politécnico de Saúde, centro profissionalizante a nível de Ensino de 2º Grau. Essa instituição surgiu da necessidade de capacitação teórica para trabalhadores que já tinham uma vasta experiência prática. É uma escola criada a partir de uma necessidade. Hoje, segundo o testemunho de alguns professores em reuniões da ANPED, a preocupação do seu ensino não é somente com a formação de cidadãos com competência técnica, mas com a necessidade de seus alunos conhecerem os fundamentos científicos, filosóficos e sociais que servem de base à tecnologia que irão desenvolver em seu trabalho.<sup>59</sup>

A propósito do exposto acima, lembramos da seguinte observação de NOSELLA: "... a específica questão da competência técnica deve ser analisada à luz do horizonte político que gera e alimenta diferentes concepções de cultura e diferentes projetos políticos".<sup>60</sup>

Entendemos que a formação técnica seja importante não só para a formação de bons e competentes profissionais, mas

<sup>58</sup>FRIGOTTO, G. Entrevista à... op. cit., p. 52.

<sup>59</sup>Ver pequeno histórico sobre a Fio Cruz. SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnicidade... op. cit., p. 5.

<sup>60</sup>NOSELLA, Paolo. Compromisso político... op. cit., p. 93.

também para a preparação de pessoas com competência política que se comprometam, também, com os demais companheiros, refletindo sobre a sua responsabilidade social e o sentido de sua profissão dentro das condições históricas do seu país.

*A priori*, a politecnia configura o ensino dos princípios científicos inerentes à variadas técnicas. Porém, perceber a politecnia e anunciá-la criticamente enquanto possibilidade e necessidade histórica, com todos os riscos, é uma tarefa política e prática. Nesse sentido, politecnia é não apenas um conceito, uma proposta a ser implantada. Ela é, antes de tudo, uma conquista, uma postura técnica-política-educativa. Está relacionada com a preocupação sobre o tipo de conhecimento que deverá ser transmitido à classe trabalhadora. Dessa forma, ela transcende os conceitos que são formulados na academia.

### 3. RELAÇÃO ENTRE TRABALHO-EDUCAÇÃO: EM BUSCA DA ORGANICIDADE E DA SUPERACÃO DE CONCEITOS FETICIZADOS

Quando entramos em um espaço escolar e penetramos na dinâmica do seu dia-a-dia, verificamos que, sendo um espaço de relações e de práticas sociais, não poderia deixar de ser rico em contradições. Nesse espaço de amálgama de relações sociais, encontramos as mais variadas nuances de concepções sobre educação, sobre trabalho, sobre trabalho-educação e sobre as questões da transmissão e assimilação do conhecimento. Pode-se também afirmar que a forma de atuação na prática pedagógica é a mais eclética possível.



O que estamos querendo dizer com o enunciado acima é que a controvérsia existente entre os teóricos da educação reflete-se de forma significativa no dia-a-dia da prática escolar, mesmo que em seu âmbito as questões teóricas cheguem de forma difusa e muito mais controvertidas ainda. O que se pode observar, pois, é que as questões sobre trabalho-educação bem como a produção e transmissão do saber são questões que ainda não estão bem claras nos meios acadêmicos e muito menos na escola, onde se dá a práxis educativa.

#### **a) Relação Trabalho-Educação: Alguns Aspectos do Atual Estado da Questão**

Nas últimas décadas (70, 80), no Brasil, têm-se avançado muito, segundo ARROYO, na produção de bens de consumo, o que, conseqüentemente, tem aumentado também a produção e a formação de trabalhadores mais qualificados. Entretanto, diz ARROYO, se houve avanço, nas últimas décadas, na grande pedagogia do trabalho e da práxis social, já na pedagogia escolar pouco se caminhou. E acrescenta que o trabalhador moderno vem constituindo uma nova classe trabalhadora.

Comenta ARROYO que não há interesse e nem uma política que favoreça a educação do povo, apesar das lutas empreendidas no dia-a-dia para a conquista da cidadania. Mesmo que nos dis-

<sup>61</sup>ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: Trabalho, educação e prática social. Org. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991. p. 163.

cursos governamentais se enfatizem os compromissos sociais sobre a política educacional expressando democratismo e igualitarismo, isso não ocorre na prática. Contudo, o que se pode detectar é uma política expressa no sentido de neutralizar, de esmagar movimentos políticos educativos que partam da prática popular. Nesse sentido, afirma:

Há uma política definida visando embrutecer o povo, mantê-lo intelectualmente pobre, ignorante, não sô de saber sistematizado mas da percepção de quem ele é enquanto classe e enquanto sujeito histórico e cidadão.

ARROYO complementa, no mesmo sentido:

Quando falamos que se está negando aos trabalhadores o direito à educação, nos referimos basicamente à destruição desse movimento de educação. A análise de tais processos de negação e destruição deveria constituir o ponto central da formação dos educadores.<sup>62</sup>

Dando ênfase ao acima colocado, argumenta terem os profissionais da educação se afastado do essencial educativo, ficando presos apenas ao que acontece dentro da escola. Esquecem-se, dessa forma, de que também fora da escola a educação é realizada em várias instituições, tais como na fábrica, nos sindicatos, nas associações de bairro, etc. Assim a competência de tais educadores fica reduzida à educação escolar. Logo, não podem compreender os processos sociais mais amplos, acabando por não serem competentes nem na própria educação escolar, pois

<sup>62</sup>ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE, S. Paulo, v. 6, n. 12, p. 18, 1987.

"a competência do educador tem como pré-requisito básico a capacidade de entender muito bem por onde passa o educativo na sociedade. Somente por esse caminho terá competência como profissional da escola".<sup>63</sup> Faz ARROYO uma afirmação que ele próprio chama de dura: "podemos chegar a garantir escola de boa qualidade para todos e continuar negando educação ao povo". De fato, percebe-se entre aqueles que dizem fazer a defesa do aluno da classe trabalhadora contra o dominador, um ensino que acaba por dotá-lo com os conhecimentos do próprio dominador. Considerando tal aluno como um recipiente vazio, não leva em conta que:

... os processos educativos, a consciência de identidade, a visão do real, da história, da natureza não esperam a escola para se desenvolverem. O que não significa negar o papel que a escola possa ter em novos processos.<sup>64</sup>

A escola pode e deve, segundo ARROYO, contribuir para a formação de novos processos culturais, no entanto, ele não descarta as limitações que ela vem demonstrando ao longo da história. Contrário a isso, aponta para uma nova pedagogia que, segundo ele, já estaria em marcha. Essa pedagogia vai além da escola, "na própria história, nas lutas sociais, na prática produtiva e político-organizativa", lamentando o fato de não sermos profissionais dessa pedagogia, mas apenas profissionais da pedagogia escolar.<sup>65</sup>

<sup>63</sup> Idem.

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> Idem.

Na perspectiva dessa nova pedagogia, os educandos não seriam apenas receptores passivos de um saber produzido, porém seriam vistos como sujeitos produtores do saber. Seriam "*sujeitos inseridos numa classe social, num movimento social do qual participam, no qual se fazem e se educam*".<sup>66</sup> Não se endossa aqui, segundo ARROYO, a concepção rousseauiana de que as crianças das classes populares já chegam à escola sabendo tudo. Seria essa uma postura ingênua que se colocaria contra tudo o que foi argumentado por ele acima. O que salienta ele é que existe a necessidade de se olhar a escola com uma postura política em favor do trabalhador. Nesse sentido, insiste na "*necessidade de não se desvincular tanto o processo educativo do processo de produção*", complementando que a "*realidade das lutas sociais tem de ser valorizada como educativa*".<sup>67</sup> Na realidade, ressalta, a maioria dos educadores acredita que o "*locus*" do saber encontra-se apenas na escola. Todavia, o "*locus*" real do educativo está no movimento social e na escola enquanto parte desse movimento.

A escola é, antes de tudo, uma experiência social e não apenas um lugar onde cada aluno leva o caneco para receber sua poção do saber sistematizado. Essa é uma visão reducionista da função social da escola. [...] A escola é importante não tanto pelo que os alunos recebem em termos de conteúdos verbalizados pelo mestre ou pelo livro, mas pela experiência adquirida no campo social, cultural e intelectual.<sup>68</sup>

<sup>66</sup>Idem.

<sup>67</sup>Op. cit., p. 19.

<sup>68</sup>Op. cit., p. 20.

Como se pode observar, é Arroyo um grande defensor do ensino escolarizado, pois diz ele que, além de ser um espaço de lutas de classe, esse ensino é também um espaço para obtenção de ricas experiências sociais, culturais e intelectuais. Deve ser levado em conta que as

... classes subalternas são condenadas cedo a girar apenas em torno de experiências de subsistência desumanizadas e embrutecedoras. A escola é uma das instituições mais totais, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura do pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço.<sup>69</sup>

De acordo com muitos pedagogos, principalmente grande parte dos que defendem a pedagogia histórico-crítica, a educação escolarizada já seria útil às camadas populares se ensinassem bem a ler, escrever, calcular, falar, e transmitissem os conhecimentos básicos do mundo físico e social. Sabe-se que tudo isso é importante, todavia, não basta, hoje, apenas dotar o futuro trabalhador com os instrumentos básicos que a escola atual transmite, tais como: leituras, noções de ciências e de matemática. Para se situar em sua contemporaneidade, o trabalhador necessita de muito mais, pois

... a nova cultura tecnológica é extremamente agressiva e invade espaços e instituições que se julgavam protegidos e seguros. As velhas instituições domésticas estão hoje menos protegidas do que antes, têm concorrentes culturais e educacionais fortes. Não é a tradicional

<sup>69</sup> Idem.

concorrência entre a família, a igreja, o estado, mas a moderna concorrência da fábrica, da cultura tecnológica, que tem como princípio educativo o trabalho moderno, por mais explorado que seja.<sup>70</sup>

Os vínculos entre qualificação e trabalho são bastante complexos segundo ARROYO, que afirma que *"os motivos que levam os trabalhadores a defenderem sua qualificação não se esgotam na sua relação com a máquina"*, porém vão muito além. *"A qualificação esteve sempre vinculada a direitos sociais e ao grande direito ao trabalho"*. Assim, no seu entender, a busca da educação pela classe trabalhadora tem muito a ver com os mecanismos para garantir o direito ao trabalho como propriedade do próprio trabalhador.<sup>71</sup>

Em recente estudo, publicado nos Cadernos de Pesquisa,<sup>72</sup> DAUSTER mostra grande preocupação com os alunos provindos das classes menos favorecidas. Alunos esses que chegam à escola com um grau elevado de expectativa e interesse, *"o que indica por parte da criança e de sua família, a valorização da escola e uma determinada concepção de infância"*.<sup>73</sup> No entanto, logo nas primeiras séries, tais crianças esbarram nas dificuldades apresentadas pelo sistema, começando o processo de seu fracasso. Nota-se por parte delas uma espécie de rejeição a uma escola e a um ensino que são alheios aos seus interesses.

<sup>70</sup>ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos..., p. 171.

<sup>71</sup>Op. cit., p. 207.

<sup>72</sup>DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p. 31-36, ago. 1992.

<sup>73</sup>Op. cit., p. 32.

Assim mesmo, escola e trabalho estão relacionados entre si na expectativa cultural das classes populares. De acordo com DAUSTER, a inserção dos jovens em idade escolar no trabalho não ocorre apenas como uma questão de condição financeira, mas também por outras razões ainda não elucidadas. *"Uma das hipóteses seria a da inserção do jovem no universo do trabalho como uma estratégia do sistema de socialização das camadas populares, que não se opõe necessariamente à escola mas, ao contrário, deve complementá-la".*<sup>74</sup>

Pode-se afirmar, seguindo o que foi posto acima, que trabalhar e estudar já faz parte da cultura das classes subalternas, sendo, portanto, um princípio que não pode ser esquecido pelos educadores.

Possivelmente, para DAUSTER, existe uma certa lógica que expressa

... orientações, valores, costumes e atitudes que se concretizam em usos simbólicos da escola e do trabalho, específicos destas camadas. Tais usos e valores emergem da sua vida e se apresentam como formas próprias de organização social e como estratégias de sobrevivência, associando-se a representação social de criança e infância.<sup>75</sup>

Assim, o trabalho infantil constitui não apenas uma questão econômica, mas sobretudo uma forma cultural que coletivamente se impõe às crianças das camadas populares desde a mais tenra idade. *"Neste sentido, ele é obrigatório por ser*

<sup>74</sup>Op. cit., p. 33.

<sup>75</sup>Idem.

uma prática cotidiana coletiva". O trabalho aí configuraria "princípio educativo".

Para ressaltar as tensões e ambivalências existentes entre escola e o trabalho, DAUSTER toma o conceito de 'habitus' de Bourdieu, afirmando que "o trabalho é parte do sistema de disposições apreendidas e gerador de estratégias e ações objetivamente orientadas". E, neste sistema de disposições, existe também "um capital de técnicas, referências e crenças que entra em tensão com a linguagem e cultura do sistema escolar, que, por sua vez, concerne outras relações entre indivíduos e coisas".<sup>76</sup>

Nessa linha, DAUSTER complementa que nas teias desse velho constrangimento surge um aluno que estuda e trabalha, "que vivencia uma ambivalência entre estes dois eixos", sendo impossível para ele detectar uma continuidade entre a escola e o trabalho.<sup>77</sup> Confirmam-se, dessa forma, as afirmações feitas por ARROYO, segundo as quais há uma pedagogia escolar e outra que acontece nos processos sociais, fora da escola.

Ao fazerem um estudo retrospectivo nos Cadernos de Pesquisa nas duas últimas décadas (70 e 80) a respeito dos vínculos entre educação e trabalho, FERRETI e MADEIRA chegaram à conclusão de ser

... impossível não expressar perplexidade diante do fato de que, apesar de toda uma reflexão crítica e consistente ocorrida ao longo deste período, sobretudo dos anos 80, a década de 90

<sup>76</sup>Op. cit., p. 35.

<sup>77</sup>Idem.



inaugura-se com forte revigoração das antigas esperanças no poder transformador da educação via impacto no processo de trabalho, portanto, em sua versão economicista.<sup>78</sup>

Os autores informam que a questão surrada da relação educação e trabalho passaram a ser mediadas pela "atualíssima e charmosa questão da ciência, tecnologia e modernidade nos seguintes termos: o Brasil não conseguirá dar um salto significativo em direção à modernidade se não melhorar e ampliar os níveis de escolaridade de sua população".<sup>79</sup> Comentam que "os novos ventos liberais trazem em seu rastro as versões economicistas, com sua metodologia farta em cálculos e correlações".<sup>80</sup> Constatam certa insegurança das Escolas Técnicas e do Senai com a sua formação atual, as quais desejam reformular os seus currículos, pois as expectativas dos pais e dos jovens estão mudando no sentido de se investir em uma profissionalização mais realista, segundo as exigências do mercado de trabalho.\* Ressaltam que por isso já começam a surgir propostas referentes ao papel da escola pública. Há certo consenso sobre a necessidade de uma formação mais pluralista da força de trabalho, com maior capacitação para apreensão de novas linguagens, devendo-se incrementar agora a criatividade, a participação, a solidariedade, etc.<sup>81</sup>

<sup>78</sup> FERRETI, Celso; MADEIRA, Felícia. Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 84, fev. 1992.

<sup>79</sup> Idem

<sup>80</sup> Idem

\*Segundo RAMON, tais exigências do mercado são conceituadas através da palavra mágica "flexibilização", como veremos mais adiante.

<sup>81</sup> FERRETI ; MADEIRA, op. cit., p. 85.

Observa-se que tais propostas "vão de encontro de uma formação generalista, ao contrário da ideologia das décadas passadas que propunha formação específica". Assim, "o que se acredita hoje que seja demanda do mercado é algo próximo do que os educadores reivindicam há muito tempo".<sup>82</sup>

Entretanto, há no estudo em questão certa preocupação que não pode deixar de ser levada a sério por todos aqueles que lutam por um ensino público, gratuito e de boa qualidade. O perigo, segundo os autores, seria "a reinvenção do passado, transferindo para a escola pública toda a responsabilidade na formação de recursos humanos para as empresas".

Segundo os autores, já se percebem nas propostas de reorganização dos currículos do ensino de 2º grau alterações inspiradas nas novas tecnologias, mas, sobretudo, nos mitos que essas carregam. Advertem que:

... um dos sérios perigos que se corre é que o fascínio da questão das novas tecnologias e processos de trabalho envolva o educador em um novo cipoal de incertezas e indefinições, abandonando ou colocando em segundo plano questões atuais, objetivas e cotidianas.<sup>83</sup>

Desta forma, alertam também para "o perigo de se repetir uma conduta usual no Brasil: discutir profundamente a preparação para o trabalho, sem se dar conta que a democratização do ensino brasileiro passa pelo trabalhador-estudante".<sup>84</sup>

<sup>82</sup> Idem.

<sup>83</sup> Idem.

<sup>84</sup> Idem.

Concordamos em gênero, número e grau com a afirmação contundente que FERRETI e MADEIRA colocam no final do seu estudo:

a educação é um direito, e qualquer forma de educação significa a apropriação de um saber. Quanto menos democrático for este saber, seja em termos de acesso ou de conteúdo, maior será sua força como instrumento de legitimidade de qualquer tipo de desigualdades.<sup>85</sup>

As posições apresentadas não diferem muito das de FERRETI na 16.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, onde mostrou preocupação acerca do interesse que grande parcela de empresários estão demonstrando com a formação dos trabalhadores, ou seja a de uma formação mais geral e mais flexível, mas compatível com a automatização dos processos produtivos. Tal posição, hoje assumida, nega aquela que historicamente era mantida por essa classe, sempre aliada ao taylorismo-fordista.<sup>86</sup> Tais concepções do empresariado sobre o tema acima, comunica FERRETI, são apresentadas no documento Mudar para Competir: a nova relação entre competitividade e educação - IEDI, 1992.

No entanto, segundo FERRETI, não se trata de uma posição encampada por todos os empresários nem por muitos educadores. E grande parcela da população, principalmente a classe trabalhadora, tem interesse em que seus filhos aprendam um ofício o mais cedo possível. Os trabalhadores, submetidos

<sup>85</sup>Op. cit., p. 86.

<sup>86</sup>FERRETI, Celso J. Modernização tecnológica: qualificação profissional e sistema público de ensino. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 16., Caxambu, 1993. p. 2-3.

durante décadas ao discurso da necessidade e excelência da formação profissional estrita (adestramento), conveniente ao esquema taylorista-fordista de produção, até agora adotado pelo empresariado, não estão aceitando facilmente o discurso sobre a generalização da formação. Sendo, assim, ainda vigora-  
rão por muito tempo no Brasil, em meio à modernização crescente, empresas trabalhando nos moldes tayloristas-fordistas. Essa é uma questão já apresentada por NOSELLA na 15.<sup>a</sup> Reunião da ANPEd:

... as modernas tecnologias produtivas, esbarrando num certo 'clima' cultural em arcaicas relações sociais, podem abortar justamente aqueles valores e concepções, próprias das tecnologias produtivas modernas. [...] nossa hipótese é que, no Brasil, o estigma da relação escravocrata, ainda presente, funciona como elemento abortivo do moderno espírito industrialista, opondo-se a ele.<sup>87</sup>

CASTRO, em trabalho em recente, demonstra também como no Brasil estão acontecendo reorganizações radicais do processo de trabalho, sem haver, no entanto, mudanças radicais na tecnologia. Ocorreu nos últimos anos nas grandes empresas industriais, comerciais e financeiras drástica redução de pessoal. Isso quer dizer que *"reorganizaram seus sistemas de gestão e as formas de utilização da força de trabalho, tendo como objetivo oculto a intensificação do trabalho, condição necessária para aumentar a produtividade e a rentabilidade"*.<sup>88</sup>

<sup>87</sup>NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 15., 1992, p. 1.

<sup>88</sup>CASTRO, Ramón Peña. Tecnologia, trabalho e educação. In: REUNIÃO ANPEd, 16., Caxambu, 1993. p. 9.

Argumenta CASTRO que a estratégia de tal reorganização é realizada de acordo com o sentido da "palavra mágica 'flexibilização', que significa redução numérica, remanejamento funcional ou seleção de trabalhadores 'polivalentes', dispostos a fazer diferentes tarefas definidas pela empresa; individualização dos salários, diferenciados em função do desempenho e da competitividade de cada funcionário".<sup>89</sup> (Lembramos já termos tratado alguns aspectos desta questão na segunda parte do presente capítulo deste estudo).

CASTRO assenta que o sistema de ensino público e de massa é questionado pelo modo de reestruturação pós-fordista pela inadequação à nova divisão do trabalho:

A adequação almejada pelo capital aponta para sistemas de ensino "flexíveis", o que significa, antes de mais nada, privatização, formas de ensino, mais seletivas e "eficientes" (tecnocráticas) de formação de especialistas com aquelas habilidades e competências, mais conceituais e abstratas, requeridas pelas grandes empresas.<sup>90</sup>

Certos aspectos sobre os impactos das mudanças tecnoproductivas no trabalho e na educação, segundo CASTRO, ainda não foram suficientemente estudados. Um primeiro aspecto refere-se ao conteúdo do trabalho e à capacidade requerida da força de trabalho. A introdução de novas tecnologias e novas formas de organização alteram o conteúdo do trabalho, exigindo nova qualificação para os trabalhadores. Um segundo aspecto

<sup>89</sup>Idem.

<sup>90</sup>Op. cit., p. 12.

diz respeito à mudança do modo de aprendizagem em decorrência da alteração da natureza do trabalho, passando do concreto, "sentido", para o abstrato, "símbolizado". Um terceiro aspecto diz respeito ao declínio da importância da aprendizagem empírica, implicando com isso uma dissociação entre aprender e fazer, tanto no tempo como no espaço.<sup>91</sup>

Com tudo isso que foi exposto, Castro está querendo dizer que a nova divisão do trabalho, a introdução de tecnologia avançada está a exigir um novo tipo de trabalhador, isso é, um trabalhador polivalente. Essas novas tecnologias estão reclamando novas linguagens, novas leituras sobre informática, um novo tipo de alfabetização. Contudo, a "adequação" do ensino das novas linguagens às exigências empresariais parece transcorrer "normalmente" conforme a lógica do mercado. Outra coisa é a "adequação" às exigências sociais de acesso democrático ao novo instrumento de cultura.<sup>92</sup> O que ressalta CASTRO e que enquanto os bens de consumo beneficiam uma pequena minoria, "a imensa maioria de brasileiros, precariamente inseridos no mercado de bens de sobrevivência, fica excluída do novo instrumento cultural e, subseqüentemente, da nova alfabetização, o que aprofunda as abismais desigualdades sociais e culturais existentes".<sup>93</sup>

Diante de todas as questões que estão sendo postas a respeito de trabalho-educação, novas tecnologias e nova quali-

<sup>91</sup> Idem.

<sup>92</sup> Op. cit., p. 14.

<sup>93</sup> Idem.

ficação para o trabalhador, são apresentadas problemáticas que ainda não foram suficientemente debatidas, estudadas e aprofundadas no contexto educacional brasileiro. Pois, como diz FERRETTI, "se não houver cuidado, o debate presente pode nos lançar a todos (e não sō os educadores), de novo, no terreno das suposições fantasiosas".<sup>94</sup>

Em extenso levantamento bibliográfico realizado por um grupo de pesquisadores sobre a temática educao e trabalho, nas décadas de 70 e 80, o objeto de estudo, segundo os pesquisadores, foi o de "buscar prioritariamente uma aproximao teórico-metodológica capaz de propiciar um diálogo entre as contribuies das diversas áreas voltadas para a temática em questão".<sup>95</sup> Afirmam os pesquisadores que tal revisão bibliográfica não teve a pretensão de esgotar o assunto "educao-trabalho", porém colocam a importância do estudo no balanço seletivo da produo sobre a temática nos últimos 20 anos. Pensamos que a importância de tal estudo esteja nos desafios apontados, pois afirmam que "a partir da análise do recorte bibliográfico, foi possível constatar que a década de 90 apresenta, para o pesquisador da relao educao-trabalho, alguns desafios de ordem teórica, metodológica e temática".<sup>96</sup>

Na opinião dos pesquisadores, se as Ciências Sociais não têm possibilitado avanços significativos do ponto de vista de

<sup>94</sup> FERRETTI, Celso. Modernizao, op. cit., p. 3.

<sup>95</sup> BONAMINO, Alicia et al. Educao-trabalho: uma revisão de literatura brasileira das últimas duas décadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, p. 50-62, fev. 1993.

<sup>96</sup> Op. cit., p. 59.

análises e propostas, parecem, no entanto, apontar "... para o desafio da busca da interdisciplinaridade, isto é, da valorização das articulações entre os aportes teóricos e metodológicos de diferentes áreas na produção do conhecimento".<sup>97</sup> Sendo assim, apontam a emergência de três eixos para investigação, cujas problemáticas deverão ser temas para estudo na década de 90.

O primeiro refere-se à necessidade de avançar sobre o conhecimento das características e da dinâmica dos setores informal e de serviços dada a expansão dos mesmos. Evidenciam aí também a necessidade e importância de se aprofundar o que se sabe sobre a dimensão educativa implícita no processo de trabalho desenvolvido nesses setores. Captamos aí a necessidade que existe de se fazerem as mediações entre o conhecimento elaborado e o conhecimento trazido pelos alunos através de suas experiências no mundo do trabalho e a necessidade da importância da sistematização de tais conhecimentos. O segundo eixo trata das formas de articulação existentes entre a educação formal e a não formal e a aprendizagem presente no trabalho. No terceiro e último eixo aponta-se "a problemática do papel da educação geral e da formação profissional num contexto de mudança tecnológica".<sup>98</sup>

A pesquisa mostra-se otimista quanto à relação educação e trabalho na década de 90, afirmando os pesquisadores que essa década trará outras luzes sobre o assunto. Entretanto, mos-

<sup>97</sup>Idem.

<sup>98</sup>Op. cit., p. 60.



tram-se preocupados com "... a existência de lacunas com relação a estudos de cunho etnográfico, que busquem conhecer em profundidade a criança e o jovem das camadas populares". Faltam ainda, segundo o grupo, "estudos que focalizem as articulações simbólicas e práticas entre estudo e trabalho nos contextos sócio-cultural, familiar, laborial e escolar".<sup>99</sup>

#### **b) O Sentido do Trabalho como Princípio Educativo e a Questão do Saber Sistematizado**

Na última década (80) e início da atual (90) está se afirmando, tornando-se quase senso comum, a idéia de relação entre a "Revolução da Informática" ou, conforme é reconhecida pela maioria, a "Terceira Revolução Industrial" e a "Sociedade do Conhecimento". Isso quer dizer que se tem formado e difundido uma certa concepção sobre uma determinada "Sociedade do Conhecimento", onde esse último estaria disponível e seria distribuído a todos democraticamente.<sup>100</sup> Assim, a distribuição democrática do conhecimento passou a ser uma ideologia disseminada pelos discursos políticos, empresariais, tecnocratas e intelectuais, ou seja, pela classe dominante, e aceita por muitos sindicalistas e líderes comunitários bem como pela maioria dos próprios excluídos dos benefícios prometidos pela "Sociedade Pós Industrial".<sup>101</sup>

<sup>99</sup>Idem.

<sup>100</sup>GENTILI, Pablo A.A. Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentracion económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo posfordista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., 1993. p. 2. mimeografado.

<sup>101</sup>Idem.

A dita Terceira Revolução Industrial implica a concentração progressiva de conhecimentos como também a aplicação crescente de conhecimentos científico-tecnológicos e a produção de mercadorias em escala cada vez maior. Contudo, isso não significa que tais conhecimentos sejam distribuídos democraticamente nem tão pouco que sejam democratizados os espaços produtores e distribuidores de conhecimentos.<sup>102</sup>

No sentido acima exposto por GENTILI, lembramos a explanação de FRIGOTTO em seu último trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPEd, quando nos diz que

O caráter contraditório e de crise da sociedade capitalista explicita-se historicamente de forma e conteúdos diversos porém, inexoravelmente, pela sua própria virtude de potenciar as forças produtivas e por sua impossibilidade, enquanto capitalista, de romper as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer necessidades sociais. Paradoxalmente, mesmo com mais de dois terços da humanidade passando fome e com índices crescentes de pobreza e desnutrição, a crise do capital é sempre de superprodução.<sup>103</sup>

Complementa FRIGOTTO que a

... privatização do conhecimento é, ao mesmo tempo, uma forma de aumentar a polarização da riqueza social e do poder e uma ameaça à própria espécie humana. As leis de patentes que tramita hoje no Brasil, como na maioria dos países

<sup>102</sup>Op. cit., p. 5.

<sup>103</sup>FRIGOTTO, Gaudêncio. A centralidade da categoria trabalho na vida humana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 16., 1993. p. 10. mimeografado.

do Terceiro Mundo, constitui-se em clara demonstração da tendência à privatização do conhecimento.<sup>104</sup>

Alertando sobre o perigo da privatização do conhecimento, FRIGOTTO deixa claro que tal monopólio diz respeito aos processos de produção, distribuição e circulação do saber. Voltando às declarações de GENTILI, afirma ele que "*no capitalismo, o capital não é somente riqueza acumulada; é uma relação social em permanente expansão que, historicamente, se mediatiza no conflito e no antagonismo de classes*". Em outras palavras, o domínio exclusivo sobre o saber está relacionado à lutas de classes e ao monopólio da educação.<sup>105</sup> Nesse sentido, apresenta GENTILI a seguinte hipótese:

Los procesos de monopolización del conocimiento atraviesan transversal y horizontalmente el desarrollo histórico capitalista asumiendo múltiples formas históricas. Como tal, el monopolio del conocimiento constituye un núcleo invariante, permanente y necesario para la reproducción y ampliación del sistema capitalista, o, expresado en otros términos, un componente central (contradictorio y conflictivo) en la dialéctica reproductiva que caracteriza el desarrollo histórico de las sociedades de clases.<sup>106</sup>

Lembra GENTILI que, segundo Marx e Engels, a "*história da luta de classes*" é também em parte a "*história das lutas e dos conflitos em torno do conhecimento*". É a mesma coisa que

<sup>104</sup>Op. cit., p. 15.

<sup>105</sup>GENTILE, Pablo A.A., op. cit., p. 8.

<sup>106</sup>Op. cit., p. 9.

a história dos conflitos pelo controle, pelo domínio, pela posse e monopólio dos conhecimentos necessários para uma participação ativa e consciente na luta pelo poder social em todas as suas dimensões.<sup>107</sup> Ele complementa, nesse sentido, que

... la lucha por el control y el monopolio de los saberes socialmente significativos, forma parte del complejo proceso de acumulación u autoexpansión de capital que, tal como hemos sostenido anteriormente, define la naturaleza misma del capitalismo. De tal modo, aceptar que la lucha de clases constituye un elemento permanente y necesario para la reproducción social del capitalismo, supone aceptar la relevancia de la lucha por el conocimiento en esta multiplicidad de conflictos históricos.<sup>108</sup>

Dentro de uma perspectiva dialético-materialista, a luta de classes pressupõe conflitos de vários graus e variada intensidade. Não há nenhuma relação mágica ou sobrenatural, pois a história das lutas pelo controle do conhecimento tem demonstrado que nem sempre a classe trabalhadora tem levado a melhor.<sup>109</sup>

Não há dúvida em se aceitar a importância colocada por GENTILI na luta de classes em relação à posse do controle do conhecimento. Tal importância revela-se nas quatro proposições apresentadas por ele:

- primeiro, o conflito mobiliza desde a coerência e a dinâmica até o sistema (ainda que não seja garantido de **per si** que os explorados triunfem);

<sup>107</sup>Op. cit., p. 10.

<sup>108</sup>Idem.

<sup>109</sup>Idem.

- segundo, a luta pelo monopólio do conhecimento forma parte indissolúvel dos conflitos de classe, com sua especificidade e dinâmica própria;
- terceiro, a luta pelo monopólio do conhecimento não se reduz exclusivamente aos conflitos históricos das classes pelo acesso e permanência no sistema educativo (ainda que seja esse um aspecto importante da luta pelo controle e distribuição do conhecimento consumido pelas classes);
- quarto, a luta pelo conhecimento é, num sentido, a história das conquistas populares pelo acesso às instituições produtoras e distribuidoras de conhecimento e, também, a história das conquistas burguesas pelo monopólio e controle de um dos mais fundamentais instrumentos de poder que já foi produzido pela história humana.<sup>110</sup>

Apesar de reconhecer a importância e transcendência dos saberes populares, GENTILI não trata deles no seu trabalho. Antes, a sua ênfase está centrada no saber elaborado, prevenindo a necessidade da sua posse para se disputarem os espaços do poder, para fortificar a capacidade de luta das massas na dialética do antagonismo de classes bem como para ampliar sua capacidade de negociação. Em decorrência dessa sua posição, afirma que o conhecimento social e historicamente acumulado qualifica para a ação consciente, para a gestão social democrática e para a luta hegemônica.<sup>111</sup>

<sup>110</sup>Op. cit., p. 11.

<sup>111</sup>Op. cit., p. 11-12.

Aceitamos sem restrições a postura assumida por muitos educadores de que seja a escola um espaço de luta de classes e espaço privilegiado para a socialização de conhecimentos. Isso está fora de dúvidas. Contudo, reduzir a educação escolarizada a essa única especificidade tem levado a distorções e ao fetiche dos conteúdos e do saber sistematizado. Assim, esse saber é percebido como único, absoluto, inquestionável. Saber que, como comenta SANTOS, seria o parâmetro organizador de todo o processo escolar, que foi lógica e racionalmente ordenado, cabendo *"aos pobres mortais subir, pacientemente e com denodo, os degraus da escada escolar para atingi-lo, pois é a partir dele, já absolutizado, que poderemos caracterizar os que ainda não o detêm"*.<sup>112</sup>

De acordo com o que se observa no cotidiano escolar, confirmando a exposição de Santos, os alunos que não apreendem esse saber sistematizado é porque não têm base, são carentes e imaturos, mesmo que, ao chegarem ao sistema escolar, tragam consigo uma grande bagagem de experiências acumuladas durante a luta para a produção de suas existências.

Temos algumas dúvidas acerca das teses que supervalorizam os conhecimentos sistematizados como herança cultural, enquanto os conhecimentos populares produzidos na prática social são relegados por elas, isto é, são considerados como algo que necessita de comprovação. Ou seja, precisam ser reelaborados e sistematizados sob a ótica de uma determinada classe a fim de serem valorizados.

<sup>112</sup> SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 2, p. 6, dez. 1985.

Acreditamos que se pode falar em sistematização presente, a qual poderá também ter continuidade histórica trabalhada e redefinida de acordo com os objetivos, necessidades e finalidades desejadas.

Sabe-se que os objetivos da classe que se apropriou do conhecimento e que detém a posse do saber sistematizado só podem estar dirigindo-o no sentido de submeter a escola aos seus próprios objetivos de classe, com o intuito de impedir a emancipação das classes subalternas.

Por que se negar o conhecimento e a experiência que os trabalhadores atuais também acumulam na produção de suas existências, já que a produção do saber é algo que está se dando no interior das relações sociais entre os homens e nas relações deles com a natureza? Por que tal saber só pode ser valorizado depois de sistematizado por um determinado grupo social?

A questão não é jogar fora os conhecimentos que foram produzidos e historicamente acumulados e necessários à compreensão do real. (Muito pelo contrário, existe a necessidade de se lutar por uma escola de boa qualidade, onde esses conhecimentos são transmitidos. E isso não é uma dádiva aos menos favorecidos, porém um direito de todo cidadão). Todavia, daí a se afirmar que só o saber ou o conhecimento que já foi sistematizado é que pode ter valor vai uma grande diferença, pois, sabe-se que a ciência e o conhecimento se fazem no dia-a-dia da prática social.<sup>113</sup>

<sup>113</sup>NUNES, Marisa Fernandes. Metodologias de ensino: as ciências como formas de pensar o mundo. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Faculdade de Educação.

Fala-se do saber elaborado em detrimento do saber espontâneo. Ora, esse saber elaborado não terá tido a sua origem nesse saber espontâneo? Esse saber não foi estruturado e sistematizado do saber fragmentado? E esse saber erudito, tão sacramentado, não teria nascido e se estruturado a partir e sobre o saber popular?

Ao se propor um ensino que supervalorize conteúdos sem relações com a prática social presente, desligados da experiência vivencial dos educandos e das relações deles com o mundo do trabalho, acaba-se caindo no conservadorismo do ensino tradicional. Fortalecem-se os princípios da escola tradicional, com aquela imagem do aluno como um recipiente vazio que precisa ser preenchido com as luzes do saber.

A elaboração de teorias acerca do tipo de conhecimento que deverá ser transmitido à classe trabalhadora e a constatação de que o saber foi apropriado por uma classe bem como a necessidade de ser reapropriado por outra não foi o suficiente, até agora, depois de mais de uma década de debates, para mudar a face da escola presente. Antes, continua ela a excluir grande parte da população brasileira deste saber tão discutido e "sacramentado".

O que precisa ser discutido e revelado, no nosso entender, é o que está por trás da apropriação do saber da classe trabalhadora, pois, como se sabe, há uma constante reposição de hegemonia por parte das classes que detêm o poder e o monopólio do conhecimento elaborado, como foi ressaltado acima por Gentili.

Os teóricos sobre educação ditos progressistas, ou seja, os que fizeram e continuam fazendo a crítica às velhas



teorias educacionais e propuseram novas teorias baseadas no método dialético não conseguiram, ainda, explicitar como fazer as articulações de tais teorias com a prática pedagógica, muito embora tais educadores, teoricamente, sobre a relação dialética entre a teoria e a prática realizem amplos discursos.

Não negamos a contribuição valiosa prestada por tais autores no sentido do avanço e desenvolvimento de uma perspectiva para uma pedagogia crítica. No entanto, o que ainda se observa é que se fala dialeticamente ou até pensa-se dialeticamente. Mas daí até uma articulação com a prática ainda há um caminho muito longo.

Já decorre mais de uma década de discussões sobre a *"teoria histórico-crítica dos conteúdos"* nos meios educacionais (acadêmicos) e, todavia, é ela ainda desconhecida na prática escolar (essa é uma afirmação baseada em observações feitas no dia-a-dia do ensino de 1º e 2º graus). A sua explicitação teórica tem sido de difícil acesso e compreensão por quem está de fato realizando o ensino na escola. Esse fato torna-a muito distante de sua efetivação na prática.

Outro exemplo dessa situação foi o movimento da *"Escola Nova"*, que, como se sabe, entrou no ideário da educação brasileira mais como teoria do que como prática pedagógica, efetivando-se apenas como experiências isoladas.

O que tem acontecido é que as teorias não têm tido embasamento na prática social. Elas são formuladas para serem normatizadoras da prática, não nascendo da própria prática. É que *"a apresentação de novas teorias da educação é feita, em geral, no âmbito da descrição da proposta, sem a explicitação do seu processo de construção, embora esse processo esteja já*

presente, de forma mais ou menos transparente, nas teorias apresentadas".<sup>114</sup> Assim, entre a prática e a teoria passa a existir um grande hiato, mesmo que a produção teórica sobre o assunto aumente e os cursos sobre pedagogias revolucionárias aconteçam regularmente nos centros acadêmicos onde tais teorias têm sido geradas.

Fala-se em conhecimentos produzidos nas relações da prática social, só que as relações de produção e da prática social estão muito longe do "locus" onde se elaboram as teorias.

A ambigüidade nos meios educacionais entre a teoria e prática, entre fins e meios no projeto pedagógico é muito maior na realidade atual do que a que existia no passado, quando do movimento escolanovista. Isso tem levado a "mascarar pontos de vista e interesses diversos, e fortalecer os modismos metodológicos freqüentemente presentes na prática pedagógica".<sup>115</sup>

A discussão entre professores e teóricos tem girado em torno da questão sobre se está se trabalhando sob as concepções educacionais tradicionais, escolanovistas, tecnicistas, conteudistas, etc. ou não. Esquece-se, no entanto, que

... a pedagogia só pode ser ciência prática de e para a educação quando se compreende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educado-

<sup>114</sup> OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Análise da prática pedagógica. Educação & Sociedade, v. 10, n. 34, p. 114, dez. 1989.

<sup>115</sup> Op. cit., p. 115.

res. Ela não tem capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado 'sob o primado prático' de suas tarefas educativas. Por isso ela é ciência prática da e para a educação unicamente quando se submete ao 'primado da prática' em que o educador exerce a sua práxis.<sup>116</sup>

O que se observa na prática da produção dos conhecimentos é uma inversão do real, pois a teoria que deveria nascer da prática social e acompanhá-la, reelaborando e sistematizando tais conhecimentos, tornando-os verdadeiramente práxis, distancia-se do movimento do real para tornar-se normatizadora da prática escolar.

Observa-se no discurso acadêmico a intenção de se dotar a classe trabalhadora de tais e tais conhecimentos como se essa classe fosse tábula rasa, faminta de conhecimentos, desconhecendo-a como fonte deles. Lembramos aqui ARROYO, quando diz que "na perspectiva de muitos educadores o grande problema das camadas populares é participar do banquete intelectual das camadas dirigentes". No entanto, "considerando-se o cardápio transmitido nas escolas para a classe dominante e para as classes médias, o tal banquete está mais para pequinique".<sup>117</sup>

O que deve ser levado em conta pelos teóricos da educação é que a ideologia liberal que fundamenta as concepções pedagógicas que vigoram na prática escolar é antiga e superdifun-

<sup>116</sup> SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo : Brasiliense, 1983. p. 129.

<sup>117</sup> ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE, S. Paulo, v. 6, n. 12, p. 15, 1987.

dida. Assim, se não tiverem uma compreensão política da necessidade de mudar a sua forma de trabalho (aquela "*luz do horizonte político*" de que fala Nosella) a fim de que possam mudar as suas ações, é muito difícil para os professores agirem de outra maneira, isto é, de maneira diversa da imposta pela pedagogia tradicional. A propósito do acima exposto, diz LENINE, sobre a ideologia burguesa, que "*a classe operária tende espontaneamente para o socialismo, mas a ideologia burguesa, a mais difundida (e constantemente ressuscitada sob as formas mais diversas), é contudo aquela que mais se impõe espontaneamente aos operários*".<sup>118</sup>

Nesse sentido é que ressaltamos a dificuldade de a "*pedagogia histórico-crítica*" ser assimilada no contexto escolar, pois, dando primazia aos conteúdos, não tem levado em conta a atuação dos professores. Esses tendo desenvolvido a sua formação num ambiente autoritário e num cenário onde vicejam as mais diferentes teorias educacionais, passam, assim, a uma fetichização dos conteúdos a serem trabalhados.

Hoje, mais do que nunca, efetua-se a dualidade do sistema educacional brasileiro, o qual vai conduzindo a população estudantil a duas vias fundamentalmente divergentes. Além da divisão entre o público e o privado, ainda há uma divisão muito profunda, que ocorre dentro do próprio ensino público.

Fala-se em direito das classes populares à educação. Fala-se no direito dessas classes em entrar na escola pública e nela permanecer. No entanto, defende-se a transmissão de um

<sup>118</sup>LENINE, V. I. Que fazer? Lisboa : Avante, 1978. p. 51.

conhecimento elaborado que não tem nada a ver com a realidade dessas classes. Não estamos querendo defender o princípio da diferenciação, ou seja, o de uma educação para a elite e outra para os trabalhadores. Muito pelo contrário. O que necessitamos é de uma outra categoria de análise, outro ponto de vista, outra postura política. Precisamos olhar a escola sob a perspectiva das necessidades reais da classe trabalhadora. Se fizermos propostas de permanência dessa classe no sistema escolar, onde os conhecimentos oferecidos sejam os estabelecidos sob o ponto de vista da burguesia, estaremos, aí sim, defendendo o princípio da diferenciação. Sendo assim, "*o direito ao acesso e permanência das classes populares ao saber escolarizado*" fica apenas nesse refrão e em propostas abstratas.

Uma pedagogia que se diga revolucionária não pode estar desligada ou neutra em relação à luta de classes. Não existe neutralidade nesse sentido, mesmo porque "*na sociedade capitalista não é possível 'abster-se' de participar no intercâmbio de produtos ou forças de trabalho (...). A indiferença é o apoio tático ao forte, ao que domina*".<sup>119</sup> Para ser revolucionária, uma pedagogia não apenas reconhece a existência de classes e da luta de classes, mas também reconhece "*a luta de classes como instância de superação das atuais estruturas sociais; reconhece o papel da classe operária como motor das transformações sociais*".<sup>120</sup> Enquanto não se levar em conta "*o papel da*

<sup>119</sup>LENINE, apud FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência, pedagógica e didática. Educação & Sociedade, São Paulo, n. 27, p. 130, set. 1987.

<sup>120</sup>FREITAS, op. cit., p. 130.

classe trabalhadora como classe com futuro (em contraposição à burguesia cujo papel histórico esgotou-se), não basta dizer que a luta da escola está articulada com as demais lutas da sociedade.<sup>121</sup>

Há necessidade de uma escola pública de boa qualidade, com conteúdos consistentes. O movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova concepção de mundo e de sujeitos empenhados nessa construção. As diferentes lutas sociais educam a classe trabalhadora num processo de aquisição de uma identidade coletiva.<sup>122</sup>

Os representantes da teoria da reprodução já fizeram no seu devido tempo a denúncia sobre as desigualdades que são desenvolvidas e legitimadas no âmbito escolar, as quais levam à marginalidade a maioria dos alunos provindos das classes menos favorecidas. Pois bem, a crítica da escola foi feita. Também a crítica a essa crítica, igualmente, já foi realizada pela teoria "*histórico-crítica dos conteúdos*" da educação. Já foi claramente denunciado e comprovado que os alunos provindos das classes mais favorecidas encontram no âmbito escolar uma continuidade das suas experiências e que, no entanto, para aqueles alunos provindos das classes menos favorecidas tudo se torna diferente e difícil, porque terão que desconsiderar as suas experiências vividas até ali. Tais alunos deverão fazer uma readaptação dos seus hábitos, dos seus conceitos. Em outras palavras, terão que realizar uma espécie de conversão de conhecimentos. Isso porque as suas lutas do dia-a-dia para

<sup>121</sup> Idem.

<sup>122</sup> ARROYO, M., op. cit., p. 17.

sobreviverem, as suas experiências no mundo do trabalho não são levadas em conta, antes, são ignoradas, são deixadas para trás.

Os conteudistas aceitam, ao menos teoricamente, a crítica de que a escola sanciona as desigualdades iniciais e ainda duplica-as, na medida que responsabiliza os alunos pelos seus próprios fracassos, disseminando idéias tais como: não triunfaram na escola porque não são inteligentes.

Tem-se utilizado muito o pregão de ser a educação um "ato político" e, em conseqüência, determina-se "teoricamente" o tipo de educação e de conhecimento a ser transmitido à classe trabalhadora (como já argumentamos na primeira parte deste capítulo) sem se definir em nome de que projeto político e de que concepção de classe social se propõe tal determinação. Lembremos aqui Marx e Engels quando nos alertam:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder 'material' dominante numa dada sociedade é também a potência dominante 'espiritual'. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio.<sup>1 2 3</sup>

<sup>1 2 3</sup>MARX e ENGELS. A ideologia alemã. 4. ed. Lisboa : Editorial Presença-Livraria Martins Fontes, 1980. v. 1, p. 55-6.

É nesse sentido que insistimos que se quisermos resgatar o "*sentido do trabalho como princípio educativo*" na educação escolarizada, principalmente no ensino de 1º grau, não podemos desvinculá-la das questões sobre o trabalho. Por essa razão, não aceitamos a visão de que as crianças da classe trabalhadora não precisam da escola para aprender sobre o trabalho uma vez que ele faz parte das relações sociais das quais elas são produto. Pensamos ser essa uma forma muito simplista de se tratar as questões referentes ao trabalho e ao trabalhador. Não seria importante analisar e refletir com os alunos da classe trabalhadora o sentido concreto do trabalho; a sua forma de organização e divisão; os seus preceitos e princípios; sua natureza; seus valores e condições que regulam as suas relações numa dada sociedade e num dado modo de produção? Ou mesmo, como fazer, organicamente, a ligação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, segundo proposta gramsciana? Não se estaria assim sistematizando o conhecimento espontâneo e fragmentado que esses alunos possuem ao entrar na escola, ao mesmo tempo que se faz a mediação entre o saber espontâneo do aluno e o saber elaborado do professor? Procedendo-se dessa forma, se estaria levando em conta que o ser humano é uma construção histórica. Construção que se faz no dia-a-dia da sua existência, sem se desprezar nenhuma experiência vivida pelo educando fora da escola.

Trabalhar e estudar já faz parte da cultura brasileira. Essas duas atividades estão intimamente ligadas à maioria da população, desde às classes economicamente baixas até às médias. Como ignorar, então, que a maioria dos alunos da escola



pública brasileira trabalha e estuda?<sup>124</sup> Portanto, propor uma forma pedagógica que faça a mediação entre as experiências que o aluno trabalhador possui e os conhecimentos que já foram elaborados e sistematizados não é, ao nosso ver, nenhuma proposta populista.

Não conseguimos situar nem relacionar uma proposta pedagógica que não leve em conta a experiência que o aluno trabalhador traz para a escola com a proposta gramsciana de uma escola unitária, que tem como principal objetivo a formação de um intelectual orgânico, nascido do trabalhador engajado. Gramsci esteve sempre preocupado com a cotidianidade dos homens, tentando sempre traduzí-la em ações pedagógicas permanentes. Via nesse cotidiano o lugar essencial de luta de classes. Tinha a consciência de que o corte feito pela escola entre o que ensinava e a experiência trazida pelos educandos era a maior causa do fracasso de seus ensinamentos.

Pelo exposto acima, concordamos com algumas alternativas propostas por SANTOS, em um de seus últimos trabalhos, no sentido de superação de alguns dos problemas da escola atual, dizendo que é a partir de:

... relações sociais de tipo novo que os trabalhadores acabam nos ensinando como poderão ser desenvolvidos os processos pedagógicos voltados para os conhecimentos de que são privados pela tecnologia capitalista durante o processo de trabalho e pelas metodologias ou tecnologias educacionais durante o processo de ensino nas escolas.<sup>125</sup>

<sup>124</sup>PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos... op. cit., p. 56-72.

<sup>125</sup>SANTOS, Odeir José dos. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas : Papirus, 1992. p. 124.

Depois adverte que, no entanto, "a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escolha deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola". Sendo que a questão escolar é muito mais complexa e mais ampla,<sup>126</sup> afirma que

as relações hierárquicas e diretas dos alunos com seu professor, inspirados na tecnologia capitalista, favorecem o individualismo, a concorrência e impedem a relação direta dos alunos entre si. Dessa forma individualiza-se o processo pedagógico e transformam-se os seus problemas em questões psicológicas.<sup>127</sup>

Para SANTOS, também, não é suficiente "que os trabalhadores do ensino apropriem-se das metodologias de ensino que materializam as relações sociais vigentes na escola capitalista", concluindo que "elas se destinam à distribuição dos conteúdos, não a sua produção".<sup>128</sup>

A importância não está na aplicação de novas tecnologias. O que não se pode fazer é separar meios e fins. A questão central não é a distribuição dos conteúdos, a ampliação e socialização do saber sistematizado. O mais fundamental é a "socialização dos próprios processos de produção". Sendo assim:

... A problemática desloca-se do campo da distribuição para o campo da produção. O campo da distribuição torna o

<sup>126</sup>Op. cit., p. 124.

<sup>127</sup>Op. cit., p. 125.

<sup>128</sup>Op. cit., p. 129.

produto ou o conteúdo como pronto e acabado, pois é nele que se definem a prática econômica dos capitalistas - realização da mais-valia e a prática educativa dos gestores educacionais - realização de transmissão do saber sistematizado selecionado por eles. Este é o campo dos axiomas que expressam a ideologia destas classes.<sup>129</sup>

SANTOS complementa, ainda, que, além da exploração que são vítimas os trabalhadores, são excluídos dos "*conhecimentos necessários ao controle do seu próprio trabalho e à compreensão do modo de produção*".<sup>130</sup>

As alternativas propostas por SANTOS quanto aos mecanismos da sistematização dos conhecimentos necessários à prática social não pretendem eliminar todo o saber sistematizado, porém pretendem estabelecer "*os parâmetros que permitam selecionar este saber em função dos objetivos propostos pelo coletivo*".<sup>131</sup> Entretanto, observa que os objetivos propostos pela escola atual, tanto os de níveis mais gerais e amplos quanto os de níveis mais específicos, são antagônicos aos objetivos exigidos para uma educação revolucionária. Assim é que:

... A estas dificuldades devemos acrescentar que, além das exclusões/evasões de crianças oriundas das classes trabalhadoras que são obrigadas a abandonar a escola, para trabalhar, um dos mecanismos mais eficazes da exclusão utilizados pela escola consiste precisamente em impedir que o saber dessas

<sup>129</sup> Idem.

<sup>130</sup> Op. cit., p. 130.

<sup>131</sup> Op. cit., p. 131.

crianças penetre na escola e venha a constituir parte integrante da prática pedagógica.<sup>132</sup>

Em vista disso, concordamos com Frigotto e vários outros educadores, os quais em seus trabalhos ressaltam o caráter contraditório do espaço escolar, que é uma via de duas mãos. A escola tanto pode se articular com os interesses da burguesia como com os interesses da classe trabalhadora. A luta está posta e o que vale é continuar lutando.

Sabemos que a sociedade capitalista tem um caráter contraditório. Portanto, devemos apostar no movimento do real e na sua concretude. É através desse movimento que podemos colocar a função mediadora da prática educativa no âmbito escolar, sendo que essa mediação se manifesta em diversos níveis ou planos. Seja na forma da organicidade entre o teórico e o político, entre a teoria e a prática, seja como um princípio constitutivo da escola que possa "*balizar um novo projeto pedagógico*" comprometido com os interesses da classe trabalhadora.<sup>133</sup>

Resgatando-se o caráter mediador da escola, superam-se algumas posturas e se recupera o papel dessa instituição quanto à apropriação pelo trabalhador do saber elaborado a partir de seu próprio saber (ou da sua experiência), ou seja: tem-se "*o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo*".

<sup>132</sup>Op. cit., p. 132.

<sup>133</sup>NUNES, Marisa F. Metodologias... op. cit., p. 101-2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões a respeito da transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado bem como sobre trabalho e educação têm sido preocupações que de há muito acompanham a nossa prática educativa. Temos consciência de que são essas questões muito amplas, mas que não deixam de estar relacionadas entre si.

Sabemos que as preocupações acima mencionadas são as mesmas de muitos educadores que labutam no dia-a-dia no ensino da escola pública, conforme pudemos observar em uma pesquisa realizada. Nesse sentido, o presente estudo teve como ponto de partida, além do referencial bibliográfico direta ou indiretamente relacionado com o tema e a postura assumida na sua análise, uma pesquisa de campo através da observação participante e de entrevistas que realizamos junto a uma escola de 1ª e 2ª graus de Curitiba, Paraná, com alunos e professores.

A escolha de tal escola foi intencional, no sentido de se verificarem, na realidade, os fatos e os fatores concretos, não como regra única para medir determinismos, mas como ponto de partida para um melhor delineamento do nosso objeto de estudo, ou seja, "*o resgate do sentido do trabalho como princípio educativo*".

Os questionários e entrevistas bem como as análises realizadas sobre os mesmos constituíram ponto central do nosso

estudo na medida que, ao procurarmos constatar as evidências (os fatos) e nos depararmos com a separação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, entre o trabalhador e o aluno, nos colocamos diante do problema de como resolver na prática essa contradição.

A representação dos professores e dos alunos não significou apenas uma descrição da forma pela qual o fenômeno estudado se apresentava, mas uma investigação da realidade concreta, do modo pelo qual esse fenômeno estaria sendo produzido no cotidiano escolar. Daí, que não consideramos ser a pesquisa na escola apenas um "pedaço" ou um "apêndice" do objeto de conhecimento que nos propusemos estudar, uma vez que na produção do conhecimento atentamos sempre para a categoria da totalidade do fenômeno estudado, procurando retomar a todo instante o caráter intermediador de nossas categorias analíticas.

Assim, o objetivo da pesquisa foi o de verificarmos na prática as relações entre escola e trabalho e não o de fazermos generalizações com as demais escolas públicas, muito embora, haja muitas semelhanças entre as mesmas.

A opção pela escolha do objeto de estudo foi relacionada às preocupações acima colocadas. Desse modo, partimos do pressuposto de que o trabalho como princípio educativo é a base para a formação do homem omnilateral, consciente de sua temporalidade para poder atuar sobre o seu mundo e transformá-lo com a sua ação. Isso quer dizer que pensamos um ensino que se preocupe com a construção múltipla do homem. Temos sempre em vista o fato de ser o trabalho o princípio que orienta a produção de todo conhecimento, sendo o trabalho o responsável por toda a produção humana, tornando, dessa forma, o homem um

ser social. Logo, é o trabalho o princípio para qualquer formação humana, mesmo havendo uma falsa controvérsia sobre o fim da sociedade do trabalho.

No sentido do exposto acima, concordamos com o destaque feito por Marx sobre o valor educativo do trabalho, recomendando ele que esse se desenvolvesse não só como uma atividade intelectual, mas que fosse combinado com atividades manuais. Saliu que, mesmo que o capitalismo tenha feito do trabalho algo abominável, não perdeu ele o sentido de princípio educativo.

Marx criticou a reificação das relações sociais que desvinculavam o pensar do fazer e separavam a teoria da prática. Observa-se, dessa forma, que a sua proposta de união entre trabalho e ensino estava associada a um plano epistemológico e antropológico. Entretanto, existe na teoria marxista um impasse criado a respeito da cisão havida entre o trabalho como produtor do ser humano e sua conseqüente alienação pelo próprio trabalho. Marx falava de uma positividade do trabalho, que estaria ligada ao reino da liberdade e de uma negatividade, ligada ao reino da necessidade. Foi Gramsci quem sugeriu uma proposta para a superação do impasse apresentado por Marx.

Gramsci propôs uma unitariedade orgânica entre os dois pólos, ou seja, entre o reino da liberdade e o reino da necessidade. Aprofundando, complementando e implementando as noções marxianas a respeito do reino da liberdade e do reino da necessidade, propôs que se faça organicamente da necessidade a liberdade.

Para Gramsci, a liberdade só se integraria orgânica e historicamente através do trabalho nas suas formas mais desen-

volvidas e modernas. Assim, inspirado no princípio da unitariedade orgânica, ele sugeriu uma "escola unitária", escola do trabalho; escola essa que teria, naturalmente, o trabalho industrial moderno como "princípio educativo".

Mesmo não sendo Gramsci um pedagogo, fez ele da vida uma escola. Esteve atento ao cotidiano, fazendo desse cotidiano uma permanente ação pedagógica. Muito mais do que uma teoria pedagógica, o seu discurso demonstrou uma dialética de construção teórico-prática do saber da massa trabalhadora. Demonstrou que os vários espaços do cotidiano são também espaços onde se realizam as lutas de classes.

O avanço do processo capitalista agudizou o processo de lutas de classes em todas as instituições sociais, e, como não poderia deixar de ser, está ela mais presente no espaço escolar.

Hoje, mais do que nunca, os princípios marxistas e gramscianos podem ser aplicáveis na explicação e compreensão da forma como se desenvolve a educação da classe trabalhadora. A realidade mostra que hoje, no Brasil, a maioria dos alunos que frequenta a escola pública trabalha e estuda. Portanto, o saber elaborado para essa classe que trabalha e estuda é uma questão que não pode estar desvinculada do compromisso político, de conteúdos significativos e de uma competência técnica que tenha por base o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, aparece uma questão muito importante, que é a do método trabalhado utilizado pelo professor a fim de que esse possa fazer as mediações necessárias entre o conhecimento que possui e o conhecimento do aluno trabalhador.



Apesar das discussões ocorridas nos centros acadêmicos a respeito do conhecimento sistematizado e do saber elaborado; apesar de todos os esforços de muitos educadores que têm se empenhado em tal questão, continua ela, como mostra a realidade do dia-a-dia escolar, muito controvertida. Isso significa que o conhecimento continua sendo reproduzido a partir daquele que já foi sistematizado e sacramentado, e imposto de cima para baixo para as classes populares.

Na verdade, sendo a escola um espaço de lutas de classes, repleto de contradições, é também, por excelência, um espaço privilegiado para a socialização de conhecimentos. Porém, tem se tentado, teoricamente, reduzir a educação escolarizada à especificidade de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Tal postura tem levado a compreensões distorcidas sobre a questão da produção e construção do conhecimento e ao fetiche na transmissão dos conteúdos e do saber sistematizado.

O saber sistematizado tem sido percebido e apontado como único, absoluto e inquestionável. Saber esse que tem servido como parâmetro organizador de todo o processo escolar. E, de acordo com o que se observa no cotidiano escolar, os alunos que não apreendem esse saber sistematizado é porque são fracos, não têm base, são carentes e imaturos. Não se leva em conta o cabedal de experiências vividas e acumuladas pelos alunos na produção de suas existências.

Quando propomos que haja um aproveitamento das experiências trazidas pelos alunos provindos das classes populares, temos a clareza de não estarmos sendo movidos por nenhum sentimento ou princípio populista, mas sim, pela longa expe-

riência acumulada na escola pública, nos vários graus de ensino. A nossa proposição é resultado das inferências feitas da pesquisa de campo e das experiências acumuladas, que consideram a escola pública, principalmente a escola fundamental, o local de encontro de conhecimentos. Estamos afirmando com isso que a maioria dos alunos que freqüentam a escola pública, de uma forma ou de outra, estão inseridos no mundo do trabalho. Isso quer dizer que tais alunos possuem uma boa bagagem de variadas experiências do mundo do trabalho. Não são, portanto, tábula rasa.

De acordo com o exposto acima, existe a necessidade de se valorizarem as experiências acumuladas pelos atuais e futuros trabalhadores, sendo que a produção e construção do saber é algo que está se dando no interior das relações sociais entre os homens e desses com a natureza. Uma pedagogia que se diga histórico-crítica não poderia deixar de levar isso em conta.

Na nossa percepção, é no âmbito da escola pública que deverá acontecer aquele encontro, que já mencionamos acima, entre o conhecimento popular e fragmentado dos alunos com os conhecimentos elaborados e sistematizados que foram acumulados. Porém, tanto de um como de outro deverão ser selecionados os conteúdos significativos para a construção de um novo saber, destinado à formação de um novo homem.

Existe, pois, a necessidade de se repensar a escola, não de cima para baixo, porém de dentro dela própria e da prática social. Isso deverá se dar sob um novo ponto de vista e sob novas categorias, isto é, esse repensar não deve ser com base nos princípios liberais e neo-liberais, que têm vigorado até o momento presente na educação brasileira. Há, portanto, a necessi-

dade de se fazer uma incursão no interior da escola, procurando tirá-la de dentro de si mesma.

As novas tecnologias estão a exigir novas linguagens, novas leituras sobre informática, nova alfabetização. Contudo, os educadores necessitam, também, de uma nova consciência. Não sendo assim, correm o risco de, mesmo aceitando trabalhar com o enfoque das transformações tecnológicas, confundirem a adequação às exigências sociais de acesso democrático aos novos instrumentos de cultura com as exigências empresariais de adequação à lógica de mercado.

Manacorda não coloca como prioridade a transmissão do saber acumulado, embora diga que esse não deva ser subestimado. Para ele, a importância da escola está na formação de um homem historicamente atualizado. Enfatiza as contradições do grande desenvolvimento científico-tecnológico, o qual separa a ciência do trabalho, e a defasagem da formação escolar. A velha escola de cultura desinteressada propõe um novo princípio educativo, fundado na escola tecnológica produtiva.

Uma formação que contemple a classe trabalhadora deverá estar centrada numa unidade orgânica entre educação-trabalho-conhecimento. Deverá ser uma formação que consiga romper com a parcialidade e fragmentação da formação atual. Tal formação só poderá ser consolidada através de um método pedagógico que tenha com base novos princípios educativos que estruturam e unifiquem meios e fins.

No entanto, muito ainda precisa ser feito em relação à educação brasileira no sentido da superação das controvérsias existentes entre os educadores que estão lutando em favor de

uma educação transformadora e da emancipação da classe trabalhadora.

Fica muito claro, para nós, que "*o sentido do trabalho como princípio educativo*" está implícito e explícito nas questões sobre a produção e distribuição do conhecimento. Isso significa que existe um conteúdo de classe implícito e explícito nas mediações feitas entre a sistematização do conhecimento, as experiências trazidas pelo aluno e o saber elaborado que o professor possui.

A N E X O S

Pesquisa sobre o tema: Educação e Trabalho

Prezado Professor a sua contribuição nas respostas às questões aqui colocadas será de grande importância para a elaboração da minha tese de doutorado.

Conto com a sua atenção e participação.

1. Há quantos anos exerce a profissão de Magistério?

---

---

2. Você está satisfeito com a sua profissão?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

3. As atividades realizadas no magistério lhe recompensam de alguma forma?

---

---

---

4. Se não precisasse trabalhar você continuaria exercendo o magistério?

---

---

---

5. Se fosse possível mudaria de profissão?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

6. Você acha que o ensino de 1º Grau prepara de alguma forma os alunos para algum tipo de trabalho? Explique:

---

---

---

---

7. Qual é a sua concepção sobre:

- a) Trabalho
- b) Mundo do trabalho
- c) Profissão

---

---

---

---

---

8. Você acha que estudar os fundamentos do trabalho seja importante para a formação do educando?

Justifique:

---

---

---

---

---

---

9. Existem autores que afirmam que o trabalho só deve ser explicitado no Ensino de 2º Grau. Qual é a sua opinião a respeito?

---

---

---

---

---

---

10. Como você vê o fluxo de determinações da SEED - Núcleos - Escolas - Professores? Ou de acordo com a realidade da Escola, as coisas acontecem de outra forma? Explique e justifique:

---

---

---

---

---

---

11. Você teria mais alguma contribuição a colocar aqui a respeito da questão do trabalho?

---

---

---

---

---

Agradeço a gentileza e atenção.

Prof.<sup>a</sup> Itamar Mazza de Farias

UFPR - Setor de Educação



## ATENÇÃO

A resposta consciente às questões aqui colocadas, será uma contribuição importante para a elaboração de propostas que visem melhorar o Ensino de 1º Grau.

Aluno:

Série:

1. Estuda e trabalha? Sim ( ) Não ( )  
(caso tenha respondido sim)

a) Que tipo de trabalho realiza:

---

---

---

- b) Gosta do que faz? Sim ( ) Não ( )  
Por quê?

---

---

---

2. Que tipo de atividades você gostaria de desenvolver? Por quê?

---

---

---

---

3. O que você já sabe sobre o mundo do trabalho e o que você pensa sobre ele?

---

---

---

---

---

4. Que tipo de profissional você deseja ser?  
Explique por quê?

---

---

---

---

5. Seu pai trabalha em que?

---

---

6. Sua mãe também trabalha? O que ela faz?

---

---

7. Fale alguma coisa sobre o trabalho de seus pais.

---

---

---

---

8. Você acha que seus pais estão satisfeitos com o que fazem?  
Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

9. Você gostaria de trabalhar nas mesmas atividades de seus pais?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?

---

---

---

---

---

10. E o trabalho dos professores, você acha importante?  
Sim ( ) Não ( ). Explique porque.

---

---

---

11. As disciplinas cursadas no 1º Grau, tem lhe dado alguma informação a respeito do mundo do trabalho e das profissões?

Indique quais disciplinas e explique de que forma elas informam:

---

---

---

---

12. Onde você recebe maiores informações a respeito do trabalho. Na escola ou fora dela?

Explique e exemplifique:

---

---

---

---

13. Gostaria de colocar aqui mais alguma coisa sobre as questões do trabalho?

---

---

---

---

Agradeço a gentileza e a atenção

Prof.<sup>a</sup> Itamar Mazza de Farias

UFPR - Setor de Educação

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 2 \_\_\_\_\_. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE, Brasília, v. 6, n. 12, 1987.
- 3 \_\_\_\_\_. Na carona da burguesia. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 3, jun. 1986.
- 4 BONAMINO, Alícia et al. Educação-trabalho: uma revisão de literatura brasileira das últimas duas décadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, p. 50-62, fev. 1993.
- 5 CASTRO, Ramón Peña. Tecnologia, trabalho e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16., Caxambu, 1993. Xerocado.
- 6 COLETÂNEA-C.B.E. Trabalho Educação. Campinas : Papiros, 1992.
- 7 COUTINHO, Carlos Nelson. Fontes do pensamento político. Porto Alegre : L&PM, 1981.
- 8 CUNHA, Luiz Antonio. A profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro : Eldorado, 1977.
- 9 \_\_\_\_\_. Escolaridade e trabalho: quatro estudos sobre a fixação de requisitos. Forum Educacional, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 1986.
- 10 DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho-escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 82, p. 31-36, ago. 1992.
- 11 DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 15., Caxambu, 1992. Xerocado.
- 12 DE DECCA, Edgar. O silêncio dos vencidos. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1984.
- 13 ENGELS, F. Princípios do comunismo. Rio de Janeiro : Cátedra, 1987.

- 14 FARIAS, Ana Lúcia G. de. Ideologia no livro didático. 5. ed. São Paulo : Cortez Editora, 1986.
- 15 FARIAS, Itamar M. A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar. Curitiba, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.
- 16 FERRETTI, Celso ; MADEIRA, Felícia. Educação/trabalho: reinventando o passado? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 84, fev. 1992.
- 17 FERRETTI, Celso J. Modernização tecnológica: qualificação profissional e sistema público de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 16., Caxambu, 1993. Xerocado.
- 18 FREITAS, Luiz Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". Educação & Sociedade, São Paulo, n. 27, p. 122-140, set. 1987.
- 19 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. ANDE, São Paulo, v. 8, n. 14, 1989.
- 20 \_\_\_\_\_. Tecnologia, relações sociais e educação. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 105, abr./jun. 1991.
- 21 \_\_\_\_\_. Entrevista à Revista Leia, seção Educação, julho 1989.
- 22 \_\_\_\_\_. A centralidade da categoria trabalho na vida humana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 16., Caxambu, 1993. Xerocado.
- 23 GENTILI, Pablo A.A. Robin Hood, el mercado y otros cuentos de hadas: concentracion económica y monopolio del conocimiento en el capitalismo posfordista. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 16., Caxambu, 1993. Xerocado.
- 24 GHIRALDELLI, Paulo. O "entusiasmo pela educação" e o "otimismo" pedagógico numa perspectiva dialética. ANDE, São Paulo, v. 5, n. 9, 1985.
- 25 GONZALES, Jorge L. C. A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Manacorda. Campinas, 1990. Tese (Doutorado) - UNICAMP.
- 26 GORZ, Andre. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo : Martins Fontes, 1980.
- 27 GRAMSCI, Antonio. Cartas do cárcere. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
- 28 \_\_\_\_\_. Literatura e vida nacional. 3. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.

- 29 GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o estado moderno. 7. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.
- 30 \_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.
- 31 \_\_\_\_\_. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.
- 32 \_\_\_\_\_. Fontes do pensamento político. Carlos Nelson Coutinho. Porto Alegre : L&PM, 1981.
- 33 GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel: as concepções do Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. 10. ed. Porto Alegre : L&PM, 1986.
- 34 HABERMAS, Jürgen. Teoria analítica da ciência e dialética. In: OS PENSADORES. São Paulo : Abril Cultural, 1975. v. 48.
- 35 KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da fábrica. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985.
- 36 \_\_\_\_\_. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1988.
- 37 \_\_\_\_\_. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília : INEP, 1987.
- 38 LENINE, V. I. Que fazer? Lisboa : Avante, 1987.
- 39 LETTIERE, Antonio. Notas sobre as qualificações, a escola e os horários de trabalho. In: \_\_\_\_\_. A divisão capitalista do trabalho. Lisboa : Iniciativas Editoriais, 1976.
- 40 LOJKINE, J. A classe operária em mutações. Belo Horizonte : Oficina de Livros, 1990.
- 41 MACHADO, Lucília R. de S. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.
- 42 \_\_\_\_\_. Uma resposta global. LEIA, seção Educação, julho 1989.
- 43 \_\_\_\_\_. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Trabalho e educação. Coletânea - C.B.E. Campinas, 1992.
- 44 MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1991.
- 45 \_\_\_\_\_. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- 46 \_\_\_\_\_. Il marxismo e l'educacione: Marx, Engels, Lenin. Roma : Editore Armando Armando, 1964.

- 47 MANACORDA, Mário A. La scuola degli adolescenti. Roma : Riuniti, 1979.
- 48 \_\_\_\_\_. Depoimento. ANDE, São Paulo, v. 5, n. 10, 1986.
- 49 MARX, Karl. O capital. L. 1. Cap. V.1. Editora Bertrand Brasil-DIFEL.
- 50 \_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos-filosóficos. Lisboa : Edições 70, 1989.
- 51 \_\_\_\_\_. Crítica ao programa de Gotha. Obras Escolhidas, Tomo II. Ed. Alfa-Omega.
- 52 \_\_\_\_\_. Trabalho assalariado e capital. São Paulo : Global Editora, 1980.
- 53 \_\_\_\_\_. Os Grundrisse: lineamientos, fundamentales para la crítica de la economia política, 1857-1858. Mexico : Fondo de Cultura Economica, 1985.
- 54 \_\_\_\_\_. Contribuição para a crítica da economia política - Prefácio. Lisboa : Editorial Estampa, 1974.
- 55 \_\_\_\_\_. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. São Paulo : Ed. Moraes, 1983.
- 56 MARX, K. ; ENGELS, F. A ideologia alemã. 6. ed. São Paulo : HUCITEC, 1987.
- 57 \_\_\_\_\_. A ideologia alemã. 4. ed. Lisboa : Editorial Presença - Livraria Martins Fontes, 1980. v. 1.
- 58 \_\_\_\_\_. Textos sobre educação e ensino. São Paulo : Ed. Moraes, 1983.
- 59 NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo : EPU/MEC, 1974.
- 60 NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1990.
- 61 NORONHA, Olinda M. De camponesa a madame: trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo : Ed. Loyola, 1986.
- 62 \_\_\_\_\_. Educação do trabalhador: repensando categorias de conhecimento e práticas educativas. Reflexão, Campinas, n. 44, maio/ago. 1989.
- 63 \_\_\_\_\_. A constituição da classe trabalhadora na primeira república 1889-1930: a produção da noção ideológica de trabalho e educação. Campinas : INE/UNICAMP, 1989.
- 64 NOSELLA, Maria de L. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 5. ed. São Paulo ; Moraes, 1981.

- 65 NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- 66 \_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 67 \_\_\_\_\_. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Educação & Sociedade, Seção Debate, n. 14, abr. 1993.
- 68 \_\_\_\_\_. A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., Caxambu, 1992. Xerocado.
- 69 NUNES, Marisa F. Metodologias de ensino: as ciências como formas de pensar o mundo. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) - UNICAMP.
- 70 OFFE, Claus. Trabalho & sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Ed. Tempo Brasileiro, R. 5, 1989.
- 71 OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Análise da prática pedagógica. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 10, n. 34, dez. 1989.
- 72 PALÁCIO, Jesus. La cuestión escolar: críticas y alternativas. Barcelona : Ed. Laia, 1984.
- 73 PEIXOTO, Anamaria Casasanta. A educação pública, lições de história. ANDE, São Paulo, v. 3, n. 6, 1983.
- 74 PEREIRA, Salézio A. Os cursos noturnos da UFPR, enquanto motivação de demanda. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.
- 75 PINTO, Ana Maria R. Pessoas inteligentes trabalhando com máquinas inteligentes substituindo o trabalho humano. In: Trabalho e educação. Coletânea - C.B.E. Campinas : Papiros, 1992.
- 76 RIBEIRO, Maria Luisa S. História da educação brasileira: a organização escolar. 4. ed. São Paulo : Ed. Moraes, 1982.
- 77 SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 2, dez. 1985.
- 78 \_\_\_\_\_. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas : Papiros, 1992.
- 79 SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1983.



- 80 SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1983.
- 81 \_\_\_\_\_. Sobre a concepção da politecnia. Rio de Janeiro : Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- 82 SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- 83 SILVA, Tomaz T. da (Org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- 84 THOMPSON, Edward P. A formação da classe operária inglesa I. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1987.
- 85 \_\_\_\_\_. Tradición, revuelta y consciencia de clase (Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial). Grijalbo : Editorial Crítica, 1979.
- 86 VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- 87 WARDE, Miriam. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo : Cortez & Moraes, 1977.
- 88 \_\_\_\_\_. Algumas reflexões em torno da Lei 7.044. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 47, nov. 1983.
- 89 \_\_\_\_\_. O problema é a travessia. Revista Leia: seção educação-debate, julho, 1989.
- 90 WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

## DISSERTAÇÕES E TESES

- 1 FARIAS, Itamar Mazza de. A postura da orientação educacional face ao problema do fracasso escolar. Curitiba, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
- 2 GONZALEZ, Jorge Luiz Cammarano. A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Manacorda. Campinas, 1990. Tese (Doutorado) - UNICAMP.
- 3 NUNES, Marisa F. Metodologias de ensino: as ciências como formas de pensar o mundo. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) - UNICAMP.
- 4 PEREIRA, Salêzio Antonio. Os cursos noturnos da Universidade Federal do Paraná, enquanto motivação de demanda. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.

## PERIÓDICOS

## ANDE, São Paulo

- . v. 3, n. 6, 1983
- . v. 5, n. 9, 1985
- . v. 5, n. 10, 1986
- . v. 6, n. 12, 1987
- . v. 8, n. 14, 1989

## CADERNOS DE PESQUISA, São Paulo

- . n. 47, nov. 1983
- . n. 80, fev. 1992
- . n. 82, ago. 1992
- . n. 84, fev. 1993

## EDUCAÇÃO EM REVISTA, Belo Horizonte

- . n. 2, dez. 1985
- . n. 3, jun. 1986

## EDUCAÇÃO &amp; SOCIEDADE, São Paulo

- . n. 14, abr. 1983
- . n. 27, set. 1987
- . n. 34, dez. 1989

## FORUM EDUCACIONAL, Rio de Janeiro

- v. 2, n. 1, 1986

## LEIA, São Paulo

- . Jul. 1989

## REFLEXÃO, Campinas

- . v. 15, n. 44, 1989

## TEMPO BRASILEIRO, Rio de Janeiro

- . n. 105, abr./jun. 1991