

## EDUCAÇÃO E TRABALHO

O objetivo deste documento, não conclusivo, é suscitar reflexões e análises das relações que se estabelecem entre Educação e Trabalho num contexto de mutações profundas no mundo do trabalho e de reformas educacionais que se generalizam em todo o mundo e, a partir de tais reflexões, estimular a busca de alternativas pedagógicas capazes de superar a crise da travessia. Que tais reflexões resultem em posturas e práticas concretas entre os educadores no sentido de fazer da Educação em geral e da escolar, em particular, uma mediação da democracia plena.

O tema Educação e Trabalho não aparece na grade curricular brasileira da educação básica como disciplina, nem tampouco no currículo formal. Não obstante, pela sua importância, é de se entender que deverá perpassar por todas as disciplinas e conteúdos de forma transversal. O trabalho, entendido como categoria teórico-prática e como tema, deverá ser fator gerador e, ao mesmo tempo, objeto da interdisciplinaridade.

### Pressupostos Teóricos

O ponto de partida básico para a reflexão é o entendimento da relação Educação e Trabalho numa perspectiva sócio-histórica, onde o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade de seu tempo e as sociedades do passado. A partir dessa perspectiva é possível apontar implicações que perpassam o processo ensino-aprendizagem.

As reformas que vêm se efetuando na educação em forma de políticas governamentais e de Estado são, sem dúvida, conseqüência das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção. É de se considerar, entretanto, que a Educação também é, ou pode ser, espaço de transformação da vida social e, por conseguinte, das próprias relações de produção. Ao mesmo tempo que é modificada pelo mundo da produção, ela também é capaz de modificá-lo. Importa, pois, redimensionar a ação educativa dentro do cenário sócio-político-econômico e do próprio discurso educacional, oportunizando reflexões onde o espaço educacional estabeleça relações concretas com o processo social; repensar o processo educativo no sentido de oferecer ao sujeito condições de compreender o meio onde está: social, econômico, político e culturalmente compreendendo-o e ousando transformá-lo.

Educação é aqui entendida, então, como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado. E espaço educacional é entendido como o tempo em que o sujeito permanece na escola e, durante o qual a escola, enquanto agência formadora, cumpre um papel que lhe é específico, qual seja, o de oferecer condições de construção de conhecimentos novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado.

É preciso que nós, educadores, estejamos atentos ao momento histórico vivenciado, promovendo a interação de conteúdo trabalhado, vivências e contexto social. É relevante que reflitamos sobre nossas próprias práticas, sobre os desafios que nos são postos no plano da ação concreta. O contexto mutante em que vivemos nos indica caminhos que envolvem riscos. De um lado, os educadores são chamados a uma ação pragmática e ativista diante da realidade excludente no mundo do trabalho e no mundo da educação. São chamados a executar propostas de educação concebidas de modo aligeirado sob pressão do próprio senso comum das classes populares que anseia urgente por novas condições de sobrevivência, ou sob a pressão da demanda do capital que anseia por novas formas de superação da crise de suas taxas de lucro. De outro lado, os educadores enfrentam os riscos de caírem no idealismo de propostas de ação educativa descoladas do real que, no resultado se identifica com o imobilismo que não leva a nada.

Somente a práxis, que é a unidade promovida entre a teoria e a ação, é capaz de superar esses riscos. Para Leandro Konder (1992, p. 115),

*a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.*

Por sua vez, Frigotto (1996, p. 159), referindo-se à práxis como condição de superação dos riscos do pragmatismo e do idealismo, propõe que:

*a ação humana, que tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano do conhecimento e de promover mudanças no plano histórico-social é, pois, **crítico-prática** (grifo do autor). Ou seja, a reflexão e ação, teoria e prática tencionam-se e fecundam-se respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas e reconstruídas e historicamente validada.*

É dentro dessa concepção de práxis que também propomos conceituar trabalho. Assim, para efeito da reflexão que propomos sobre a relação Educação e Trabalho, o trabalho é entendido como a atividade do homem pela qual ele transforma a natureza e é, ao mesmo tempo, por ela transformado. É a maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza com a *intenção* de transformá-la e adequá-la às suas necessidades vitais. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz a sua própria vida material e espiritual. Nesse sentido, a noção de produção pelo trabalho não apenas diferencia o homem dos animais, como também o explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem, e é também pela produção que o homem estabelece relações com seus semelhantes e produz conhecimentos, constrói a sociedade e faz história.

Entretanto, se o trabalho tem este sentido de valor de uso, de produção de vida, um outro sentido menos nobre lhe foi atribuído através da história. Com o advento do capitalismo o trabalho foi transformado em mercadoria, em valor de troca, e nessa condição *é para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador* (Frigotto, 1996, p. 153). O trabalho transformado em mercadoria é a força de trabalho extraída do sujeito trabalhador pela qual ele recebe um salário e não tem nenhum poder de controle sobre o processo e o produto de trabalho. O capitalista, o dono dos meios de produção, compra a mercadoria trabalho e o transforma em outras mercadorias e, nessa circulação, gera o seu lucro. Nesse processo, na medida em que despende mais energia no trabalho do que recebe por ele em forma de salário para repor a energia gasta e criar sua família, o trabalhador é empobrecido, é gasto, coisificado, embrutecido, desumanizado.

Desse modo, enquanto valor de uso, o trabalho *é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia (...), sob a perspectiva do valor de troca, o processo de trabalho não pode constituir-se no parâmetro de uma educação (...) democrática e para a cidadania* (Frigotto, idem).

Pensando, pois, sobre questões relativas ao tema Educação e Trabalho relacionado às diversas áreas do conhecimento, propomos a viabilidade de alternativas a serem construídas e de caminhos a serem seguidos na perspectiva metodológica da transversalidade do tema e da interdisciplinaridade. Tal perspectiva implicará em desenvolver o conteúdo em graus de profundidade variáveis de acordo com a seriação ou equivalente e de acordo com as disciplinas ou equivalentes presentes na grade curricular. Transversalidade do tema significa que o mesmo perpassará todas as áreas do ensino escolar integrando conteúdos, e exigindo que se leve em conta a especificidade e a profundidade em cada nível de ensino. E interdisciplinaridade significa mais que a integração de disciplinas, significa a exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade do saber.

### **Contexto de Mutações no Mundo do Trabalho e na Educação**

Já se torna senso comum que neste último quarto de século se vive em toda a parte profundas mutações no mundo do trabalho e que estas mutações estão na base das reformas educacionais que estão sendo empreendidas em quase todos os países do planeta.

Parece que se confirma que, tendo sido a escola, enquanto sistema formal de educação, uma criação do capitalismo, é o próprio capitalismo que se encarrega de reformá-la sempre que julga necessário à superação de suas crises cíclicas ou ao engendramento de novas condições de sua reprodução e intensificação das taxas de lucro.

Não resta dúvidas, de fato, de que são as transformações tecnológicas e de organização do trabalho sob hegemonia absoluta do capitalismo que estão demandando um novo tipo de trabalhador egresso das escolas. Por isso, são empresários e agentes institucionais do capital que estão na base das reformas educacionais.

É justificativa corrente nas propostas de reforma da educação o fato histórico de se estar vivendo nos tempos atuais uma *terceira revolução industrial*. Tratar-se-ia de uma revolução técnico-científica com base, fundamentalmente, no desenvolvimento da microeletrônica, da microbiologia e de novas fontes de energia. Enquanto revolução industrial, caracteriza-se pela flexibilização dos sistemas rígidos de produção nas fábricas a partir da introdução da informática e pela flexibilização da organização do trabalho que rompe com o sistema hierárquico verticalizado anterior. Em consequência, as novas condições e relações de trabalho estariam a exigir do novo trabalhador novas competências, como por exemplo, a capacidade de pensar, decidir, e de trabalhar em equipe.

É esta revolução industrial que estaria impondo aos sistemas educacionais reformas também chamadas de “revolucionárias”. Em outros termos, as propostas para uma “nova educação” são motivadas pela superação de um velho modo de organização da produção chamado pelos analistas de taylorismo/fordismo.

Em síntese, o taylorismo/fordismo é aqui entendido como o sistema de organização do trabalho na fábrica baseado na *produção em grandes séries, na maquinaria e no instrumental do tipo específico, na mão-de-obra pouco ou nada qualificada e num sistema de direção vertical* (Enguita, 1989, p. 224).

As propostas de reformas educacionais são elaboradas, pois, como resultado da crise de um modelo que se esvai e, ao mesmo tempo, na expectativa de que correspondam ao novo modelo emergente de organização da produção.

Este novo modelo, chamado por alguns analistas de “toyotismo” em alusão à fábrica japonesa Toyota onde mais se têm materializado os sinais do novo modelo, poderia ser definido, em síntese, por características inversas às do modelo anterior, como por exemplo: *produção de pequenas séries ou a pedido, maquinaria universal, mão-de-obra altamente qualificada e sistemas participativos de gestão*. (Enguita, idem)

Acrescente-se que no rastro e como invólucro resultante e ao mesmo tempo protetor das mutações no campo da ciência e tecnologia e da organização do trabalho, surge um novo conjunto de propostas políticas e ideológicas no sentido de reordenar e reconformar as relações de trabalho e da sociedade como um todo. Referimo-nos ao chamado *neoliberalismo* que, sob hegemonia de setores altamente capitalizados, está definindo novas formas de convivência social, novos padrões à relação Estado-sociedade civil e portanto novo papel ao Estado e novas condições ao funcionamento do mercado que marca a globalização.

No campo da educação, o Banco Mundial se constitui no grande agente definidor da filosofia, dos valores e das políticas que vêm sendo adotadas pelos países de capitalismo dependente, como o Brasil, e que têm de se ajustar aos imperativos da globalização. No caso brasileiro, diversos decretos, portarias, planos e grande parte do espírito da nova LDB (Lei nº 9.394) são formas de dar consequência prática a propostas patrocinadas pelo Banco Mundial e que se encontram em documentos como CEPAL/UNESCO (1992), ORLEAC/UNESCO (1990) e o documento resultante da conferência de Jomtien, Tailândia, *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990* e a própria declaração final desta conferência: *Declaración Mundial de Educación para Todos*, que foi organizada por PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial<sup>1</sup>.

Os discursos que se desenvolvem no campo da educação, tanto por parte de governos como por parte de empresários, afirmam e reafirmam a *necessidade de uma formação científica e tecnológica de alto nível que forme trabalhadores polivalentes e com elevado grau de abstração, requisito indispensável à*

<sup>1</sup> No primeiro parágrafo da introdução do Plano Decenal de Educação para Todos, do MEC, se lê: “o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão).” (Plano Decenal de Educação)

*reestruturação produtiva* (Frigotto, 1996, p. 148). No caso brasileiro, os empresários divulgaram em 1993 um documento no qual *expressam sua preocupação com a baixa qualidade do ensino no país e defendem a tese de que a modernização da produção depende, fundamentalmente, da valorização da educação, em especial daquela dita geral* (Ferretti, 1993, p. 1).

Historicamente é ainda muito cedo para se avaliar o significado real da revolução técnico-científica e da ideologia neoliberal para a escola. De todo modo, em busca da práxis, é conveniente se ter presente as principais posições, ainda que provisórias, de educadores e pesquisadores do campo da educação acerca dos rumos das reformas educacionais.

As posições se dividem num leque bastante amplo. Num dos extremos estão os apologistas de uma nova era. Estes são defensores cegos da transposição automática e acrítica à escola de programas de “qualidade total” produzidos na e para a fábrica. Noutro extremo estão críticos ácidos que só vêem no movimento de reformas educacionais uma estratégia linear e unívoca dos agentes do grande capital no sentido de superação da crise do capitalismo; neste sentido, a melhoria proposta à educação significa pura e simplesmente melhorar a mercadoria e as condições de que o capital necessita para maior acumulação; não há nesta visão espaço algum à contradição, à liberdade humana.

No intermédio se situam posturas e proposições que apostam que estamos vivendo uma oportunidade de avanço no campo educacional na medida em que forças diversas convergem na preocupação com a educação, e na medida em que a escola é uma espaço, ela mesma, de contradição. Os que acreditam nessa alternativa entendem que a escola se articula sim com forças externas a ela e que continuamente estas forças interferem no seu funcionamento, mas a interferência se dá para perseguir objetivos muitas vezes diametralmente opostos aos do capital (Bowles e Gintis, 1981).

### **Algumas Convergências**

Alguns pontos parecem convergir no atual debate internacional acerca da educação. A título de ilustração, destacamos o entendimento de que estariam existindo condições favoráveis, no momento presente, para se estabelecer novas alianças em torno de estratégias educativas. Setores que no passado tinham interesses diferentes tendem hoje a coincidir acerca de certos objetivos educacionais básicos que podem, por essa razão, converter-se em objetivos de consenso nacional (Tedesco, 1994).

No caso específico do Brasil, o ponto de vista dos empresários, expresso no documento *Mudar para Competir* (IEDI, 1992), seria exemplo dessas condições favoráveis. O documento, que sintetiza a opinião de vinte dos maiores conglomerados nacionais, aponta para significativa mudança em comparação à situação anterior sobre a educação. Conforme observa Ferretti (1993, p. 04):

*Os empresários que o subscrevem alinham-se à tese de que a modernização da produção (...) demanda, da mão-de-obra, novos requisitos que não podem ser obtidos através dos processos tradicionais de formação profissional, derivados dos esquemas de produção organizados em bases tayloristas-fordistas. A aquisição de tais requisitos dependeria (...) muito mais de uma educação geral básica do que de preparação profissional de caráter técnico e específico que vem sendo tradicionalmente oferecida à mão-de-obra brasileira mais diretamente envolvida com a produção.*

Tal discurso dos empresários brasileiros coincide com o histórico e pouco ouvido discurso de educadores que defendem a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas redes públicas, especialmente do ensino fundamental ao médio. É consenso, afinal, o ponto de partida de que os sistemas educacionais tradicionais não estão aptos a promover de forma sistemática as qualidades que o mundo do trabalho e a sociedade em sentido geral está a demandar.

No mesmo sentido de convergência, se não é consenso – e de fato está longe de sê-lo – é, pelo menos, bem difundido o entendimento de que as políticas educativas tendem a superar o caráter de política de governo para assumir o caráter de política de Estado. Ou seja, na medida em que se responsabiliza a sociedade como um todo pela definição e execução de políticas educacionais também se lê outorgar autoridade para definir as orientações. Na prática significa a revalorização de formas institucionais de

participação da sociedade civil como Conselho Nacional de Educação, Conselho Regional, Conselho Municipal (Local) etc., plurais, que devem funcionar na perspectiva da busca de consensos. Em síntese, tratar-se-ia de despartidarizar a gestão da educação para ampliar-lhe o horizonte temporal.

### **A nova educação para as novas relações de trabalho**

Os documentos em que se manifestam a demanda e a proposta de políticas educacionais expressam com clareza que a *nova educação*, para produzir um novo trabalhador, deve atuar no sentido de desenvolver nele competências para além do que fazia até hoje. Deve a nova educação ocupar-se das habilidades cognitivas e sociais. Deve promover de forma sistemática o domínio dos códigos pelos quais circula a informação; a capacidade para processar a informação, interpretar, para resolver problemas, trabalhar em equipe, expressar demandas.

O documento de Jomtien (1990) define a nova educação ao definir as necessidades básicas de aprendizagem para todos:

*ditas necessidades compreendem tanto instrumentos fundamentais de aprendizagem (como a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas) como o conteúdo básico de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) que necessitam os seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar no desenvolvimento, melhorar suas qualidades de vida, tomar decisões fundamentais, e continuar aprendendo. (Tradução nossa)*

Enfim, da escola está sendo exigido um trabalhador flexível, polivalente: capaz de adaptar-se a muitos empregos e, no emprego, capaz de cumprir muitas e diferentes funções. Em outros termos, as receitas propostas se embasam em novos conceitos que tentam dar conta da nova materialidade das relações de trabalho e sociais. Comparativamente ao modelo anterior de educação tecnicista, onde os conceitos eram de fundo mais quantitativo, agora os conceitos são de fundo mais qualitativo: empregabilidade, formação para a qualidade total, formação abstrata, policognição e formação flexível e polivalente.

### **Algumas críticas às reformas em curso**

São muitas e fundamentadas as críticas tanto à essência e significado dos conceitos e das receitas propostas, quanto ao modo como vêm sendo implementadas as políticas e os programas educacionais. É fora de propósito explicitar à exaustão, neste espaço, as críticas. E ademais, sobre isso já existe bibliografia abundante<sup>2</sup>. Entretanto, convém destacar, ainda que resumidamente, alguns pontos dessa crítica presente no contexto.

A primeira observação é sobre a origem das políticas. Os organismos internacionais, tendo à frente o Banco Mundial, são os protagonistas principais de todo o processo chamado de “ajustes estruturais” impostos aos países de capitalismo dependente.

A educação é apenas um dos setores aos quais os agentes do grande capital, sob a hegemonia da ideologia neoliberal, estão impondo mudanças e interferindo diretamente nos rumos dessas mudanças, impondo os seus pressupostos.

Para estes agentes, é pressuposto, por exemplo, que os docentes e o resto do pessoal da educação são parte do problema e não parte da solução que se busca. Em decorrência dessa percepção, as mudanças, através dos governos de plantão, são encaminhadas sem consulta ao pessoal da educação. As mudanças vêm via decretos e portarias, ou até mesmo em forma de Lei de Diretrizes Básicas desde que originária do Executivo, isto é, sem participação dos interessados diretos. A democracia, aliás, não é valor permanente e universal na ideologia neoliberal; na democracia as massas podem atrapalhar o processo de desenvolvimento.

Outra observação dos críticos a ser destacada é a que vem no sentido de que os processos de descentralização da gestão dos sistemas educacionais propostos pelos organismos internacionais têm, por detrás, o princípio e a estratégia do “Estado mínimo”. Ou seja, o princípio da destruição do Estado-Nacional e do

<sup>2</sup> Ver, entre outros, Enguita, Frigotto, Gentili, Coraggio .

aniquilamento das políticas do “Estado do Bem Estar Social” construídas a partir da crise de 1929 e da 2ª. Grande Guerra. Esse “Estado Previdenciário”, mais tratado por estudiosos como “Estado Desenvolvimentista” na América Latina, nascido a partir das políticas Keynesianas e das conquistas dos trabalhadores, se tornara, no processo histórico, uma força que impõe regras e limites ao funcionamento do mercado capitalista e garante direitos aos trabalhadores, direitos que impõem limites às taxas de lucro adquiridas pelo capital. É preciso, pois, na visão neoliberal e segundo é percebida pelos seus críticos, desregular, isto é, abrir o mercado, privatizar e repassar à sociedade os encargos que cabiam ao Estado.

Contraditoriamente, a estratégia de destruição do Estado nacional implica a existência de governos (Poder Executivo) fortes para impor as reformas estruturais. Fortes nas relações internas à nação, mas frágeis e obedientes nas relações externas que são comandadas pelos organismos internacionais. A dívida externa é o fator determinante da fragilidade desses governos. A dívida é uma espada na cabeça que força os Estados nacionais devedores a adotarem políticas decididas externamente e sob o comando das instituições internacionais, como FMI e Banco Mundial, guardiãs dos interesses do grande capital transnacional e dos Estados-nação mais poderosos.

Nessa visão crítica, no campo educacional, as estratégias de mudança radical vindas do exterior desconsidera a capacidade interna de auto-transformação, estas são consideradas lentas e suscetíveis a interesses corporativistas. Por isso, a prioridade das reformas educacionais recai sobre o aspecto institucional que consiste em abrir as instituições às demandas da sociedade – em particular, do mercado – e introduzir fatores de dinamização dos mecanismos internos de gestão. A crítica observa ainda que, em síntese, se busca um modelo de gestão com maior capacidade de reação frente às demandas e aos resultados e, neste afã, se transpõe da “empresa toyotista” o modelo de “qualidade total”. Como a escola não é uma empresa e como o processo educativo não é um processo de produção de mercadorias, estaria aí instalado um campo de resistências e de contradições paralisantes.

Por último, outra crítica que destacamos diz respeito à essência da proposta de “nova educação”. Nesse sentido, a primeira observação é de que ela não é, de fato, “*para todos*”. É excludente. Nem todos os trabalhadores são objetos de preocupação do capital no sentido de transformá-los todos em “trabalhadores de novo tipo”, com capacidade de abstração e trabalho em equipe. O chamado “toyotismo”, supondo que seja um avanço ao modelo anterior, convive com o resistente, repetitivo e desumanizante modelo taylorista-fordista. Por isso, ao mesmo tempo que o capital busca satisfazer no mercado a sua necessidade de incorporação de “trabalhadores de novo tipo”, *com respeito ao trabalhador já incorporado ao processo de produção, seu interesse aponta para a qualificação mínima que (...) significa o mínimo salário e os máximos controles e possibilidade de substituição* (Enguita, 1989 : 231).

Em outras palavras, ao capital importa que os poucos “trabalhadores de novo tipo” de que precisa para a faceta flexível da empresa sejam encontrados no mercado, em abundância e já prontos, isto é, produzidos às custas da família, da sociedade e do Estado. A abundância e flexibilidade desse “trabalhador de novo tipo”, empregável e a grande massa de trabalhadores desqualificados seria garantia, ao capital, de recuperação de taxas de lucros.

Educação para a empregabilidade não é, pois, garantia de emprego ao “novo trabalhador”. Não se baseia num projeto, qualquer que seja, de inclusão social pelo acesso de todos ao trabalho. Ao mesmo tempo, o conceito de “educação para todos”, no que depende dos agentes do capital que a propõem em seu discurso, não é, na prática, uma educação para todos. Conforme palavras de Enguita (1989 : 224), referindo-se às propostas de educação que pretendem promover novas habilidades, *a educação para a iniciativa (chega) um tanto tarde para os que deixaram a escola, os que constituem a população ocupada ou simplesmente ativa e serão durante muito tempo a maioria da mesma*.

Ademais, as qualidades de abstração, policognição e multilateralidade preconizadas à “nova educação”, em que pese serem reconhecidas até por parte de seus críticos que se situam à esquerda no espectro político, como sinal de progresso comparativamente ao modelo tradicional dominante nos sistemas educacionais, ainda estariam, segundo os críticos mais contumazes, longe de significar um modelo novo de educação omnilateral, unitária, gratuita e para todos.

### Entre o ideal e o possível

No contexto desta revolução técnico-científica e industrial e das reformas educacionais, entre proposições de ideal democratizante do tipo educação omnilateral e o pragmatismo das propostas originárias dos organismos internacionais, há espaço para a crença e a efetivação de processos alternativos de transformação no campo educacional no momento em curso. E o ideal de omnilateralidade educacional é uma utopia concreta, isto é, um horizonte que se faz concreto nas contradições do presente e do real.

Afinal, a história avança pelas contradições em contextos concretos. E avança aí, a partir das vontades e crenças e a partir das condições existentes e possíveis. Não se justificariam, pois, posturas imobilistas de espera das condições ideais para se implantar uma educação também considerada ideal, nem tampouco teriam sentido posições irrealistas que pretendessem a existência do sistema educacional voltado à democracia plena na plena vigência do capitalismo; seria incongruente.

No processo educacional em sentido amplo, a escola ocupa lugar especial entre as agências formadoras de potencial transformador e democratizante. Teses que se apóiam na categoria da contradição sustentam a posição dos que acreditam nesse potencial mesmo sob o capitalismo que se renova através de reformas que incluem as educacionais. A título de exemplo, destacamos as teses de Petit (1973) e de Enguita (1989).

Petit (1982, p. 47) defende que a escola – levando-se em conta a contradição interna ao sistema capitalista que dela necessita – embora não possa fazê-lo sozinha, “*longe de assegurar a reprodução deste (do capitalismo) contribui para sua modificação*”. Entende que a maneira através da qual a escola contribui para aumentar o capital, aprimorando a força de trabalho, irá também se opor à perpetuação do modo de produção capitalista. *A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições inerentes ao sistema capitalista: dele originária, para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para a sua destruição.*

Por sua vez, Enguita (1989) em suas análises sobre “*contradições da relação educação e trabalho*”, entende que é nas relações estruturais que se encontram as principais raízes da contradição. Para o autor, se de um lado a escolarização universal tem contribuído para desativar as fontes de conflitos sociais e, portanto, tem servido à reprodução do capital,

*por outro lado, a instituição escolar chegou a converter-se em um pesado aparato que, por si mesmo, constitui um subsistema social de grande importância (...). Não se deve pois, pensar a escola como mero instrumento passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo.*

Por fim, destacamos um entendimento recente que propõe que a educação polivalente que a terceira revolução industrial está demandando significa uma evolução, em termos comparativos, às demandas anteriores de trabalhadores desqualificados ou especialistas (especialistas em fragmentos do processo produtivo), na medida em que abre espaço para avanços maiores no campo histórico-analítico.

*Mesmo sob a negatividade das relações capitalistas de produção, há um espaço para a formação politécnica. A politécnica seria a proposta de uma educação crítica e emancipadora e, diante do estágio atual das forças produtivas, estaríamos vivendo condições propícias para sua implantação.* (Mendes, 1996).

### O mercado e a nova cidadania

A ideologia neoliberal, hoje hegemônica no Brasil e no mundo, propõe a maximização da liberdade de mercado. Isto significa que os agentes do neoliberalismo propõem a inexistência de qualquer controle por parte do Estado e significa também que propõem a transformação em mercadoria de todos os bens e serviços. A educação, inclusive, nessa concepção ideológica, é entendida como uma mercadoria a ser adquirida pelos consumidores segundo as regras da livre iniciativa e concorrência. Por sua vez, o cidadão deixa de ser senhor de direitos e deveres instituídos no e pelo Estado para se transformar em consumidor. O

mercado é visto, então, como prerrogativa exclusiva e inerente ao capitalismo. E o Estado (direito público e relação social que tenderia à democracia enquanto processo histórico), bem como a cidadania (direitos civis instituídos), são vistos como entraves ao progresso econômico.

Ora, entendemos que é possível pensar que o mercado é uma relação mediadora, de troca entre indivíduos e grupos sociais, que é anterior e será posterior ao capitalismo. É possível pensá-lo também como mediação entre sujeitos que se pautam pela troca solidária e não apenas pela concorrência e pela busca do lucro a qualquer custo.

Nesse sentido, nem o controle totalizante e totalitário sobre as relações de mercado, tal como foi conhecido no que foi chamado de socialismo real, nem a suposta liberdade total entre supostos iguais, tal como propõem os neoliberais, é alternativa que aponta para o desenvolvimento humano na perspectiva da democracia integral.

É o Estado democratizado que deve cumprir o papel de controle e coibir a voracidade escravizante do mercado capitalista e abrir espaço e estimular processos produtivos e de troca na perspectiva de relações sociais solidárias. Mas, é à sociedade civil organizada que cabe tomar iniciativas no sentido de reafirmar direitos de cidadania já conquistados, bem como propor alternativas novas de políticas públicas democráticas.

É essa nova cidadania ou cidadania ativa que proporá avanços na relação educação e trabalho. Para essa cidadania, o Estado é mais que um espaço de luta, é uma relação social onde se materializam as propostas. Uma educação nesta perspectiva de solidariedade deverá estar atenta para valores que vão além da “formação para a empregabilidade” e para a competitividade no mercado de trabalho capitalista. Esta *nova educação* deverá ocupar-se de processos de formação que levem em conta a necessidade de se empreender a construção de uma nova ordem econômica que, ao mesmo tempo que respeita e estimula a livre iniciativa de indivíduos e grupos como potencial criador, coibe o acúmulo do poder econômico, bem como o seu uso que poderia vir no sentido de suplantar outros em relações desiguais. Essa nova ordem econômica e essa nova educação são, pois, mais do que um processo limitado a uma perspectiva produtivista das relações sociais e de trabalho.

Conforme observa Frigotto (1996), referindo-se à educação no campo técnico-profissional, esta educação implica uma formação na

*perspectiva contra-hegemônica à concepção produtivista definida unidimensionalmente pelas demandas do mercado, centra-se sobre uma concepção omnilateral de dimensões humanas e técnicas a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético.*

É claro que isso significa a transformação da própria estrutura da instituição escola e da prática da escolarização. É necessário, de qualquer modo, empreender esse movimento no plano da análise da escola e da luta histórica concreta a partir do seu cotidiano, sem o que nossas propostas não passam de abstrações.

### **Implicações de uma nova relação educação e trabalho**

A terceira revolução industrial, enquanto revolução técnico-científica que vêm no afã de substituir o trabalho humano – não mais apenas potencializá-lo como ocorreu nas revoluções anteriores – nos processos de produção de bens e serviços, tem significado mais do que antes um processo de repressão e aniquilamento dos trabalhadores. Parece que o grande capital transnacional não precisa produzir mais quantidade e não precisa de novos mercados. Só precisa imprimir mais qualidade ao produto e garantir com isso e com a violência um mercado qualificado e já existente. Só pretende lucrar mais e concentrar mais a riqueza.

Neste sentido, o contexto de exclusão é avassalador para os que vivem do trabalho. E os educadores, aí, são tentados a recuar ou propor soluções simplistas em vez de aprofundar a resistência e luta e atizar sua criatividade na busca de alternativa.

No Brasil, alguns educadores propõem como alternativa restaurar os ideais da revolução burguesa – revolução que, todavia, não teria chegado aqui ainda – e propõem pedagogias abstratas de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Outros, enveredam para o lado assistencialista e propõem a disseminação de cursos que sirvam à sobrevivência – de cabeleireiro a vendedor de rua. Outros, sem

dúvida, propõem uma pedagogia mais crítica diante da situação vivida. Entretanto, estes não conseguem superar o caráter abstrato dos conteúdos e métodos. Pretendem, por exemplo, ensinar de maneira lógica e organizada conteúdos crítico-sociais a alunos de periferia urbana ou rurais que vivem uma realidade caótica e cheia de incertezas.

O trabalho, no sentido de práxis e produção da vida humana – física e psíquica, material e imaterial, social e individual, objetiva e subjetiva – do descobrimento e da produção do mundo, impõe que os programas didáticos sejam abertos à criatividade e à organização dos educadores. *Estes tomarão suas decisões a partir de orientações emanadas do coletivo político ao qual pertencem (...). Constantes avaliações sobre a conjuntura poderão sugerir formas variadas de atividades pedagógicas* (Nosella, 1987, p. 40).

É, pois, fundamentalmente, a postura do educador comprometido com o processo de formação e transformação dos sujeitos educandos que deverá proporcionar às práticas educativas escolares as condições de se refletir e agir sobre as relações que se dão no mundo do trabalho. Cabe ao educador, portanto, no desenvolvimento da práxis educativa escolar, assumir a postura pedagógica comprometida com a construção do sujeito que interage com o meio onde vive e que, interagindo conscientemente, possa então, esse sujeito, transformar o próprio meio imediato, o mundo, a sua própria história. Nesse sentido, a práxis educativa deve significar a emergência de novas formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem: com os conteúdos, métodos e técnicas, planejamento e avaliação, relação professor-aluno e a gestão escolar; processos interativos como, por exemplo: gestão participativa, trabalhos em grupo, debates, seminários etc., enfim, discussões e experimentos que proporcionem a troca, o intercâmbio, o avanço solidário. Nesta perspectiva, capítulo especial deve constituir a formação dos educadores. Estes devem ser integrais.

Deve também significar, a práxis educativa, condições efetivas de reflexão, de se pensar o mundo e as relações sociais e de trabalho que se dão na história concreta e de se empreender caminhos alternativos de melhoria, de humanização dos sujeitos e das relações. Neste sentido, destacamos a importância da escola como um todo mais do que cada educador em particular. A escola deve fazer-se comprometida com o esclarecimento racional da ação educativa sistematizada e dirigida à humanização dos sujeitos em desenvolvimento.

Tal compromisso e atitude da escola deve implicar uma orientação pedagógica no sentido de que os saberes trabalhados no seu interior em todos níveis, através dos conteúdos curriculares, sejam portadores, de um lado, da crítica à alienação e, de outro lado, da perspectiva da humanização no trabalho.

Pistrak (1981) chama-nos a atenção para a importância da auto-organização do aluno, para o processo de construção do sujeito. Para ele, o envolvimento do coletivo dos alunos na escola é fundamental para o entendimento das relações sociais que se dão entre os sujeitos envolvidos. Isso nos remete para além dos trabalhos realizados em aula. Remete-nos em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando novamente a interação real e necessária entre aula/escola e sociedade.

A auto-organização dos alunos visa permitir que os mesmos participem na condução dos trabalhos de aula, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.

Na verdade, não existem receitas didáticas prontas e adaptáveis a situações diversas. Como nos lembra Nosella (1987, p. 40):

*Uma pedagogia concreta (...) não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e 'anárquico' em que está.*

Em termos práticos, esta idéia de pedagogia concreta proporciona a flexibilidade da prática escolar que pode ir desde uma boa aula tecnicamente formal até uma ação coletiva no contexto externo à escola.

Nesta perspectiva, a finalidade da educação deve ser encontrada, e reencontrada sempre, em contextos históricos-sociais específicos. Conforme sugere Arruda (1987, p. 70):

*para que exista uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto*

*outro pólo da relação. (...) Ao contrário, a educação não tem um sentido em si, é educação para. Sua finalidade, portanto, está fora dela.* (Os grifos são do autor).

Importa ao educador não permitir que essa finalidade seja definida pelas forças hegemônicas no mercado capitalista que impõem como prioridade a adaptação e a subjetivação dos indivíduos a ocuparem lugares funcionais na estrutura hierárquica da produção e da sociedade. Importa sim desenvolver uma práxis educativa no sentido de construção de sujeitos capazes de pensar, fazer e criar com autonomia. Construção de sujeitos capazes de maximizar a utilização do seu potencial e dos recursos físicos e humanos existentes de forma justa e solidária nas relações sociais, de forma eficiente e viável nas relações econômicas e de forma harmônica e sustentável na relação com a natureza. Sujeitos capazes de autogovernar-se e, junto com os outros, governar suas atividades de trabalho, da mais específica e local à mais global; enfim, sujeitos capazes de serem dirigentes.

### **Desafios**

Muitos desafios se interpõem à perspectiva dessa nova relação educação e trabalho. Aí, sim, é necessária uma revolução na educação. Dentre outros, redestacamos alguns que julgamos fundamentais: o primeiro é o de articular de forma não mecânica o trabalho com a educação infantil e ensino fundamental. Ou seja, o de como fazer do trabalho útil e enquanto valor de uso e produção da vida, a razão da educação, considerando-se que nos primeiros anos escolares – de criança a adolescente – a atividade predominante é estudar. Um segundo desafio é o de *integrar* o trabalho com a educação dos jovens e adultos considerando-se que, diferentemente das crianças, a principal atividade destes é ou deveria ser o trabalho. Um terceiro desafio é o de desenvolver processos educativos na perspectiva da construção da democracia integral, de tal modo que, em sendo horizonte, se faça existir no processo mesmo da educação.

Na educação da criança trata-se de fazer do seu mundo real, ou seus mundos (família, grupo de amigos, fantasia etc.), o ponto de partida dos currículos e programas. Trata-se de tomar suas práticas como ponto de partida e como novo ponto de chegada na construção do novo conhecimento. *Trata-se do desafio de articular dialeticamente a prática com a teoria, o fazer com o saber, o agir com o pensar, condição indispensável para a formação de sujeitos autônomos, eficientes e criativos* (ARRUDA, 1987: 72). Crianças e adolescentes que são, não se trata de profissionalizá-las, mas de motivá-las e orientá-las no sentido do desenvolvimento integral e omnilateral. Gramsci, escrevendo à sua esposa sobre a educação de seus filhos ainda crianças, diz:

*Em cada um deles se dão todas as tendências, tal como em todas as outras crianças, seja para a prática, seja para a teoria e para a fantasia e que, inclusive, seria melhor guiá-los neste sentido para a formação harmoniosa de todas as faculdades e práticas, que terão ocasião de se especializar, a seu tempo, na base de uma personalidade vigorosamente formada no sentido totalizante e integral* (Gramsci, apud ARRUDA, idem )

Já na educação de jovens e adultos, há que se perseguir a construção de um sistema de educação flexível, permanente e unitário, no qual a perspectiva sempre presente é o rompimento com o elitismo e academicismo; um sistema onde o próprio trabalho produtivo dos alunos – práxis humana – seja a matéria-prima e a finalidade da educação.

E, finalmente, educar na perspectiva da *democracia integral* implica, em primeiro lugar, um conceito novo de democracia que vai para além da democracia formal dos direitos e deveres individuais. Implica a participação efetiva de todos os cidadãos – individuais e coletivos – na construção de si próprios, da sociedade e do Estado. Educação, nessa perspectiva, deve oportunizar alternativas e caminhos a todos, para que possam ser, todos e cada um, dirigentes.

### **BIBLIOGRAFIA**

- ARRUDA, Marcos. A Articulação Trabalho Educação Visando uma Democracia Integral. In GOMES, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- BOWLES, Samuel, GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la américa capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.
- ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. (Trad. por Tomaz Tadeu da Silva). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRETTI, Celso João. **Modernização Tecnológica, Novos Paradigmas organizacionais, Qualificação Profissional e o Sistema Público de Ensino Brasileiro**. (mimeo) Caxambu(MG), 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MENDES, Sonia Regina. **Educação e Trabalho**: elementos para reflexão sobre o papel da escola. In: Série Documentos, nº 01. Florianópolis : Núcleo de Publicações - CED - UFSC, 1996.
- NOSELLA, Paollo. Trabalho e Educação: do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia; do *labor* da burguesia à *poiésis* socialista. In: GOMES, Minayo Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento**: Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- PETIT, Vicent. **As contradições de “A Reprodução”**. Cad. Pesq. SP (43), novembro de 1982.
- PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Tendencias Actuales de las Reformas Educativas**. Proyecto Principal de Educação/UNESCO/ORLEAC, boletim 35, dezembro de 1994.
- Documento de Referencia para la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Basicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia, março de 1990.

## GRUPO DE TRABALHO

### ELABORAÇÃO

PEDRO DE SOUZA - SED  
ANTONIO MUNARIM - UFSC/PUC-SP  
ELIZETE DA COSTA VIEIRA - FCEE  
FRANCISCO ANTONIO DOS ANJOS – 13.<sup>a</sup> CRE  
MARGARIDA EMMERICH DE BORBA - UNIVALI/13.<sup>a</sup> CRE  
MARÍLIA G. R. DE AGUIAR – 5.<sup>a</sup> CRE  
NORMA FAISSAL – 13.<sup>a</sup> CRE

### COLABORAÇÃO

ARANI MARI DOS SANTOS - SED  
EVANIR CECÍLIA SENS DOS SANTOS - 2.<sup>a</sup> CRE  
IRMA MARIA SALVADOR - FERJ/ 19.<sup>a</sup> CRE  
MARIZE GEVIESKI OURIQUES - SED

### COORDENADOR

PEDRO DE SOUZA - SED

### CONSULTOR

ANTONIO MUNARIM - UFSC/PUC-SP