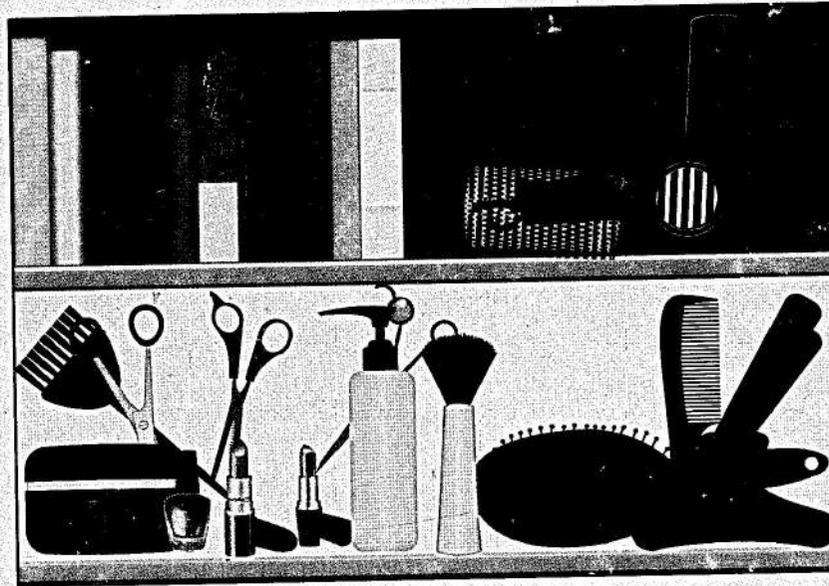


Carmen Sylvia

Vanessa

Trabalho como princípio educativo



A Escola de Gestores foi um ciclo de palestras realizado na Rede de Ensino de Santo André em parceria com o CEEP - Centro de Educação, Estudos e Pesquisas, é de responsabilidade da Prefeitura de Santo André, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

Organização:
Maria Auxiliadora Elias,
Francisco Campos Pacheco e
Carolina de Mendonça Rodrigues Silva

Carmen Sylvia

**Trabalho como
princípio educativo**

A educação de trabalhadores (as) sempre foi uma grande preocupação da Prefeitura de Santo André, e, por pensar, agir dessa maneira e concretizar atividades nesta perspectiva, tornou Santo André merecedora do título de "Cidade Livre do Analfabetismo" e também de "Cidade Educadora" coordenando a Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

Por isto, é com muito prazer ver a Secretaria de Educação lançar uma coleção de textos que irá colaborar com uma proposta educativa para os(as) jovens e adultos andreenses, com foco numa formação integral.

Foram encontros produtivos que reuniram pesquisadoras(as) de grandes universidades brasileiras num esforço para impulsionar a proposta educativa de nossa cidade mostrando mais uma vez o nosso compromisso com o conhecimento das nossas crianças e também de nossos(as) adolescentes, jovens e adultos.

Parabenizo a parceria entre a nossa Secretaria de Educação e o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas na produção desses encontros e dessa publicação que, com certeza, muito irá colaborar com a formação de nossos professores(as).

Prefeito Carlos Grana

“A utopia lá no horizonte me faz caminhar. No caminhar se faz o caminho e os caminhantes. Juntos renascemos, juntos mudamos e fazemos mudar”

O Centro de Educação, Estudos e Pesquisa (CEEP) é uma escola construída por trabalhadores(as) com o objetivo de oferecer educação aos próprios trabalhadores(as). Surgiu nos anos 1970, vinculado à luta trabalhista. É uma síntese de várias iniciativas de educação e organização de trabalhadores(as) de várias categorias que militavam na Oposição Sindical Metalúrgica e em Movimentos Populares, trabalhadores(as) protagonistas das lutas contra a ditadura, por melhores condições de vida e trabalho, pela liberdade e autonomia sindical, pelo direito de organização dos trabalhadores(as) nos locais de trabalho e de moradia.

Em conjunto, operários(as) e educadores(as) organizavam e ministravam os cursos com os lemas “Quem sabe mais, luta melhor” e “Organização de base é a força dos Trabalhadores”, todos(as) aprendendo e ensinando, todos(as) aprendendo a aprender, todos(as) aprendendo no coletivo, juntando o fazer com o pensar.

A principal missão do CEEP é contribuir, mediante uma ação educativa que estimule a prática de uma educação libertadora. Em suas várias ações, se propõe a fornecer formação profissional integrada na recuperação da escolaridade. Propõe-se a estimular a compreensão e a prática da coletividade, para que os(as) trabalhadores(as) sejam sujeitos de seu processo de conhecimento, com autonomia e independência. O objetivo final é a inclusão social e a participação na construção de uma sociedade republicana, justa e igualitária.

Neste sentido, em 2013, o CEEP é convidado a firmar uma nova parceria com a Secretaria de Educação do Município de Santo André, contribuindo no processo de implementação da EJA FIC (Educação de Jovens e Adultos integrada à Formação Inicial e Continuada). Participa com a Secretaria de Educação dos encontros de formação da Escola de Gestores, que tem como foco debater temas voltados à Educação de Jovens e Adultos e à gestão de políticas públicas, objeto da publicação deste rico material, que nos lembra que currículo integrado não é apenas um produto, mas um caminhar permanente na direção da utopia onde “uma outra escola é possível e necessária”. Boa leitura!

Carlos Kopcak

CEEP (Centro de Educação, Estudos e Pesquisas)

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André tem como objetivo principal a formação integral dos indivíduos, de modo a desenvolver uma Educação Inclusiva, de acordo com as diretrizes: acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social de educação, sinalizadas no Programa de Governo do município.

Além de atender à demanda por creche, educação infantil e ensino fundamental, a Secretaria de Educação também tem se dedicado, desde 1989, ao atendimento da demanda de educação de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras andreenses.

Nesta direção, ciente do seu compromisso em implementar uma política pública coerente e consistente de Educação de Jovens e Adultos, para a garantia do direito à educação, materializada na qualidade social, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) considera imprescindível o conhecimento sobre os vários perfis da população de jovens e adultos da atualidade, suas necessidades e expectativas, seus saberes acumulados, valores e sonhos, para que juntos possamos caminhar na direção da emancipação humana para uma sociedade plenamente democrática e justa.

A proposta, para isso, é avançar na construção e aperfeiçoamento de uma EJA que integre a elevação de escolaridade e a qualificação profissional, isto é, a EJA FIC (Educação de Jovens e Adultos com Formação Inicial e Continuada), que possa se consolidar em uma política de Estado e não como algo passageiro, descontínuo; a EJA FIC na perspectiva da formação integral que conjugue trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A publicação destes fascículos traduz a preocupação de evidenciarmos os fundamentos, as bases conceituais para a construção da proposta de EJA FIC a ser refletida na prática. Ela representa a transcrição das falas de especialistas, resultado dos cinco encontros realizados em 2013, que buscou instrumentalizar as equipes gestoras para a implementação da nova proposta, buscando superar um dos desafios colocados no Plano Plurianual (PPA) no âmbito da educação e de sua relação com o mundo do trabalho.

O primeiro fascículo reproduz a fala da professora Marise Nogueira Ramos e trata a importância de uma construção curricular que, tendo o trabalho como princípio educativo, integre as ciências, a tecnologia e a cultura para uma formação omnilateral e seja a base da exposição sobre o Currículo Integrado e seu significado para nossa proposta de EJA FIC.

O segundo fascículo trata do trabalho como princípio educativo, através da palestra da professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes.

A conversa com a Prof^a Carmen Sylvia permitiu uma maior compreensão do papel do trabalho na constituição do homem e de seu potencial para o desenvolvimento de propostas curriculares que busquem a emancipação dos trabalhadores(as).

Mas quando falamos de uma formação profissional como iremos construí-la? Quais as possibilidades de constituir uma proposta de educação profissional que atenda à diversidade de alunos que compõem a Educação de Jovens e Adultos? Para enfrentar essas questões, o terceiro fascículo retrata as experiências do Projovem e do Programa Integrar, a construção dos conceitos de Formação Técnica Geral (FTG) e a proposta de Arcos Ocupacionais feita pelo professor Fábio Zamberlan.

O quarto fascículo propõe uma reflexão sobre o papel dos Centros Públicos e da Formação Profissional para as políticas públicas de emprego, trabalho e renda. Considerando que os Centros Públicos buscam a formação profissional e que o público atendido, além da elevação de escolaridade, também busca atender demandas – para a inserção, reinserção ou até ascensão profissional – específicas do trabalho. Compreender como essas políticas se entrelaçam é de grande importância para que cada ente busque impulsionar uma matriz de atendimento ao munícipe. Para tanto, contamos com a exposição de dois especialistas nessa área: Remi Castioni e Sebastião Lopes Neto.

O quinto fascículo faz uma síntese dos temas em uma perspectiva histórica da construção desses conceitos em sua relação direta entre a EJA e a Educação Profissional, facilitando o reconhecimento desse terreno no qual o currículo integrado, a educação integral, a relação educação e o trabalho são marcantes. Partindo desse olhar, será possível entender os marcos legais e suas razões históricas. Para falar desse percurso, contamos com a Prof^a Sandra Torquato Bronzate.

A publicação desses fascículos conclui o Projeto Escola de Gestores que ofertou para nossa equipe docente e de gestão as bases iniciais para a implementação da Educação de Jovens e Adultos integrada à Formação Inicial e Continuada – EJA FIC, uma proposta agora concluída e que de imediato se integra à nova proposta de formação continuada das nossas equipes. Boa leitura!

Maria Auxiliadora Elias
Diretora do Departamento de Educação e Jovens e Adultos

Trabalho como princípio educativo

Carmen Sylvia

Sou a Carmen, professora da Faculdade de Educação da USP. Minha área de pesquisa diz respeito às relações entre Educação e Trabalho. Tenho militado muitos anos na Educação Profissional e na EJA. Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a oportunidade de dialogar com vocês, professores e gestores da rede pública de Santo André, com quem compartilho a esperança da construção da escola pública, laica, gratuita, de gestão pública democrática e de qualidade social para todos.

Ao organizar a exposição do tema que me coube, o trabalho como princípio educativo, o trabalho como eixo integrador do currículo, pensei ser importante resgatar alguns princípios, alguns pressupostos que estão presentes nas “Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, do ensino médio em todas as suas modalidades, e também nos Documentos Base do PROEJA e PROEJA FIC. Esses documentos expressam, como vocês sabem, conquistas sociais relevantes do movimento social popular e dos educadores democráticos organizados em entidades científicas e entidades sindicais, na luta contra a política neoliberal do governo Fernando Henrique, pela construção de uma educação democrática e emancipatória.

A primeira coisa consiste em lembrar que “currículo” é um termo que vem do latim, que está associado a trajeto, caminhada, percurso. Se formos traduzir isso em termos contemporâneos, podemos nos orientar pela definição proposta pela professora Maria Nilde Mascellani, que foi diretora dos Ginásios Vocacionais na década de 60. Segundo ela, currículo significa um conjunto sistematizado de experiências, de vivências e convivências, de situações estimuladoras para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a ação educativa que permeia o currículo, que resulta na formação dos indivíduos, é orientada por uma dada concepção filo-

12

sófica. A filosofia aponta a direção do currículo. Pensando, então, nos pressupostos filosóficos da proposta de currículo integrado, presente nas Diretrizes e nos Documentos do PROEJA, nós podemos dizer que o primeiro princípio afirma o aluno como sujeito da educação: o aluno participa do currículo. A segunda grande questão a ser colocada diz respeito aos conteúdos do ensino, referidos à prática social concreta de alunos e professores, à sua vivência e convivência. Nesse ponto, podemos levantar uma observação de método importante sobre a relação entre o conhecimento dos alunos, do qual partimos no processo de aprendizado, e o saber formalizado na escola. Os dois tipos de conhecimento não podem ser pensados como em oposição, mas como complementares. E essa relação de complementariedade só pode ser apreendida quando se tem como pressuposto que o partir da realidade do aluno não significa permanecer na aparência, no saber imediato. Nós precisamos construir metodologias de currículo que apontem para essa questão, metodologias apropriadas que possibilitem a nossos alunos, a partir dos saberes que constroem na vida, no trabalho, isto é, na sua prática imediata, apropriar-se de novos conhecimentos, do patrimônio cultural da humanidade. Estamos, então, falando de uma metodologia que viabilize aos alunos obter uma formação ampla que responda às suas múltiplas necessidades de ser humano e social – necessidades intelectuais, emocionais, estéticas, afetivas -, que os levem a se apropriar dos conhecimentos teóricos-fundamentais à compreensão da realidade, a superar o senso comum, o pensamento fragmentado, a desvelar as representações do mundo impostas pelas classes dominantes, e, assim, a construir uma nova cultura, novos saberes, que expressem os seus interesses sociais e pessoais enquanto classe trabalhadora.

É com essa perspectiva que vou abordar o meu tema, a questão do trabalho. Por que os documentos mencionados se referem ao trabalho como princípio educativo, como eixo integrador? De qual trabalho estamos falando,

do trabalho responsável pela exploração, dominação e sofrimento de mais da metade da humanidade? Existe uma conferência do prof. Miguel Arroyo, realizada para professores de EJA do Rio Grande do Sul e disponível na internet, na qual ele mostra a importância dos currículos e a relevância política da atuação do professor em sala de aula, a sua contribuição fundamental na elucidação e denúncia das práticas capitalistas de exploração e sujeição a que os trabalhadores estão submetidos, ao possibilitar aos alunos perceberem como as diferenças de gênero/sexo, de etnia e até de idade, geracionais, se traduzem em grandes desigualdades sociais. O prof. Miguel Arroyo adverte-nos, ao mesmo tempo, para o cuidado de se valorizar e não subestimar o trabalhador e o conhecimento desse trabalhador, processo ao qual devemos estar sempre atentos, pois exige autocrítica permanente, atenção em relação aos nossos próprios preconceitos, pois todos nós os temos. Sua fala, muito bonita, vai mostrando dialeticamente a necessidade da denúncia crítica e, ao mesmo tempo, da postura igualitária em relação a esses trabalhadores, e da consciência de que nós professores somos também trabalhadores.

13

Retomando a nossa questão a respeito de qual trabalho estamos falando, eu aprecio muito um texto do professor Bernard Charlot (2004), um professor francês que mora no Brasil há muito tempo e trabalha na Universidade Federal de Alagoas. Ele faz a seguinte ponderação: se o modelo que predomina hoje é o da “educação pela escola” e não o da “educação pelo trabalho”, é porque, entre outras questões, não está muito claro, do ponto de vista pedagógico, o que é essa educação pelo trabalho. Na sua argumentação, ele começa afirmando que, durante muitos séculos, a questão da educação e do trabalho estiveram desligadas na Filosofia; quer dizer, se a questão da educação era central no pensamento filosófico, a questão do trabalho era sempre marginal. Segundo ele, foi Hegel quem pela primeira vez relacionou a questão da educação à questão do trabalho, e apesar de Hegel estar mais

preocupado em apreender o trabalho enquanto conceito, enquanto atividade do espírito, e não como atividade produtiva, vai observar que, na sua relação com a natureza por meio do trabalho, o homem se forma. Portanto, uma ideia fundamental está posta, a de que o *trabalho forma*. Podemos associar ainda outras ideias a essa primeira: o trabalho significa relação com a natureza, o trabalho significa relação com o outro homem, o trabalho significa relação do homem consigo mesmo. Karl Marx seguiu essa pista. Em sua obra, principalmente nos "Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844" e em "O Capital", vai afirmar que o trabalho é a essência do homem, que o trabalho é a essência da natureza histórica do homem; assim, quando o homem é privado do domínio do processo e dos resultados do seu trabalho, do produto do trabalho, ele se torna estrangeiro, alienado de si próprio.

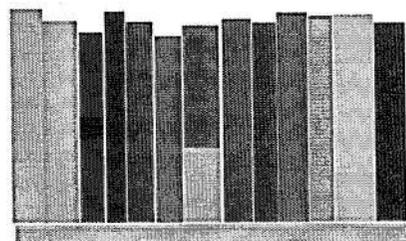
10
 Todo o esforço teórico de Marx consiste em mostrar a importância fundamental do trabalho no sentido em que ele é, ao mesmo tempo, o momento essencial da vida genérica do homem (como atividade vital de transformação social da natureza) e aquilo por meio do que o homem se produz como ser genérico produzindo um conjunto de objetos pelos quais ele se afirma na prática e por meio dos quais toma consciência de si mesmo. Daí surgem as formas mais aparentes da alienação do trabalho e suas consequências mais importantes, ou seja, a constituição de uma relação fragmentada e invertida com a dimensão genérica da existência, isto é, com a natureza, consigo mesmo e com o outro. Assim, Marx chega a um momento extremamente importante de sua formulação: que o trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é também o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Ou seja, que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. O fenômeno humano é produto de longo processo histórico e a visibilidade do ser social como diverso do ser natural é relativamente recente. Só se tornou visível, como

nos lembram J. P. Netto e M. Braz (2012), há pouco mais de dois séculos e meio, quando o modo de produção capitalista se consolidou como dominante no Ocidente e operou a constituição do mercado mundial, o qual permitiu o contato entre praticamente todos os grupos humanos.

A obra de Marx é a tentativa de construção de uma teoria da história, na qual adquire centralidade a questão da alienação, que não é só uma questão metafísica, não é uma questão religiosa e não é uma questão meramente teórica, é uma questão prática. A alienação é uma prática social concreta, e Marx, ao discutir o processo de alienação, analisa as formas de organização do trabalho na sociedade, nas sociedades anteriores à sociedade capitalista e, principalmente, na sociedade capitalista, até chegar na completa separação entre o trabalhador e os meios de trabalho.

A história do processo de trabalho está ligada ao desenvolvimento do sistema produtivo (ou modos de organização da produção) e ao movimento do capital (movimento de acumulação e movimento de valorização do capital). Ao estudar a divisão social do trabalho e suas mudanças na dinâmica da produção social capitalista, ele mostra como o capital, valor em movimento, cresce. *O valor (a riqueza social) resulta exclusivamente do trabalho*. O trabalho é a fonte primária do valor. Marx estuda as formas históricas de organização do trabalho, e indica as duas dimensões básicas assumidas pelo trabalho na sociedade capitalista: *o trabalho concreto*, que cria *valor de uso* (trabalho útil); e *o trabalho abstrato*, quando o trabalho concreto é reduzido à condição de trabalho em geral, que cria valor de troca. Na *mercado-ria*, encontramos, pois, simultaneamente, trabalho concreto e trabalho abstrato. Não se trata de dois trabalhos, mas da apreciação do mesmo trabalho sob ângulos diferentes: do ângulo do valor de uso, *trabalho concreto*; do ângulo do valor de troca, *trabalho abstrato*. O trabalho abstrato, medido enquanto trabalho médio em condições históricas precisas, constitui o que chamamos de *trabalho socialmente necessário*

à produção de determinada mercadoria. Marx observa que é o trabalho, “na sua qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato” que “gera o valor da mercadoria” (Marx, 1983, I, 1:53).



A análise histórica do processo de alienação dos trabalhadores por meio da desapropriação do conhecimento, do domínio do processo, dos meios e

resultados do trabalho pelo capital, inicia-se com a discussão da *cooperação simples*, momento em que os trabalhadores são reunidos, pela primeira vez, em um mesmo local para execução do trabalho. Vocês sabem que foi preciso um processo longo e doloroso de repressão, de violência, mais de dois séculos (do século XVI ao século XIX), para os capitalistas terem o controle do processo de trabalho, conseguirem constituir os servos e artífices em trabalhador livre, sem propriedades (sendo sua única propriedade a sua própria força de trabalho), disponível, à venda no mercado de trabalho, à disposição das primeiras oficinas sob o controle dos capitalistas. Instaura-se, então, o que podemos designar propriamente como produção capitalista. Num primeiro momento, o capitalista reuniu os trabalhadores que assalariava em um mesmo local, o que lhe permitia supervisionar as tarefas produtivas. Nessa forma de organização do trabalho, na *cooperação simples*, os trabalhadores continuavam donos de seus instrumentos de trabalho e a forma de produzir era a mesma do ofício, das tradições artesanais, o trabalho era realizado por ele do começo ao fim. A inovação revolucionária consistiu no aparecimento de uma nova força social, o trabalho coletivo, o trabalho social. O modo típico de produzir não é mais o trabalho isolado, independente ou em pequena escala. O processo capitalista do trabalho é um processo eminentemente coletivo baseado na *cooperação de trabalhadores*

assalariados sob a autoridade do detentor do capital. O trabalho coletivo significa elevação importante da regularidade, duração e intensidade do trabalho, e surge como força social nova, de cujas vantagens os capitalistas se apoderam gratuitamente. Temos, então, *trabalho social e apropriação privada da força produtiva do trabalho*.

Na segunda metade do século XVIII, a ofensiva do capital sobre o trabalho avança e vamos ver a *cooperação simples* ser substituída pela *cooperação na manufatura*. Esse segundo momento é a forma clássica de *cooperação* baseada na divisão do trabalho no interior da unidade de produção e vai haver uma modificação na forma de trabalhar, mas ainda não há modificação significativa nos instrumentos de trabalho. Começa a aparecer o emprego de máquinas rudimentares, movidas por forças humanas ou naturais, como os moinhos, por exemplo. Com a manufatura, o capital introduz na produção uma divisão do trabalho específica: a divisão capitalista do trabalho no interior das unidades produtivas, a *divisão técnica do trabalho*. A divisão manufatureira do trabalho corresponde a uma espécie particular de *cooperação*, que compreende dois elementos básicos, o parcelamento do trabalho e a especialização das atividades, acompanhada da destruição dos saberes do ofício que permitiam ao trabalhador o conhecimento técnico do conjunto das operações necessárias à produção de certo produto. Os trabalhadores, portanto, sofrem a perda do conhecimento do seu processo de trabalho, que já se apresenta parcialmente segmentado, com a desvalorização da força de trabalho e de seu custo de produção. No entanto, a habilidade artesanal permanece como o fundamento do trabalho manufatureiro. O trabalho é fundamentalmente manual, dependente da habilidade e da força do trabalhador, de sua rapidez em manejar os instrumentos. Embora ocorra a decomposição do trabalho artesanal, o ofício continua a ser a base da organização do trabalho. O grau de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho ainda é considerável (o controle sobre o conteúdo

e o ritmo do trabalho não foi ainda totalmente retirado do operário). O período manufatureiro, no seu desenvolvimento, irá desobstruir a via para que o processo de trabalho seja realmente comandado pelo capital. O trabalhador coletivo, constituído pelo conjunto de trabalhos parciais, se hierarquiza segundo a habilidade e força requeridas para cada tarefa, hierarquia que corresponde a uma escala de salários. Tal forma de organização do trabalho propiciará enorme aumento da produtividade do trabalho e criará, de um lado, uma pequena parcela de trabalhadores altamente especializados e, de outro, desqualificará a maioria das atividades produtivas, multiplicando as atividades simples e abrindo espaço para a exploração do trabalho feminino e infantil. Este comando efetivo – da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital – vai se realizar com a consolidação dos processos produtivos possibilitados pela Revolução Industrial, que emerge no final do século XVIII.

É com a *maquinofatura* ou a *grande indústria* que se instaura a *produção especificamente capitalista*, implementada por meio de grandes modificações técnicas na produção, isto é, pela introdução da maquinaria (máquinas-ferramenta, a máquina a vapor). A transformação radical do processo capitalista do trabalho é desencadeada não mais a partir da força de trabalho, como no caso da manufatura, mas atinge o instrumental do trabalho, afetando a distribuição dos trabalhadores no interior das unidades produtivas. O trabalhador passa a ser apêndice das máquinas, a sua desqualificação se acentua e a divisão do trabalho se aprofunda. Surge, além da divisão das tarefas operativas, outra divisão mais profunda: a divisão entre a concepção (e/ou administração) dos processos produtivos e a sua execução. Completa-se a desapropriação do saber, do conhecimento do operário, a simplificação e homogeneização dos conteúdos de trabalho e maior desqualificação dos trabalhadores. A ciência é utilizada diretamente como força produtiva a serviço do capital. Surgem os técnicos, encarregados da mediação entre a ciência e a produção.

A separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual se completa. O trabalhador é alienado dos meios de produção, do processo de trabalho e do produto do seu trabalho (apropriação privada do produto do trabalho), e de sua humanidade. Quando o processo de trabalho está subordinado realmente ao capital e o trabalhador perde o controle desse processo, o capital terá as melhores condições para aumentar a produção do trabalho excedente – isto é, a *subsunção real do trabalho ao capital* propicia a este último potencializar a extração da *mais valia* (trabalho não pago). No mercado, na troca entre mercadorias, entre coisas, está se trocando trabalho humano. Mas o que aparece, o que é visto é fruto de uma inversão: o trabalho humano desaparece, a relação social entre pessoas para a produção das mercadorias é travestida pela relação entre coisas, processo que Marx denomina de fetichismo, *fetichismo da mercadoria*.

Em termos marxianos, ao longo da jornada de trabalho, o tempo de trabalho se desdobra em duas partes. Numa delas, o trabalhador produz o valor correspondente àquele que cobre a sua reprodução, o custo de sua força de trabalho – é este o valor que equivale ao seu salário. Tal parte da jornada que o trabalhador trabalha para si é denominada de *tempo de trabalho necessário*. Na outra parte da jornada, o trabalhador produz um valor excedente (a mais valia) que é apropriado pelo capitalista. Tal parte é chamada de *tempo de trabalho excedente*. A relação entre trabalho necessário e trabalho excedente fornece a *taxa de mais valia* ou taxa de exploração do trabalho pelo capital. No caso do trabalhador assalariado, o excedente lhe é extraído sem o recurso da violência extra-econômica (como ocorria nos modos de produção anteriores ao capitalista), mas via contrato de trabalho, o qual determina que o produto do trabalho pertença ao capitalista.

A falsa noção de que o salário remunera todo o trabalho do trabalhador é reforçada, para além da ideologia capitalista segundo a qual “o salário é o pagamento do

trabalho”, pelo fato de a jornada de trabalho ser contínua e de os meios de produção e o local físico de trabalho serem propriedades do capitalista. Por isso, apesar de os operários sentirem a exploração como injustiça, não conseguem ter, na sua experiência cotidiana, a completa compreensão dela. É somente a análise teórica da produção capitalista que nos fornece e aos trabalhadores o sentido real da exploração capitalista, como nos lembram J. P. Netto e M. Braz (2012). Por isso, os capitalistas têm grande interesse em evitar o acesso dos trabalhadores a este conhecimento. E, em contraponto, cabe a nós professores a grande responsabilidade social de contribuir para torná-lo acessível a eles.

Voltando à jornada de trabalho, uma forma de ampliar o trabalho excedente é ampliar o tempo de trabalho, isto é, ampliar a extensão da jornada de trabalho sem alterar o salário. Essa maneira de incrementar a produção do excedente a ser apropriado pelo capitalista designa-se de produção de *mais valia absoluta*. Mas, não dá para fazer isso continuamente. Quando não possuem as condições políticas que lhes permitam ampliar a jornada de trabalho, os capitalistas encontram outros meios e maneiras de reduzir a parte da jornada relativa ao trabalho necessário, ou seja, de reduzir o tempo que o trabalhador trabalha para si mesmo, e aumentar o tempo de trabalho excedente. Para que haja redução do tempo de trabalho necessário é preciso reduzir o *valor da força de trabalho*, isto é, o valor dos bens necessários à sua produção e reprodução (alimentação, vestuário, habitação, etc.). E isso é feito por meio do desenvolvimento de inovações tecnológicas. Essas novas tecnologias, ao potencializarem a produtividade do trabalho (mais mercadorias produzidas em menor tempo), isto é, ao diminuírem o *tempo de trabalho socialmente necessário* para produzi-las, promovem o barateamento do custo das mercadorias necessárias à reprodução da força de trabalho, contribuindo para o aumento do trabalho excedente sem ampliação da jornada de trabalho. Tem-se aqui a produção da chamada *mais-valia relativa*.

Estas duas formas – a absoluta e a relativa – de aumentar a produção da mais valia não se excluem, mas verifica-se historicamente que com o crescimento e luta política das organizações operárias, a forma relativa tende a predominar historicamente. De qualquer modo, trata-se do aumento da exploração da força de trabalho pelo capital.

Tratamos, aqui, do processo histórico no qual os trabalhadores foram perdendo o controle sobre a forma de trabalhar, sobre o seu trabalho. Marx estudou muito a questão da expropriação do conhecimento do operário na grande indústria. Dando sequência a esses estudos, uma parte considerável da análise histórica e sociológica discute mais recentemente novos métodos de organização da produção e do trabalho no taylorismo, no fordismo e por fim, no toyotismo. O taylorismo, como é chamado o movimento de gerência científica iniciado pelo norte-americano Frederick Taylor nas últimas décadas do século XIX, significou o aumento do grau de controle do trabalho pelo capital por meio do aprofundamento da divisão do trabalho na unidade de produção. A expropriação do saber operário é realizada pela gerência científica que, após análise do trabalho concreto dos trabalhadores, da simplificação dos seus modos operatórios e nova sistematização desses elementos, vai definir a melhor maneira de executar cada operação, impondo-a ao trabalhador. É importante observar que os métodos tayloristas não alteram a estrutura produtiva *stricto sensu*, os meios de produção. O que fazem é reorganizar a forma de trabalhar, de maneira a intensificar a produtividade. Mantida a mesma base técnica, por meio de vários controles impostos aos trabalhadores – desde a mais severa vigilância até a cronometragem e determinação dos movimentos necessários à realização de suas tarefas –, o capitalista obriga-os a trabalhar a um ritmo mais intenso que, sem alterar a duração da jornada de trabalho, leva-os a produzir mais mercadorias e mais valor. Trata-se, portanto, de um método para potencializar a extração do sobretrabalho pelo capital. Consistiu em pode-

rosa arma para desqualificar a força de trabalho e solapar o poder exercido pelos trabalhadores qualificados sobre o processo de trabalho.

Por fim, no começo do século XX veremos aparecer o Fordismo, que pode ser considerado ao mesmo tempo uma extensão e uma superação do Taylorismo, na medida em que incorpora a lógica taylorista em seus traços principais e aprofunda a capacidade do controle capitalista sobre o trabalho operário. Significou a introdução de novas tecnologias, da linha de montagem nas empresas automobilísticas de Henry Ford: as esteiras deslizantes transportadoras, a mecanização da circulação de objetos e meios de trabalho no decorrer do processo produtivo, com a fixação dos operários a postos de trabalho cuja localização é rigorosamente determinada pela configuração dos sistemas de máquinas. Há, concomitantemente, o aparecimento de alguns elementos de uma nova política de gestão da força de trabalho, notadamente de uma nova política de salários. Para conseguir a anuência dos trabalhadores aos novos métodos intensivos de trabalho, Ford (em 1914) ofereceu um salário maior aos trabalhadores, aumentando a taxa do salário nominal para “cinco dólares ao dia”, bastante acima do salário médio vigente. É interessante observar que o Fordismo, após ter garantido o fluxo adequado de mão de obra, adotou certos critérios reguladores de acesso ao novo salário, estabelecendo normas rigorosas quanto ao comportamento dos trabalhadores dentro e fora da empresa, implantando férrea disciplina aos operários.

As transformações ocorridas no processo de trabalho significam, sob a ótica da valorização do capital, forte aumento do rendimento do trabalho, decorrente da elevação tanto da intensidade quanto da produtividade do trabalho, levando a uma drástica redução do tempo de trabalho social necessário para a produção de valores de uso e, conseqüentemente, a uma queda do valor unitário das mercadorias produzidas nesse sistema. Portanto, a aplicação articulada dos métodos tayloristas e fordistas determinou o aparecimento

de “novas normas de produção”, ou seja, da produção em grandes séries de mercadorias estandarizadas cujo valor, em termos de tempo de trabalho necessário, baixou. Assim, o deslanchar da produção capitalista de massa completa-se com o estabelecimento das “novas normas de consumo”, isto é, do consumo de massa. Há uma nova relação entre o aumento do salário, o aumento da produção e o aumento do consumo. As tentativas de normatizar o consumo operário encontraram sérios obstáculos, originários em grande parte por limites colocados pelos imperativos de rentabilização imediata do capital privado (Cândido Ferreira, 1985). Contradição que só foi resolvida com o alargamento da intervenção do Estado nesse campo, o que ocorrerá a partir da crise dos anos 1930, ou seja, com o desenvolvimento de políticas estatais de gestão da força de trabalho, que integram a gestão de parte dos custos de reprodução da classe operária via, por exemplo, os sistemas estatais de previdência social. Em outras palavras, o Fordismo foi acompanhado também de mudanças na organização política da sociedade e na configuração do Estado. Como sabemos, a crise do liberalismo, do *laissez-faire* e de seu sistema de governança internacional culminou na grande depressão. A partir da segunda metade dos anos 1930 afirmam-se nos EUA a heterodoxia econômica e seus compromissos sociais da administração Roosevelt. A rearticulação keynesiana do papel do Estado e a organização sindical dos trabalhadores constituíram os eixos fundamentais de legitimação da nova forma-Estado. A expansão do papel do Estado e em particular de sua intervenção direta na regulação do mercado e no controle de porções importantes do aparelho produtivo, teve como condição necessária a recomposição política, em sujeitos coletivos, das elites empresariais e dos trabalhadores ao mesmo tempo. Podemos dizer que o Estado-planejador



(fordista-keynesiano) afirmou-se como dispositivo de integração do conflito social (Cocco, 2000).

Segundo as interpretações críticas da economia e da sociologia do trabalho, até a vigência do Fordismo, cada vez que havia uma mudança tecnológica, uma mudança de paradigma, isto significava maior fragmentação do trabalho e maior desapropriação do conhecimento do trabalhador. No entanto, a partir da última mudança organizacional do trabalho e da produção, na última revolução tecnológica, no chamado toyotismo ou automação flexível, houve modificações no discurso, não só empresarial e/ou governamental, mas também de parte dos especialistas e acadêmicos.

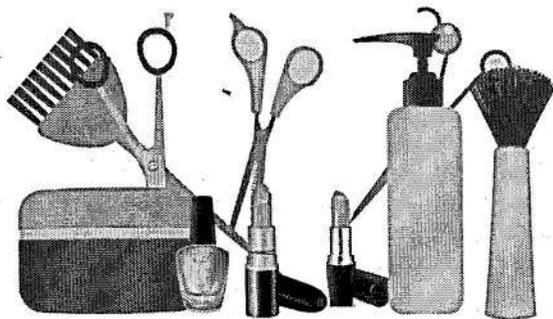
Segundo essas interpretações, a revolução tecnológica de nossos dias estaria levando à superação do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho, com a supressão do trabalho desqualificado e restrito, e exigindo qualificações novas e mais elevadas. De um lado, a automação, com suas exigências de habilidades e linguagens específicas e, de outro, as novas formas de gestão e organização empresarial demandariam a substituição do trabalho mecânico, repetitivo e sistemático pelo trabalho de características mais criativas. As novas condições técnicas e organizacionais do trabalho estariam exigindo a formação do trabalhador polivalente, multi-habilitado, portador de conhecimentos mais elevados e de traços comportamentais requeridos pelo trabalho participativo, cooperativo. Para alguns especialistas, como Kern/Shumman (1984), por exemplo, o “fim tendencial da divisão do trabalho” viria colocar os países, mesmo aqueles com forte heterogeneidade estrutural como o Brasil, diante das exigências postas pelos seus setores mais modernos e pela inserção internacional: o de se constituírem em sociedade letrada e instruída - o que incluiria a escolarização de segmentos muito amplos de suas populações. A demanda por qualificação real passa, então, a dirigir o centro das atenções para o ensino básico, definido como o nível de ensino responsável pela aquisição dos instrumentos básicos e pelo

desenvolvimento da capacidade de aprender. Lembram-se das “orientações” do FMI e do Banco Mundial ao governo FHC, levando a política educacional do país a priorizar o ensino fundamental dirigido à denominada idade adequada, entre outras medidas, com a criação do FUNDEF direcionando recursos públicos para essa etapa em detrimento da EJA e do Ensino Médio?

O conceito da emergência da *sociedade do conhecimento* e a correlação entre educação e crescimento econômico remetem à existência do que se poderia denominar “nova” economia da educação. Retomando a obra de Schultz (1962), esses discursos, em particular o das agências internacionais que assessoram os governos (FMI, BIRD, BID, OCDE, entre outras) recuperam as formulações da teoria do *capital humano*, uma especificidade das teorias do desenvolvimento de cunho marginalista (Frigotto, 1984), e pretendem medir as diferenças de salário por nível de escolaridade como taxa de retorno dos investimentos realizados em educação, tanto no plano individual como no da sociedade como um todo. Em outras palavras: para essa teoria, conhecimentos e habilidades são, em grande parte, produto de inversões econômicas que, junto com outras inversões, explicariam os diferenciais de renda e salário e, principalmente, a superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados (Moraes, 1999).

Este modelo, construído para explicar as relações entre a educação e a economia e para sugerir ações que conduzam ao desenvolvimento econômico, sustenta, em um dos seus desdobramentos, o discurso da importância da educação/formação profissional como componente de uma nova produtividade na luta contra o desemprego. Transformada em grande panaceia, a educação não só aparece como capaz de solucionar o problema do desemprego (ocultando sua origem enquanto problema gerado pelas políticas empresariais e governamentais), como também responsabiliza os trabalhadores pela ausência de *empregabilidade*, ou seja, por não possuírem as *competências* requeridas pelos empregos

existentes. Em resumo, para essa abordagem das relações entre educação/formação e trabalho, a educação tem um valor mercantil, um valor de troca, seja ela formadora de *competências* da força de trabalho ou de *capital humano*.



Tal discussão, como se vê, inverte o rumo das anteriores porque afirma que as mudanças tecnológicas, em vez de expropriar o conhecimento do trabalhador, promoveria sua requalificação. É uma discussão ampla, polêmica, na qual nós não vamos entrar aqui. Mas, podemos argumentar muito rapidamente - em primeiro lugar - que não há substituição do paradigma taylorista fordista pelo da reestruturação produtiva; os paradigmas convivem. Pesquisas indicam que na mesma empresa podem conviver diferentes modos de organização da produção: da produção convencional, taylorista fordista, àquela baseada na tecnologia de ponta. Lembro que, nos anos 1990, na pesquisa enorme que fizemos para a CUT, uma análise de âmbito nacional sobre a formação profissional dos trabalhadores metalúrgicos, ao realizarmos alguns estudos de casos de empresas do ramo metal-mecânico verificamos a enorme heterogeneidade existente nos setores produtivos, em um mesmo setor ou empresa. Observamos também que trabalhadores foram requalificados, que muitos puderam se requalificar e se apropriar de novos conhecimentos, pois alguns dos novos postos de trabalho criados exigiam maior conhecimento e preparo. No entanto, a grande maioria dos trabalhadores não foi beneficiada pelas mudanças. Ao contrário, foi prejudicada, atingida pelo desemprego,

subemprego, terceirização, precarização e/ou flexibilização do trabalho - desencadeados pela reestruturação produtiva e assegurados politicamente pelo Estado neoliberal.

A digressão inicial consistiu em um preâmbulo necessário para que possamos entender a importância das formulações de Marx sobre a sociedade capitalista. Ele sempre se preocupou em construir uma teoria da história, uma teoria da alienação e uma teoria do humano. Podemos afirmar que o seu objetivo principal foi discutir a *construção da humanidade do homem*. Em sua análise, como vimos, ele apreende as duas dimensões do trabalho, o trabalho enquanto trabalho abstrato, que produz valor de troca - o trabalho alienado, explorado e gerador de sofrimento - forma fundamental para acompanharmos historicamente a dinâmica das relações de produção capitalista, os processos de expropriação, exploração e dominação do trabalho pelo capital; e a outra dimensão do trabalho, o trabalho concreto, produtor de valores de uso, de utilidades, de obras. Vimos que Marx e Hegel nos deram duas importantes contribuições para que possamos pensar a relação entre trabalho e educação: o trabalho é essência do homem, o trabalho forma. A partir da noção de *práxis*, da relação entre a teoria e a prática, Marx vai mostrar que, ao modificar sua existência pelo trabalho, o homem se modifica, o homem transforma o mundo... Nas teses sobre Feuerbach (1845), Marx nos diz que a essência do homem não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado, é o conjunto das relações sociais. Assim, a essência do homem é histórica, está fora dele, o homem se constrói por meio da prática do trabalho. Dessa maneira, "a ligação entre educação e trabalho torna-se virtualmente muito forte" (Charlot, 2004). Se admitirmos que educar é o processo de construir o ser humano, é fundamental saber que processo é esse. É o trabalho, podemos responder na perspectiva marxista.

Essa ideia, essa concepção, de que o trabalho é fundamental na história do homem, de que o trabalho forma, tam-

bém do ponto de vista moral, intelectual, era uma concepção arraigada no movimento operário do século XIX, entre os comunistas, socialistas, anarquistas, e mobilizava as discussões nos Congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores/AIT, na Primeira Internacional de Trabalhadores, sobre a pertinência e natureza da escola pública, da escola laica, da escola politécnica, da educação integral, e assumiu grande importância nos ensaios revolucionários que assistimos no século XIX, como a Comuna de Paris de 1871.

No entanto, conforme já observamos, hoje não temos mais como modelo predominante a educação pelo trabalho. O modelo dominante é a educação pela escola, e a escola constitui-se como espaço em que o trabalho é negado enquanto atividade, embora defendido como Valor (Charlot, 2004). É uma constatação interessante, porque vamos encontrar hoje uma interpretação, praticamente hegemônica nos círculos empresariais e governamentais, que defende a relação direta e subordinada da escola ao trabalho. Vamos encontrar a já mencionada Teoria do Capital Humano, que surgiu nos Estados Unidos, principalmente com Schultz e Becker, que eram da Universidade de Chicago e escreveram seus estudos nos anos 1960 e 1970, estudos que, como já nos referimos, tiveram influência enorme nas agendas dos governos, nos diferentes países, graças à intervenção dos organismos internacionais multilaterais. Os pressupostos da Teoria do Capital Humano estão também na base da discussão do *modelo de competências*, e contribuem para difundir a falsa ideia, tão cara aos capitalistas, segundo a qual, mediante o salário, os trabalhadores obtêm a remuneração integral do seu trabalho.

A partir da teoria do valor, pode-se apontar a falsidade desta ideia, desnaturalizar a correspondência linear entre escolarização/formação, produtividade e renda - maior escolaridade, maior produtividade, maior renda - estabelecida pela Teoria do Capital Humano. O salário é o preço (ou, se quisermos, a expressão monetária do valor) da força de

trabalho, a qual - como qualquer outra mercadoria - é regida pela lei do valor. E como vimos anteriormente, o trabalhador produz, com seu trabalho, valor maior do que o seu custo, do que o valor de sua força de trabalho. Segundo Marx, o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos artigos de primeira necessidade exigidos para produzir e manter a força de trabalho, isto é, para reproduzi-la. E, como se viu antes, o salário não deve cobrir apenas as necessidades fisiológicas do trabalhador e sua família. O desenvolvimento social põe em cena necessidades de outra ordem (sociais e culturais etc.) que também devem ser atendidas. Enfim, o fundamental a ressaltar é que o trabalhador recebe salário equivalente ao valor da força de trabalho e não à sua produção, e que seu salário oscila historicamente e pode estar acima ou abaixo do valor da força de trabalho, dependendo das diferentes circunstâncias políticas e econômicas. Dessa maneira, o aumento de produtividade não leva necessariamente ao aumento do salário do trabalhador, pois o tempo de trabalho excedente é apropriado pelo capital e não pelo trabalhador.

Se a Teoria do Capital Humano desenvolve a concepção de vínculo subordinado da educação ao trabalho, ela também apreende educação enquanto mercadoria, como valor de troca. O diploma de alguma maneira é a moeda educativa reconhecida no mercado, vai expressar o valor de troca da educação no mercado de trabalho. Pode-se dizer, como nos lembra B. Charlot (2004), que hoje, segundo a lógica mercantil, empresarial expressa na Teoria do Capital Humano, cada vez mais o trabalho é pensado como força de trabalho trocável e a educação como acesso ao mercado de trabalho.

Outras são as concepções de educação e de trabalho que informam a proposta de currículo integrado presente nos documentos citados. Tais noções se baseiam na teoria marxista do valor. Para Marx, o trabalho, em sentido amplo, é qualquer atividade humana que possibilite expressar a in-

balho e o diploma como valores de troca) não deve ocultar o trabalho escolar como experiência. Se o operário e o empregado podem ser transformados pela atividade do trabalho (o trabalho forma), esta transformação não é meta das atividades industrial, comercial ou de serviços, é apenas um efeito possível que pode acompanhá-la. A educação, ao contrário, enquanto trabalho/atividade humana pode e deve visar diretamente à transformação do aluno, à sua autonomia enquanto sujeito social – individual e coletivo. E insisto, se a escola é espaço de reprodução de desigualdades sociais e, também, espaço de formação, de trabalho de construção e de *uso de si*, de apropriação cognitiva e social por um ser humano que partilha sua experiência com outros seres humanos, um espaço, portanto, de transformação. Marx nos ensina que não há reprodução das relações sociais sem a produção de novas relações. E que somos todos sujeitos da História.

32

Debate

• Quanto a qual seria o melhor caminho para pensar a realização do currículo integrado, não tenho resposta pronta. Penso a proposta de construção de um currículo integrado como um desafio para todos nós. O que temos, o que conseguimos fazer avançar e algumas orientações práticas de como realizar essa integração entre formação geral e formação profissional, está nos documentos citados, nas Diretrizes e, principalmente, nos documentos base do Proeja e do Proeja FIC. O desafio consiste na implementação do currículo integrado a partir dessa concepção de trabalho. Não é uma coisa simples. Não penso, por exemplo, na interdisciplinaridade como proposta, não neste momento em que a formação docente é inteiramente disciplinar. Além disso, outra coisa consiste em optar por uma metodologia de ensino-aprendizagem que torne possível trabalhar com objetos de estudo e pesquisa comuns às diferentes áreas do conhecimento, representadas ali pelas diversas disciplinas. A meu ver, vamos ter que enfrentar esse desafio no plano da construção curricular. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico dos Ginásios Vocacionais pode contribuir muito, em particular, a experiência breve, mas instigante, dos Ginásios Vocacionais noturnos.

33

• No que se refere à questão do trabalho, que procurei discutir com vocês, não estamos lidando apenas com o trabalho, como o professor diz. Há, também, o *não trabalho*. Na sociedade capitalista em que vivemos, o trabalho - inclusive - determina o tempo de lazer, o tempo livre está capturado pelo trabalho, então ele é estruturante nesse sentido também. A emancipação do trabalho assalariado/ alienado, do modo de trabalho historicamente determinado, para o qual o desenvolvimento das forças produtivas já reúne as condições concretas, só pode ocorrer por meio da incorporação do trabalho intelectual ao trabalho complexo (trabalho simples

potenciado) cada vez mais socializado, quando um número crescente de trabalhos incluem parte de *criação*, tendendo a reconciliar e misturar trabalho e ócio (*otium*). O maior empecilho a essa tendência é a ânsia de lucros do capital. Ou seja, não se pode escapar da alienação da relação salarial sem postular, ao mesmo tempo, a questão da apropriação social, da planificação democrática da economia e a substituição da divisão do trabalho (Bensaid, D, 2000).

• O trabalho enquanto princípio educativo é também, do ponto de vista ontológico, atividade vital, trabalho de produção de si e da sociedade. Como eu disse, a concepção que defendemos, que é a de Marx, apreende as duas dimensões o trabalho – enquanto valor de troca e valor de uso. Quer dizer, além de apreender o trabalho tal como se manifesta hoje na sua forma histórica, forma alienada, nós temos que apreender esse trabalho enquanto atividade concreta, produtora do valor de uso. Vocês se recordam de uma interpretação sociológica, que surgiu nos anos 1990, que afirmava o fim do trabalho na sociedade, ou que o centro da vida social não era mais o trabalho, e sim a ação comunicativa? Além da impossibilidade de se pensar o fim do trabalho abstrato, do trabalho assalariado, na sociedade capitalista – pois o seu desaparecimento é o desaparecimento do capital e do capitalismo –, a dimensão de valor de uso do trabalho implica a sua permanência na vida social. Enquanto houver homens, haverá o trabalho como constitutivo da vida humana. Como bem lembra Bensaid (2000), o mito do trabalho libertador (*do não trabalho*), assim como a profecia do fim do trabalho têm em comum a sua unilateralidade. O primeiro só considera a dimensão ontológica do trabalho, abstraindo seu caráter historicamente determinado. O segundo só leva em consideração seu caráter concretamente alienado e alienante, abstraindo suas potencialidades criadoras. Na concepção do trabalho como atividade, as dimensões antropológicas e históricas estão estreitamente combinadas. Ainda que a alie-

nação domine o trabalho assalariado há, ao mesmo tempo, um processo de socialização forçosamente contraditório. Não se trata de negar essa contradição, mas de se instalar nela para poder trabalhá-la. Por trás do trabalho imposto, prescrito, persiste a “necessidade do possível”, o que caracteriza e diferencia a atividade humana.

• Outro desafio que podemos apontar consiste em desenvolver a integração curricular, entre formação geral e profissional, a partir de referenciais dados pela pesquisa da realidade. Para exemplificar, lembro que, no Brasil, não há um Observatório das situações de emprego e desemprego, que apreenda permanentemente as mudanças, não só no emprego, mas nas qualificações, nos conteúdos das qualificações. O que é fundamental para obtermos dados que possam ser problematizados nas pesquisas sobre educação/formação profissional, de maneira que possamos superar essa visão, que é subalterna, reduzida, de formar pontualmente para o mercado, de acordo com a teoria do capital humano e a teoria das competências. Quer dizer, a economia de nosso país é muito mais ampla – há a economia formal e a informal; a questão da economia informal também precisa ser tratada. A educação profissional, em todas as suas etapas e modalidades, exige planejamento. Sem as informações sobre a dinâmica da economia e seus indicadores, não é possível organizar um projeto educacional voltado para os interesses dos trabalhadores e do país. A educação profissional que propomos, diferentemente da concepção empresarial de formação, não separa o trabalhador do cidadão. Então, quando a gente fala de currículo integrado é justamente na perspectiva da escola unitária, quer dizer, a de uma escola que não seja meramente reprodutora das relações de desigualdade existentes, mas que seja também espaço de produção de relações novas, espaço democrático de socialização de conhecimento, que proporcione formação única para todos. Concordo que estamos falando de uma utopia, uma utopia no sentido marxista, o de uma realidade a ser construída, e

Gramsci

36

não impossível. Utopia como o possível histórico. Gramsci, em sua obra, aponta para essa possibilidade. Eu não mencionei o trabalho de Antonio Gramsci aqui, mas ele está presente, implicitamente, em toda a fala, particularmente com suas formulações a respeito da escola unitária, à presença do trabalho como princípio educativo no currículo da escola fundamental e do ensino médio. A construção de uma escola democrática e emancipatória depende, evidentemente, das forças sociais em confronto. Segundo Gramsci, a construção de uma nova ordem política, cultural e moral, isto é, de uma nova sociedade, ocorre no embate dos dominados com a ordem dominante e passa pela escola. Isto é, considera de fundamental importância estratégica proporcionar aos trabalhadores o acesso à educação e à cultura, de modo que eles possam conhecer e transformar a realidade, na direção de seus próprios interesses e necessidades, que são os da maioria da sociedade. Concordo com a visão gramsciana no entender a escola não só como espaço de reprodução de relações sociais, mas também como espaço de produção. Nessa perspectiva, é preciso defender a escola pública, lutar contra a privatização do ensino e as investidas da lógica empresarial na orientação da organização e gestão da escola pública. É preciso, por exemplo, lutar contra a banalização do Proeja no interior do Pronatec. Temos que resgatar, do Proeja, a concepção de currículo, a sua proposta de integração curricular. É nossa responsabilidade social. Então, são dois os desafios colocados: o da construção e desenvolvimento do currículo integrado, e o desafio do levantamento e elaboração de indicadores sociais de referência para a sua concretização. Vários países europeus possuem Observatórios, de gestão pública, sobre a realidade do trabalho e da formação. Por exemplo, a França tem, há muitas décadas, o Céreq, e a Espanha, depois do franquismo, construiu o seu, no processo de discussão da reforma do ensino médio. Nós fazemos esta reivindicação no Brasil há mais de vinte anos, o da organização de uma instituição pública, participativa, paritária, com trabalhadores,

pesquisadores e instâncias governamentais na sua gestão. O controle social é vital para que se possa desenvolver conhecimentos a nosso favor.

• Enquanto tais condições não existirem, vai ser muito difícil operacionalizar as propostas de educação integrada. Esse projeto, no campo da EJA e da educação profissional, tomou corpo na década de 1990. Fomos nós, os movimentos sociais populares e entidades democráticas de educadores, que levamos as propostas para o governo Lula. Brigamos, fizemos um esforço enorme para conseguir que o Conselho Nacional de Educação aprovasse as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Elas saíram; depois lutamos pelo Proeja, uma grande conquista social, mas na operacionalização da proposta, o que aconteceu? Houve dificuldades políticas de toda ordem, da existência de problemas de relacionamento entre o município e a instância federativa, com o governo federal, ao corporativismo das escolas técnicas, além da contenção dos recursos, claro.

• Houve, sim, experiências nessa direção: no âmbito das iniciativas de educação popular, é importante caracterizar a existência de projetos educacionais orientados por movimentos de trabalhadores, entre eles, as Escolas Modernas organizadas por grupos anarquistas, em particular a Escola Moderna n. 1, dirigida pelo educador João Penteadado e situada no bairro operário do Brás, na cidade de São Paulo, experiência escolar libertária que alcançou maior duração – de 1912 a 1919, quando foi fechada pelo governo paulista. O projeto pedagógico da escola incorporava as contribuições do educador francês, Paul Robin, sobre educação integral, elaborada e aprovada em Congresso da I Internacional de Trabalhadores nos anos 1867-68, e os métodos do ensino racional desenvolvidos nas escolas de Francisco Ferrer Guardia, em Barcelona (Moraes; Calsavara; Martins, 2012). Na direção das formulações de Robin, Francisco Ferrer Guardia

37

defende a educação integral para possibilitar “o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo”, “integrando o trabalho manual e o intelectual” (Ferrer y Guardia, 1978). Com essa perspectiva, propõe a utilização de métodos ativos, a coeducação social e de sexo, e a integração da escola com seu entorno físico e social (Moraes et al., 2011).

- É preciso lembrar, também, nesse percurso histórico, a contribuição do prof. Anísio Teixeira, que integrou o chamado Movimento da Escola Nova, e junto com Fernando de Azevedo e outros educadores, escreveu – nos anos 1930 – uma *Carta ao Povo e ao Governo* – em defesa da escola pública, laica e gratuita para o povo brasileiro. O Movimento da Escola Nova não foi homogêneo. Como afirma Luiz Antonio Cunha (1977), as posições de Anísio Teixeira são diferentes daquelas defendidas pelos representantes da Escola Nova Paulista – o próprio Fernando, Lourenço Filho, Oscar Thompson, Sampaio Dória – entre outros. No governo Vargas, a organização nacional da educação escolar orientou-se pela reforma realizada no Estado de São Paulo por Fernando de Azevedo, que organizava o ensino médio em dois ramos separados, o ensino secundário propedêutico e o ensino profissional técnico, o qual, embora elevado a grau médio, não estava articulado com o ensino secundário e nem com o superior, conseqüentemente. Anísio Teixeira condenava a discriminação social realizada pela escola e propunha a abolição do sistema dual de ensino, a criação de uma escola pública única, para todos, projeto que procurou desenvolver quando foi diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro, nos anos 1930, e pela qual trabalhou, por meio dos Centros Nacional e Regionais de Pesquisa Educacional, quando diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP, nos anos 1960.

- Dando continuidade à luta pela educação integral, integrada ou unitária, no país, temos mais recentemente, en-

tre as escolas experimentais, a implementação dos Ginásios Vocacionais no estado de São Paulo, no final da década de 1950 até o início dos anos de 1970, reunindo um grupo de educadores militantes da educação democrática interessados em viabilizar a apropriação, pela classe trabalhadora, do saber socialmente constituído. Entre eles, estão as educadoras Maria Nilde Mascellani e Cecília Guaraná. A proposta de currículo integrado, o trabalho como princípio educativo e os recursos pedagógicos do estudo do meio na aproximação entre escola e cidade (*polis*), a participação coletiva, a autogestão e a autoavaliação conformam o Ginásio Vocacional em sua tentativa de construção da *escola média unitária* – proposta que, como pretendemos indicar, faz parte das lutas do movimento operário desde o século XIX (Moraes, 2013). Os professores protagonistas eram, em sua maioria, bem jovens e envolveram-se na implementação dos Ginásios Vocacionais contra tudo e contra todos. De um lado, havia a crítica da direita, que condenava as escolas por sua concepção, por seus objetivos democráticos e emancipatórios; de outro, grupos da própria esquerda criticavam sua existência, muitas vezes com o argumento de que consistiam em projeto elitista, em focos de privilégio na rede pública de ensino, porque requeriam mais recursos do que as outras para a sua concretização etc. Apesar dos obstáculos, foi possível organizar e manter as experimentais e, depois, os ginásios vocacionais. É importante assistir o documentário “Vocacional: uma aventura humana”, de Toni Venturi, para verificar que essa escola existiu um dia, que uma outra escola pública é possível... Uma beleza!

- Na seqüência, herdeiras de todas essas iniciativas e daquelas desenvolvidas na clandestinidade, no combate à ditadura civil-militar, encontram-se as lutas pela educação integrada na década de 1980 e 1990, realizadas pelos movimentos sociais, duramente disputadas no processo de formulação da Carta Constitucional e da LDBEN, e amadure-

cidas na resistência às políticas neoliberais do governo FHC. Naquele período, tal como na ditadura, demandas da sociedade organizada foram substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores de organismos multilaterais. Como resposta, trabalhadores organizados discutiram e formularam sua concepção de formação profissional como educação pública, complementar à escola básica, integrada ao sistema regular de ensino, como “parte de um projeto educativo global e emancipador”, como “patrimônio social”, propostas aprovadas em sua Resolução n. 14, no 5º Congresso Nacional da CUT, em 1995. A Central irá promover, pela primeira vez em sua história, projetos de educação associando elevação de escolaridade e qualificação profissional: os projetos “Integrar”, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT), e “Educação de trabalhadores por trabalhadores”, realizado por sindicatos da CUT pela Base de seis diferentes categorias em seis cidades do Estado de São Paulo, projetos que contaram com a orientação das professoras Maria Nilde Mascellani e Cecília Guaraná, ambas participantes dos referidos Ginásios Vocacionais. Não sei se o Sebastião Neto já mencionou, em sua fala, que o Proeja foi o resultado de todas essas lutas; não saiu do “bolso do colete” do governo Lula, mas foi construído passo a passo pelos movimentos sociais resistentes, nos anos 1990. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio podem ser consideradas, também, conquistas desses movimentos.

Bibliografia citada.

BENSAID, D. Trabalho e Emancipação. In: LÖWY, Michael e BENSAID, Daniel. *Marxismo, Modernidade e Utopia*. Organização e Apresentação por J. C. Leite. São Paulo: Xamã Editora, 2000, p. 84-100.

CHARLOT, B. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. In: *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 22, vol. 2004, p. 9-25.

COCCO, G. *Trabalho e Cidadania. Produção e direitos na era da globalização*. São Paulo: Cortez Ed., 2000.

CUNHA, L.A. *A política educacional no Brasil e a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

FERREIRA, C. G. . Processo de Trabalho e Relação Salarial: Um Marco Teórico-Analítico Para o Estudo das Formas Capitalistas de Produção Industrial.. *TEXTOS PARA DISCUSSAO N. 37 - CEDEPLAR/UFMG.*, p. 1-59, 1987.

FERRER GUARDIA, F. *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets, 1978.

GRAMSCI, A.. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

KERN, H.; SCHUMANN. Cambio tecnico y trabajo industrial, com polarização tendencial de las capacidades medias. In: LABARCA, G. *Economia Política de la educación*. México: Nueva Imagen, 1980.

MARX, K. *O Capital*. México: Siglo Vientiuno Editores, 1984.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844) São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). In: MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007, p.537-544.

MORAES, C.S.V. Introdução - A relação trabalho-educação e o "novo conceito de produção": algumas considerações iniciais. In: MORAES, C.S.V. e FERRETTI, C. (coord.). *Diagnóstico da formação Profissional. Ramo Metalúrgico*. São Paulo: Artchip Ed., 1999. -. 15-28.

MORAES, C.S.V. et al. Inventário de fontes das escolas dirigidas pelo educador anarquista João Penteadó (1912-1961). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 11, n. 1 (25), p. 117-142, jan/abr. 2011.

MORAES, C.S.V.; CALSAVARA, T.; MARTINS, A.P. O ideário libertário e a relação trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p.997-1012, out./dez. 2012.

MORAES C.S.V. . Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores de Qualidade: Regime de Colaboração e Sistema Nacional de Educação. In: *Educação e Sociedade*, vol. 34, n. 124, p.979 - 1001, jul-set. 2013.

NETTO, J. P. ; BRAZ, M. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes (FEUSP) – novembro de 2015.



Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Possui graduação em Psicologia [Licenciatura e Bacharelado] pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1978) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1990). Atualmente é professor associado, ref. ms-5 da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação do trabalhador, história da educação, educação profissional e políticas públicas. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780806H1>, acesso em: 28/07/2015 às 17:11