

POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO

MARIA LAURA P. BARBOSA FRANCO
da Fundação Carlos Chagas e da PUC—SP

RESUMO

Este artigo pretende situar a participação dos educadores na definição de política para o 2.º Grau frente à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Discute a proposta fundamentada numa organização pedagógica a partir do trabalho enquanto princípio educativo. Explicita os pressupostos teóricos que norteiam essa proposta. Aponta seus limites e delinea suas possibilidades.

SUMMARY

The article intends to point out the role of educators in the making of High School policies, having in view the current elaboration of Brazilian new general law regulations on education (LDB). Its approach is based on a pedagogical organization having work as an educating principle, exposing its theoretical bases, its limitations and potentiality.

A última reforma educacional brasileira a nível de 1.º e 2.º graus efetivou-se via promulgação da Lei 5692, em 1971, que, sob a égide da democratização do ensino foi gestada no auge do período de autoritarismo e repressão provocados pelo progressivo fechamento do sistema com a tomada do poder pelos militares em 1964.

O Brasil vivia sob a arbítrio de Atos Institucionais, aplicados por decisão exclusiva dos Presidentes da República e que conferiam amplos poderes ao Executivo. Sob a proteção desses atos, foram decretadas inúmeras leis, como a Lei de Segurança Nacional, a Lei da Imprensa e a Lei da Greve.

Nessas condições jurídico-políticas, deu-se o fenômeno que se costuma denominar "milagre brasileiro" (1967-1973), período em que o país conheceu uma grande expansão econômica. "Durante o período do dito 'milagre', o PIB expandiu-se à taxa média anual de 10,2% (...) e o principal motivo desse crescimento foi o rápido processo de industrialização liderado pelo setor de bens de consumo duráveis, especialmente automóveis e eletrodomésticos" (Furtado, 1985, p. 17).

Uma política ágil e vigorosa de financiamento à produção agrícola também contribuiu para o fortalecimento de uma agricultura de exportação, latifundiária, para a qual não faltavam créditos, assistência técnica, facilidade de transporte e escoamento dos produtos, armazenagem e subvenções.

Para a sustentação ideológica do novo modelo, expandiram-se os meios de comunicação de massa. Com a criação do crédito direto ao consumidor, os lares brasileiros foram, gradativamente, "beneficiando-se" da presença de aparelhos de televisão, cujos programas e mensagens procuravam garantir, o mais adequadamente possível, uma perfeita integração cultural entre o Brasil e os padrões estrangeiros, principalmente norte-americanos.

Nesse clima de "euforia" expansionista, foi votada pelo Congresso Nacional, em regime de urgência (40 dias), com a ameaça de o Executivo aprová-la pelo decurso de prazo, a Lei 5692/71.

Em consonância com as características políticas da época, essa lei "de gabinete" foi elaborada por um grupo de trabalho (8 pessoas) instituído e designado por decreto presidencial e referendado pelo Ministro da Educação e Cultura. A esse grupo cabia a tarefa de preparar um anteprojeto para discussão conjunta no Senado e na Câmara dos Deputados. Após a elaboração do anteprojeto, designou-se também uma comissão mista com representantes do Senado e da Câmara para estudar seu conteúdo, incorporar as emendas apresentadas por parlamentares e encaminhar sua votação em plenário. Como registra Demerval Saviani, o documento resultante dos trabalhos do Congresso Nacional foi encaminhado ao Presidente da República para apreciação e eventuais vetos e, finalmente, editado sob forma de lei no Diário Oficial da União (Saviani, 1976).

É verdade que, entre a elaboração do anteprojeto e a publicação da lei, foram contatados profes-

sos e representantes de entidades educacionais. Todavia, esses contatos limitaram-se a encontros realizados, em geral, na Universidade de Brasília, com objetivos didáticos, visando, apenas, fornecer informações acerca do que estava sendo decidido a nível da cúpula ministerial.

O trecho a seguir, extraído do Relatório do Grupo de Trabalho, retrata o conceito de participação subjacente às estratégias utilizadas por esse grupo para "envolver" a comunidade.

"Para que a este caso (do Grupo de Trabalho) não faltassem as vozes dos professores e estudantes, promoveu o G. T. uma 'Semana de Educação' na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, durante a qual todos os seus membros fizeram palestras sobre tópicos do documento em elaboração, sempre seguidas de debates não raro calorosos. Ao final da semana os participantes apresentaram conclusões como fruto de seus estudos. Ao lado disso, em contatos periódicos com a imprensa, representante credenciado do G. T. mantinha a opinião pública nacional a par da marcha dos trabalhos, surgindo muitas vezes comentários a esta notícia."

Hoje, quando se cogita a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), vivemos um momento político que possibilita uma maior articulação e participação dos educadores na definição de políticas educacionais.

Embora ainda precárias, tem havido mobilizações mais consistentes, especialmente através da presença de entidades educacionais no Fórum Nacional da Educação e nos debates da Assembléia Nacional Constituinte.

Apesar das marchas e contramarchas dessa Assembléia e, apesar dos mecanismos conciliatórios de que se valeu para responder aos interesses de diferentes segmentos sociais — o que nem sempre veio ao encontro das expectativas dos educadores comprometidos com os interesses dos grupos sociais majoritários —, consideramos importante continuar na luta e aproveitar as brechas de participação que estão se abrindo para a comunidade acadêmica e para as entidades representativas de professores e alunos.

Após os esforços empreendidos junto aos constituintes no processo de votação das questões educacionais, é preciso agora continuar incentivando a mobilização dos educadores e da sociedade em geral, com vistas à formulação da nova LDB.

Entendemos que as leis não são apenas instrumentos através dos quais o Estado regula os processos em marcha. Antes de se consagrarem em parágrafos normativos, representam uma produção coletiva que, embora gestadas nos embates políticos, não podem prescindir de procedimentos de consulta a todos os que serão por elas afetados.

Por outro lado, apesar de seu aparente caráter de universalidade, as leis não são neutras e, em uma sociedade como a nossa, marcada pelas desigualdades sociais, incorporam a tomada de posição de seus elaboradores em relação às demandas sociais de di-

ferentes e determinados grupos. Em nosso entender, essa tomada de posição deveria estar direcionada para a elaboração de um projeto educacional capaz de viabilizar a real democratização do saber.

Trata-se, pois, do enfrentamento de um duplo desafio: em primeiro lugar, é preciso buscar efetivos canais de participação, através dos quais a população — esse parceiro sempre ausente — ouse assumir seu direito de demandar, pressionar, cobrar e fiscalizar; em segundo lugar, é necessário elaborar diretrizes e propostas que contribuam para imprimir na lei máxima da educação a marca da experiência, da reflexão e do compromisso dos educadores com a definição da política educacional que se aspira para o país.

Dentre a multiplicidade de propostas que já comecem a se esboçar, surge uma que, incrustada na discussão da relação que se estabelece entre educação e trabalho, aponta para a formulação de uma proposta pedagógica para o ensino de 2.º grau a partir do trabalho, visto como a diretriz organizadora mais ampla e tomado como princípio educativo.¹

A análise dos materiais produzidos em defesa dessa proposta permite antever a necessidade de discutir, em primeiro lugar, a concepção de trabalho que a fundamenta. Além disso, é preciso elucidar suas implicações, especialmente no que diz respeito à hipótese de superação da fragmentação do 2.º Grau, via ensino politécnico, visto como síntese superadora tanto do academicismo clássico, quanto da profissionalização estreita e, finalmente, é necessário examinar suas decorrências de ordem prática.

É o que vou tentar nos limites desse trabalho, concordando com Acácia Kuenzer, quando nos alerta que, apesar de correr o risco de expressar idéias ainda provisórias, é importante pelo menos estimular o debate (Kuenzer, 1988).

CONCEPÇÃO DE TRABALHO ENQUANTO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A concepção de trabalho enquanto princípio educativo edifica-se a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana.

A consciência, entendida como a característica fundamental que distingue os homens dos animais e que se manifesta na expressão do psiquismo humano (percepções, pensamento, linguagem, sentimentos, necessidades etc.) tem sido objeto de muitos estudos. Apesar de hoje ser considerada um objeto de estudo da Psicologia, as primeiras investigações a seu respeito surgem entre os filósofos como um ramo da epistemologia, mas com forte conotação teológica e religiosa, ao atribuir-lhe uma procedência mística com aspecto de alma divina.

O primeiro golpe contra as explicações religiosas, para a gênese da consciência humana, foi desfechado por Darwin (meados do século XIX) ao estipular que o surgimento do psiquismo humano se dá através de uma evolução natural. Embora tenha funda-

mentado de uma forma satisfatória sua tese que circunscreve o aparecimento do homem a uma perspectiva material, não conseguiu oferecer explicações convincentes para a diferença qualitativa entre a consciência humana e a consciência animal.

Seu enfoque evolucionista-natural é ultrapassado pelo enfoque do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano, quando Marx introduz o conceito de atividade na teoria do conhecimento. A atividade, em sua forma inicial e básica, é a atividade prática pela qual os homens se põem em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam a resistência desses objetos, atuam ativamente sobre eles, ao mesmo tempo em que se subordinam às suas propriedades objetivas.

A prática concebida como base do conhecimento é o divisor de águas que delimita a diferença entre a teoria marxista e a teoria idealista, já que para essa última a atividade humana assume predominantemente um caráter abstrato, contemplativo e especulativo.

Por outro lado, o próprio Marx foi enfático ao explicitar que a atividade humana não se reduz a uma categoria meramente pragmática ou funcional. Ela é, ao mesmo tempo, teórico-prática. A construção do conhecimento (a nível teórico, a nível das idéias) está intimamente vinculada à prática social de seu produtor, isto é, não pode ser concebida como algo desvinculado da forma como os homens se relacionam entre si e com a natureza para a produção e reprodução de suas condições de subsistência. A produção de idéias, de representações, da consciência, está diretamente entrelaçada com a atividade prática dos homens, enquanto asseguram as condições necessárias à sua existência. O ponto de partida para essa produção são os homens em sua atividade real, vivendo no coletivo das relações sociais, historicamente determinadas, e produzindo a realidade, ainda que esses mesmos homens não tenham consciência de serem seus únicos produtores.

Sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o desenvolvimento da personalidade começam na vida real, na atividade prática. Portanto, a verdadeira atividade — a *praxis* — é teórico-prática e, neste sentido, é relacional, é crítica, é educativa, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação — uma vez que é a teoria que guia a ação — e é prática sem ser mera aplicação da teoria — uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria; teoria entendida aqui como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo.

1 Com o risco de omitir nomes, citaria Acácia Kuenzer, Demerval Saviani e Maria Aparecida C. Franco como educadores que já tiveram oportunidades de produzir (em diferentes níveis de elaboração) textos que fundamentam e explicitam essa proposta.

No curso de desenvolvimento dessa prática, vão surgindo as tarefas cognitivas, se engendram e se desenvolvem a percepção, o pensamento, a linguagem e a consciência humana.

A tese inicial do marxismo sobre a formação da consciência consiste em admitir que essa é uma forma qualitativamente superior do psiquismo.

"Ainda que a consciência tenha uma larga pré-história na evolução do mundo animal, no homem aparece pela primeira vez no processo em que foram se estabelecendo o trabalho e as relações sociais. Desde o início — afirmam Marx e Engels na *Ideologia Alemã* — a consciência é um produto social" (Marx e Engels, 1974, p. 40).

Neste tripé — atividade, atividade laboral e consciência — edifica-se a clássica caracterização do trabalho enquanto processo de humanização.

"O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo integrado no qual o ser humano faculta, regula e controla a sua forma material com a natureza através de sua atividade... Ao atuar sobre a natureza externa a si, modificando-a, o ser humano modifica simultaneamente sua própria natureza..." (Marx, 1979, p. 118). O trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto, de um resultado que já existia na representação do trabalhador. Assim ele é concomitantemente teórico e prático; é uma atividade consciente e orientada para certos fins que aspira à realização de um resultado, o qual é dado na representação do trabalhador antes de atuar e que é regulado pela vontade de acordo com seu objetivo consciente (Leontiev, 1978). Na atividade do trabalho, forma-se a personalidade do indivíduo, desenvolvem-se suas aptidões, forjam-se suas representações sociais, refletem-se seus princípios ideológicos e cristalizam-se suas atitudes frente à ação prática.

Todavia, é preciso levar em conta que, se por um lado admitimos uma estreita vinculação entre a estrutura da atividade humana e as relações sociais que a engendraram, por outro lado, quando se trata de discutir a formação da consciência (entendida como característica exclusivamente humana), é preciso ter presente as condições concretas que demarcam historicamente os diferentes estágios dos modos de produção.

A rigorosa observância desses elementos é que vai nos permitir avançar na discussão do trabalho enquanto princípio educativo. Por isso, quando encaramos a atividade laboral como o fundamento do processo de humanização e o substrato da formação de sua consciência, estamos nos referindo à consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta coletiva com a natureza; quando efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando, em consequência, a divisão social do trabalho, as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não se explicitava claramente. Isto é, estamos,

neste momento, falando da consciência humana nas primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas (Leontiev, 1978).

É evidente que não se trata de negar todo o desenvolvimento tecnológico e a modernização dos meios de produção da atualidade e muito menos embarcar na apologia romântica da exaltação do passado. Ciência e tecnologia não são apenas criação e experimentação de novas técnicas, processos e produtos; são conquistas históricas que atuam na organização e desenvolvimento das forças produtivas e se constituem em precioso patrimônio cultural da humanidade.

A transformação do processo de trabalho, desde sua base na tradição até sua base na ciência, não é apenas inevitável como também necessária para o progresso e emancipação dos homens.

Assim, suponho, como diria Braverman, que "minhas opiniões não se inspiram pela nostalgia de uma época que não mais pode voltar. Ao contrário, estão dominadas pela nostalgia de uma época que ainda não existe, na qual, para o trabalhador, a satisfação do ofício, originada do domínio consciente e proposital do processo de trabalho, será combinada com os prodígios da ciência e poder criativo da tecnologia, época em que todos estarão em condições de se beneficiarem de algum modo dessa combinação" (Braverman, 1980, p. 18).

Mesmo tendo como horizonte uma visão prospectiva, é preciso levar em conta a realidade e considerar que, à medida que avança o desenvolvimento científico e tecnológico, modificam-se substancialmente as relações de produção, o que, por sua vez, reflete-se nas exigências de qualificação profissional e nos padrões educacionais demandados pelos estudantes trabalhadores. Ou seja, a relação entre educação e trabalho torna-se cada vez mais complexa. Relação que, como é sobejamente conhecido, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área de Ciências Sociais, os quais, ao longo do tempo, têm enfrentado essa problemática a partir de diferentes e controvertidos enfoques.

Hoje, nos contornos dessa relação, trata-se de procurar refletir sobre as possibilidades e os limites de um projeto pedagógico para a escola de 2.º grau a partir do trabalho (enquanto princípio educativo) no contexto da sociedade brasileira, tendo como referência as relações de trabalho próprias do capitalismo, a realidade concreta dos jovens que procuram o 2.º Grau e a dinâmica e direção do desenvolvimento econômico e social que estão, em última instância, condicionadas pela forma como essa sociedade se utiliza da ciência e da tecnologia.

POSSIBILIDADES E LIMITES

A discussão acerca das possibilidades e dos limites de uma proposta pedagógica organizada a partir do trabalho como princípio educativo implica, em primeiro lugar, a explicitação de, pelo menos,

dois sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de TRABALHO.

Por um lado, o trabalho pode ser concebido como a forma de ação originária e especificamente humana através da qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, pensa, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo um conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la. Essa concepção de trabalho reitera colocações já expostas anteriormente e está diretamente vinculada ao conceito de atividade, vista esta última como o substrato fundamental do desenvolvimento humano.

Por outro lado, trabalho é o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital. Nessa perspectiva, a principal categoria de análise do trabalho desloca-se de sua vinculação com a atividade humana e com o processo de humanização e recai na análise que ele assume sob as relações capitalistas de produção. "Isento das rígidas trilhas ditadas pelo instinto nos animais, o trabalho humano torna-se indeterminado, e seus diversos determinantes constituem, daí por diante, produtos não da biologia, mas das complexas interações e relações sociais, tecnologia e sociedade" (Braverman, 1980, p. 28). A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força de trabalho contratada por um período de tempo.

Desse ponto de vista, torna-se temerário encarar o trabalho como princípio educativo, pois o processo de trabalho é dominado e modelado pela acumulação e expansão do capital e para a criação de um lucro. A essa finalidade todas as demais estão subordinadas, afetando, inclusive, as relações sociais mais amplas.

A única possibilidade de encarar o trabalho como princípio educativo é associando-o à concepção de atividade laboral vista como uma prioridade inalienável do indivíduo humano.

Mesmo assim, essa interpretação não é totalmente tranqüila e, como diz Acácia Kuenzer, "nesse cipoal de ambigüidades, é preciso mover-se com alguma competência para que se possa definir um novo princípio educativo, a partir do que se define a função social da educação nos seus diversos níveis; para tanto é preciso clarear certas questões" (Kuenzer, 1988, p. 125).

Em direção a um esclarecimento, vou iniciar retomando o conceito de atividade para que possamos balizar melhor as possibilidades e os limites do trabalho enquanto princípio educativo.

Antes, porém, quero deixar bem claro que essa discussão não pode ser enfrentada no abstrato ou isoladamente. A possível característica educativa do trabalho não pode ser explicada a partir da concep-

ção de "trabalho" no vazio. Ela está diretamente relacionada à *relação que se estabelece entre o trabalhador e o produto de seu trabalho*. Por isso, devem ser levados em conta as condições concretas em que se dá essa relação, os estados subjetivos do trabalhador, as condições gerais sob as quais se realiza o trabalho e, principalmente, o tipo de relações técnicas e sociais que caracterizam diferentes modos de produção.

"O trabalho realmente executado será afetado por esse e muitos outros fatores, inclusive a organização do processo e as formas de supervisão dele, no caso de existirem" (Braverman, 1980, p. 50). Portanto, a aposta de que o trabalho incorpora um componente educativo (a ponto de ser eleito como a matriz organizadora do ensino de 2.º grau) precisa ser melhor dimensionada e analisada a partir de seus referenciais concretos.

A atividade humana: pressupostos e corolários

A análise da atividade, entendida como uma potencialidade transformadora exclusivamente humana, permite recuperar, historicamente, a concepção do trabalho como um componente que, ultrapassando a mera atividade instintiva dos animais, converteu-se na força que criou a espécie humana e uma força pela qual a humanidade criou o mundo que conhecemos. Assim, para o aprofundamento dessa análise é necessário entender a relação que se estabelece, nos seres humanos (diferentemente do que nos animais), entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo.

Ou seja, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente.

Na base das necessidades dos indivíduos instalam-se os motivos de suas ações. As necessidades, porém, são, ao mesmo tempo, motivos da atividade e produtos desta. No decorrer da atividade, que é dirigida para a satisfação das necessidades, as primitivas necessidades orgânicas modificam-se e convertem-se em novas necessidades. "Com o desenvolvimento e a determinação das necessidades culturais mais elevadas, modifica-se também a hierarquia entre necessidade predominantes e subordinadas. Isso é manifesto pela própria característica de irreversibilidade implícita no conceito de necessidade" (Rubinstein, 1977, p. 62).

A satisfação das necessidades básicas gera novas necessidades mais elaboradas, porém não menos fundamentais, pois são produzidas no conjunto das relações sociais concretas, apreendidas e reelaboradas pelos componentes ativos do psiquismo humano e objetivadas, ou seja, convertidas em autênticas necessidades humanas, e, portanto, orientadoras de novas ações.

Já vimos que a atividade humana é impulsionada por motivos específicos (engendrados no processo de desenvolvimento da satisfação das necessidades) e direcionada a determinados fins. Vimos também que os motivos e as necessidades são construções reais e concretas engendradas no conjunto das relações sociais.

De que maneira o trabalho (circunscrito à concepção de atividade humana) poderia ser considerado um princípio educativo?

Desde que houvesse compatibilidade entre os motivos que o impulsionam e a finalidade para a qual está dirigido. Isto é, o trabalho constitui-se em importante condição do desenvolvimento integral, criativo e transformador da personalidade quando existe uma unidade integradora entre os motivos e os fins que determinam suas realizações.

O trabalho orienta-se para a produção, para a criação de um determinado produto.

É certo que "a unidade entre concepção e execução pode ser dissolvida. A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a idéia concebida por uma pessoa pode ser executada por outra. A força do trabalho continua sendo a consciência humana, pois a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo, e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo" (Braverman, 1980, p. 53). Essa recuperação, isto é, essa integração de todo o processo de trabalho, desde o motivo que lhe deu origem até o produto que dele resulta, é o que possibilita a identificação do trabalhador no produto por ele produzido.

O trabalho, realizado no processo de produção (sob as duas formas "manual" e "intelectual"), imprime-se no seu produto. "O que era movimento, atividade no trabalhador aparece agora, no produto, como uma propriedade em repouso" (Leontiev, 1978, p. 35).

O estudo do trabalho sob o ângulo da atividade humana (abstraindo-se seu conteúdo concreto) permite concluir que ele teria condições de ser educativo apenas se fosse, ao mesmo tempo, uma atividade impulsionada por motivos e necessidades construídas socialmente e direcionadas à satisfação de necessidades sociais como finalidade direta dos produtos do trabalho. "Na atividade do trabalho, que se orienta para a criação de um objeto, encontram-se, de um lado, o objeto que representa a finalidade da ação e, de outro, o motivo que impulsiona a ação" (Rubinstein, 1977, p. 81).

O fato de o trabalho estar submetido ao fator último, que é o resultado final, já mostra o caráter específico de suas motivações.

O fim da atividade ou seu objetivo não está implícito em si próprio, mas no seu produto. Dado que nenhum indivíduo pode produzir isoladamente os objetos para satisfazer suas necessidades, o motivo da atividade humana já não é o produto da própria atividade, mas o produto da atividade social (Rubinstein, 1977).

Do ponto de vista do trabalhador, o produto do trabalho deve representar o resultado de uma pro-

dução coletiva e nessa produção deve poder se reconhecer como um ser social pertencente a ela, na medida em que a finalidade dessa produção está direcionada para a satisfação coletiva das necessidades sociais.

Surge, por isso, com o trabalho a aptidão, característica do ser humano, de agir baseado num amplo programa integrado pela articulação entre motivo e finalidade. "Isto é uma motivação *mediata*, de amplo alcance, diferindo da *motivação de curto alcance* que é característica do animal e de um ato reativo e impulsivo, motivado por situações momentâneas" (Leontiev, 1978, p. 37).

A particularidade conscientizadora da atividade do trabalho, que foi gestada no ambiente social, depende da correspondência entre o caráter objetivo e social de sua gestação e a finalidade de seu processo, que deve ser a criação de um produto necessário ou útil para a sociedade e para o indivíduo que o criou. O trabalho é sempre a execução de uma determinada tarefa. Toda a atividade deve submeter-se ao êxito de um resultado intencional e identificável com as necessidades pessoais. O trabalho requer, portanto, o projeto e o controle para a sua execução leva sempre implícitos determinados deveres e exige disciplina interna do trabalhador, o que não se efetua, primordialmente, à base da força de atração do próprio processo da atividade, mas por um significativo resultado para o qual deve estar dirigido.

"As diferentes etapas do processo do trabalho são, de um modo geral, mais ou menos difíceis. Este processo de trabalho requer, conforme o caso, tensão, esforço e superação não só dos obstáculos externos, mas também dos internos. Por isso se formam no trabalho a *vontade* e a *atenção voluntária*, que se tornam indispensáveis para aquele. A atenção é necessária para que o homem possa se concentrar naquelas etapas do processo de trabalho que não sejam diretamente atrativas" (Rubinstein, 1977, p. 81).

O fato de sentir o trabalho (o qual se torna consciência) como um dever que exige tensão, esforço e superação de obstáculos depende do conteúdo social que encerra, isto é, de suas condições sociais objetivas. As condições objetivas de uma determinada ordem social e das relações sociais que nela existem refletem-se sempre nas motivações da atividade do trabalho, porque o trabalho não só abarca as relações do indivíduo com as coisas, ou seja, com o produto do trabalho, como também engloba sempre as relações com as demais pessoas.

"Normalmente, o trabalho é a necessidade mais peremptória do homem. Trabalhar significa manifestar-se numa atividade, transformar a intenção num fato, materializá-la em produtos materiais. Trabalhar significa objetivar-se nos seus produtos de trabalho, enriquecer e alargar sua própria existência, ser criador e primador" (Rubinstein, 1977, p. 82).

Não é, pois, essencial para o trabalho a técnica do próprio trabalho, mas principalmente a atitude do sujeito para com o trabalho. É precisamente nela que

se encontram corretamente implicados os motivos fundamentais da atividade humana. Essa relação subjetiva do homem com o trabalho está condicionada pelas relações sociais objetivas que se refletem na consciência humana.

Limites

No modo de produção capitalista, embora o processo de trabalho seja em geral um processo para criar valores úteis à sociedade, baseia-se na propriedade privada e na competição. Nesse caso, as motivações individualistas e pessoais dominam a atividade do trabalho no sentido da competição e do progresso individual. Os interesses e motivações individuais não desaparecem na sociedade socialista, como é natural, porém a organização do trabalho e as relações entre o trabalhador e o produto estão direcionadas aos interesses sociais e por isso transformam-se radicalmente.

Como diz Braverman, na produção capitalista a compra e venda da força de trabalho determina três condições básicas que podem ser generalizadas para toda a sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres das restrições legais que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de unidades específicas de capital pertencentes aos empregadores que estão assim atuando como capitalistas (Braverman, 1980).

Esse tipo de relação do trabalhador com a produção gera o que Marx chama de trabalho exteriorizado, no qual o homem se aliena a si mesmo por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem; é o trabalho estranho a si próprio. "Tendo sido obrigados (porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa) a vender a força de trabalho a outro (ao empregador) os trabalhadores também entregam seu interesse no trabalho, que foi agora 'alienado'". (Marx, 1979, p. 10). Neste processo de relações de produção antagônicas, o problema de obter a plena utilidade da força de trabalho torna-se exacerbado pelos interesses opostos daqueles para cujos propósitos o processo de trabalho é executado e daqueles que, por outro lado, o executam.

Além dessa alienação decorrente da relação do trabalhador com a produção, a alienação aparece também dentro da própria atividade produtiva. Isso é praticamente inevitável em qualquer sistema produtivo tendo em vista as atuais tendências que caracterizam todas as esferas da prática social decorrentes do avanço tecnológico e científico. Dentre essas tendências destacam-se: a união mais estreita entre ciência e tecnologia; a mudança das correlações entre o homem e a técnica; sua liberação cada vez maior de funções estritamente de execução; o crescimento da importância das funções de controle, supervisão e direção; e, finalmente, a automatização

dos processos produtivos, o que gera novos tipos de atividade humana transferindo-a, cada vez mais, às máquinas. Todavia a possibilidade de superação desse tipo de alienação ocorre "quando o objeto produzido pelo homem torna-se um objeto social (ou humanidade objetiva) e quando o próprio homem, identificando-se como um ser social, se torna um ser social e a sociedade se torna para ele, neste objeto, um ser (...). Ainda quando realize um trabalho científico, uma atividade que raramente posso conduzir em associação direta com outros homens, efetuo um ato social, porque humano. Não é só o material da minha atividade — como a própria língua que o pensador utiliza — que me é dado como um produto social. Minha *própria existência* é uma atividade social. Por essa razão, o que eu próprio produzo o faço para a sociedade, e com a consciência de agir como um ser social" (Marx, 1979, p. 118).

A superação da alienação implícita num processo de relações antagônicas é incompatível com o modo de produção capitalista, já que seu resultado final do trabalho não está dirigido à produção e distribuição equitativa de bens sociais, pois assenta-se na necessidade de geração de riquezas que são apropriadas pela minoria detentora do capital, dos instrumentos e dos meios de produção.

Como salienta Luiz Antonio Franco, no capitalismo o trabalho consiste apenas em uma atividade cujo significado, para o trabalhador, é o de ganhar o pão de cada dia. Se o significado do trabalho foi reduzido a "ganhar a vida" é porque não pode ser fonte de realização pessoal, de liberdade e de criatividade. Marx já assinalara que o reino da liberdade só começa quando não existe mais obrigação de trabalho imposta pela miséria ou pelas finalidades exteriores; que o reino da liberdade só pode encontrar-se fora da esfera da produção material propriamente dita. Isto porque, para Marx, o trabalho (quando sinônimo de alienação) não passa de uma atividade através da qual o trabalhador perde-se a si mesmo, ou seja, nega sua própria vida. Com efeito, o capitalismo, desde seu início, procura, entre outras coisas, dividir minuciosamente o trabalho; racionalizar ao máximo a produção; mecanizar as tarefas; desqualificar o trabalho da maioria da força de trabalho. Esse processo atinge não apenas as fábricas, mas igualmente os escritórios, a agricultura e demais instituições (Franco, 1988).

Atinge, também, os alunos de 2.º Grau, cuja maioria já trabalha e muitos outros buscam rapidamente ingressar no mercado de trabalho.

Neste contexto cabe indagar: como encarar uma escola organizada a partir do trabalho enquanto princípio educativo para esses estudantes trabalhadores, especialmente para aqueles que freqüentam o período noturno após terem cumprido uma jornada de trabalho de 8 a 10 horas em escritórios, bancos, lojas comerciais, enfim, em serviços de administração de rotina?

Entendo que isso seria possível a nível de uma reorganização curricular de tal modo que os conteúdos escolares se articulassem como totalidade signifi-

cativa (o que discutiremos adiante) e permitissem sustentar uma proposta pedagógica voltada à capacitação do aluno para atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito histórico e produtivo.

Por outro lado, a relação entre teoria e prática, preconizada como forma metodológica nas propostas defensoras do trabalho tomado como princípio educativo e visto como a diretriz mais ampla a partir da qual se organizará o novo 2.º Grau, precisa ser reexaminada.

Num primeiro nível, é indispensável entender a relação entre teoria e prática como processo através do qual se constrói o conhecimento². Mas, nesse caso estamos nos referindo à prática social, ou seja, à forma como os homens asseguram as condições necessárias à produção e reprodução de sua subsistência. São os homens reais, em sua atividade concreta, no trabalho, ponto de partida e ponto de chegada para a produção das idéias, representações e da consciência. O conhecimento não se dá à margem da prática social dos homens. Ela é antes de mais nada o fundamento do pensamento mas, para a verdadeira apreensão do real, é preciso que o pensamento (que é teórico-prático) "trabalhe" o observável e vá além dele, concretizando-o através da consciência que é ativa, não por dom sobrenatural, mas porque abstrai e apreende o movimento existente na totalidade.

Sob essa perspectiva concordamos com Acácia Kuenzer quando diz: "é através da relação teoria/prática que o homem modifica as circunstâncias humanas (relações sociais, econômicas) e as circunstâncias materiais (natureza, instrumento de trabalho) estabelecendo controle sobre elas, ao mesmo tempo que transforma a própria consciência, através de um processo educativo que se instala ao nível das relações sociais. Daí ser fundamental, para o ensino em todos os níveis, a relação entre teoria e prática como forma metodológica, com vistas a instrumentalizar o homem para construir e controlar as circunstâncias, ao mesmo tempo em que se educa de modo permanente e contínuo, de modo a produzir, acompanhar e controlar o processo de transformação da realidade" (Kuenzer, 1988, p. 62).

No entanto, tendo no horizonte o trabalho enquanto princípio educativo, a concretização dessa opção metodológica pode assumir características bastante problemáticas.

A "prática" não deve significar uma aplicação linear e mecânica da "teoria", como se fosse possível superar, no interior da escola, a divisão ideológica entre atividade intelectual e atividade manual e como se bastasse proporcionar, aos alunos, o contato com laboratórios, oficinas, equipamentos para garantir a articulação entre ciência e processo produtivo, entre teoria e prática. Não estamos negando a importância de escolas bem construídas e bem equipadas que, de um lado, se afastem de um academicismo livresco e, de outro, rejeitem propostas de um profissionalismo estreito ou de mero adesamento em técnicas produtivas³.

Estamos, sim, questionando o valor educativo

da utilização indiscriminada de qualquer atividade prática como condição explicativa da relação entre ciência e produção. Especialmente, estamos discorrendo da idéia de prover as escolas de 2.º grau "de oficinas práticas, organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas" (Saviani, 1988, pág. 12).

Mesmo admitindo que a escola consiga se organizar de maneira competente e planejar suas unidades produtivas (sob forma de oficinas) de modo a superar a dicotomia entre a motivação para o trabalho e a realização do trabalhador no produto, isso soaria extremamente falso. Os alunos do 2.º Grau já são trabalhadores em uma sociedade perpassada pela divisão social e técnica do trabalho e marcada por relações alienantes, desmotivadoras e carentes de significado.

Além disso, as oficinas socialmente produtivas irão gerar produtos. Sendo assim, torna-se inevitável impor a racionalidade e o ritmo de trabalho indispensável à acumulação do capital. Ou seja, os interesses ligados à aprendizagem acabam submetidos aos interesses do capital, como ocorre nas escolas técnicas agrícolas, em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. Será necessário, então, introduzir estratégias de participação dos trabalhadores nos lucros; integração com a comunidade; relações humanas; cooperativas comunitárias, círculos de controle de qualidade etc... como forma de abafar os conflitos, mostrar que os interesses são comuns, que a escola-empresa é uma grande família, e assim por diante (Franco, 1988).

A escola deverá ser organizada a partir de formas de gestão democrática (compreendida como fruto de participação coletiva) para que seja possível derivar um projeto pedagógico adequado às necessidades dos alunos de 2.º Grau.

Porém, se essa forma de gestão for inspirada nas necessidades de funcionamento de unidades produtivas, estará se desviando de seus principais objetivos e, com certeza, se distanciando das reais necessidades dos jovens estudantes trabalhadores.

Possibilidades

As possibilidades de uma proposta que viabilize a organização do 2.º Grau centrada no trabalho enquanto princípio educativo passam, em meu entender, pela reestruturação curricular e pela seleção de conteúdos.

O mundo do trabalho deve estar articulado à escola, mas em sua dimensão real e concreta que tem significado para o aluno, por ser a expressão de suas condições de subsistência.

2 Aspectos que já tivemos oportunidade de delinear anteriormente.

3 Aliás, muitos educadores já mostraram, com bastante competência, o valor educativo da articulação entre conhecimentos teóricos e experimentação prática.

O conteúdo objetivo do trabalho do aluno deve ser a pedra fundamental para o desvelamento das contradições que lhe são inerentes; para a análise dos processos básicos de cada área do trabalho no contexto do modelo econômico e político brasileiro; para a compreensão do desenvolvimento histórico da humanidade e seu papel na produção da cultura, da ciência e da tecnologia; e, finalmente, para o entendimento de como a ciência e seus princípios se articulam ao processo produtivo facilitando ou dificultando o acesso dos trabalhadores aos benefícios decorrentes das inovações tecnológicas.

Essa é uma concepção radicalmente diferente daquela que propõe um 2.º Grau profissionalizante centrado no adestramento de determinadas habilidades sem o conhecimento dessa habilidade, e, menos ainda, das articulações dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (Saviani, 1988). Mas, também, não implica o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulem processos práticos básicos da produção para compreender a relação entre ciência e produção, via transformação de objetos e instrumentos pelo trabalho humano.

Instalando-se um procedimento como esse (em unidades produtivas) dificilmente deixará de se reproduzir, na escola, a fragmentação, especialização e segmentação que ocorrem no processo produtivo.

A explicitação da articulação ciência-produção numa perspectiva histórica e crítica é fundamental, mas deve ter como parâmetros concretos a prática social do estudante trabalhador com todas as ingerências conflitivas, antagônicas e decorrentes de desigualdades sociais muito acentuadas.

Finalmente, há que se considerar, com Rubinstein, que o estudo em si próprio é uma atividade que, pela sua natureza, muito se aproxima do trabalho. No estudo devem cumprir-se, tal como no trabalho, determinadas tarefas, e observar uma disciplina.

A atitude geral da personalidade no estudo é uma atitude de trabalho.

A finalidade principal do estudo, à qual toda sua organização social está adaptada, consiste na preparação para a atividade independente do trabalho. Por isso, para o estudante que já é trabalhador, é muito importante selecionar áreas de estudo significativas, identificadas a partir de critérios históricos tendo no horizonte a função social que desempenham.

As grandes áreas, identificadas a partir dos processos de trabalho considerados socialmente relevantes, deverão abandonar suas características desmotivadoras e desprovidas de significação, para "serem traduzidas em uma proposta curricular que viabilize:

— a compreensão das relações sociais que dado trabalho gera, em articulações com as relações

sociais mais amplas, através de conteúdos históricos críticos não tomados em si, mas à luz do trabalho em questão;

- a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão;
- a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva;
- a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo" (Kuenzer, 1988, p. 140).

Os conteúdos que encontram ressonância na vivência do estudante trabalhador representam instrumentos úteis para a compreensão de sua prática atual e importantes elementos para a revisão e transformação dessa prática.

Nesse caso, o estudo impulsionado por um motivo e orientado a uma finalidade consciente torna-se, não apenas uma etapa que permeia o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de trabalho produtivo. Modalidade que o capacita no e para o processo de trabalho, articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados à compreensão de sua condição de sujeito histórico produtor e produtor de realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- FRANCO, L. A. Educação e trabalho. *Revista da ANDE*. São Paulo, 7(13), 1988.
- FURTADO, A. A crise energética mundial e o Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, (11) jan. 1985.
- KUENZER, A. *O trabalho como princípio educativo*. São Paulo, Cortez, 1988.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1978.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- MARX, K. & ENGELS, F. *La ideología alemana*. Barcelona, Grijalbo, 1974.
- RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa, Estampa, 1977.
- SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. (org.) *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, MacGraw-Hill, 1976.
- . Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. *Revista da ANDE*. São Paulo, 7(13), 1988.

BID	ELE	ELA	DES		MEDIA GERAL
6,0 00	5,0 03	6,5 00	7,0 00		6,96
7,5 04	2,0 06	7,0 00	1,0 00		5,86
1,0 04	7,0 06	5,5 00	9,0 08		5,79
9,0 01	4,0 04	6,0 00	7,0 02		6,79
6,0 09	4,5 19	6,5 00	6,0 10		6,71
--	6,5	—	--		
6,0	6,0	6,5	6,0		

RESULTADO FINAL

APROVADO