



CONTRADIÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO, CONHECIMENTO, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Prof. Dr. Adair Ângelo Dalarosa
adairdalarosa@hotmail.com
www.professordalarosa.net

Resumo

O presente texto aborda as relações entre trabalho, educação e tecnologia (conhecimento) no âmbito da organização social capitalista. Busca evidenciar as contradições implícitas no desenvolvimento e difusão do conhecimento que atinge a educação escolar. O texto foi elaborado como subsídio à palestra a ser ministrada no Primeiro Congresso Internacional de educação de Ponta Grossa com o tema: Contradições do mundo do trabalho, conhecimento, tecnologias da informação e prática docente. Não se trata, portanto de um estudo aprofundado e sim de uma reflexão preliminar aos que desejam realizar maiores estudos nesta área.

Palavras-Chave: trabalho, conhecimento, tecnologia, educação.

Introdução

O presente texto foi elaborado como subsídio a palestra do Primeiro Congresso Internacional de Educação de Ponta Grossa – Paraná com o tema: Contradições do mundo do trabalho, conhecimento, tecnologias da informação e prática docente. Dada esta característica, o texto não objetiva uma análise exaustiva, e sim, uma aproximação ao debate apontando a problemática, conceituação e tendências dos conceitos abordados. A organização do texto é feita a partir dos conceitos centrais referentes ao tema da palestra: trabalho, tecnologias, conhecimento e informação. Para o desenvolvimento das reflexões, buscou-se fundamentação bibliográfica em documentos e obras clássicas e de pesquisadores contemporâneos que abordam a problemática em questão.

1 – Sociedade, Trabalho e Educação

Partimos do princípio de que o Homem, a sociedade, o Estado e qualquer organização ou atividade humana que se queira analisar não podem ser tomados como entidades abstratas, metafísicas, universais. São, antes de tudo, resultado das condições materiais de vida dos homens. Tais condições têm como pressuposto que a primeira atividade do homem é a produção de sua subsistência e somente depois de satisfeitas estas necessidades é que ele pode satisfazer e criar outras, como a política, a ideologia, a religião, a educação.

A atividade pela qual o homem produz a subsistência é o trabalho que consiste na execução de tarefas que implicam a transformação intencional e planejada da natureza para adaptá-la às necessidades humanas, atividade esta mediada pela organização social em que se encontra determinada sociedade. Deste modo, o trabalho também não pode ser tomado como uma categoria universal, como se fosse significar a mesma coisa em qualquer organização social. Tampouco pode ser confundido com emprego, com atividade individual, livre. O trabalho, como outras atividades humanas, possui/cria valor.

Assim, fica evidenciado que não se pode explicar as relações sociais, as instituições e a política no âmbito da sociedade capitalista sem antes explicitar as categorias de valor-de-uso e valor-de-troca, trabalho necessário, trabalho produtivo e improdutivo, trabalho concreto e abstrato, trabalho simples e complexo, trabalho vivo e morto, trabalho material e não-material. É a partir da explicitação destas categorias que se pode identificar a função social da educação, ciência e tecnologia em determinada sociedade.

Iniciamos nossa argumentação explicitando o significado da base material das produções humanas. Neste sentido, Marx e Engels (2007, p. 87) explicitam que

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. (...) Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Marx e Engels explicam que ao produzir os meios de satisfação destas

necessidades o homem passa a criar novas necessidades como primeiro ato histórico. Ao fazer isto, os homens passam a criar outros homens, a procriar-se levando-os a uma relação natural e social. “Somente agora, depois de ter examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, verificamos que o homem tem também “consciência” “pura” (MARX; ENGELS, 1986, p. 43). Concluem afirmando que “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (p. 58).

O conhecimento, portanto, surge dessa relação que o homem estabelece com a natureza por meio do trabalho mediado pela linguagem. Disso resulta, portanto, que as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência, juntamente com a sua capacidade de produzir, constituem o *modo de produção*, caracterizado na obra de Marx e Engels, “A Ideologia Alemã”, como:

(...) uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado *modo de vida* dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim eles são. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (1996, p. 27-28).

Partindo da análise materialista da história concebida como movimento contraditório, Marx e Engels (1986, p. 29) afirmam que “a história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa”.

A afirmação acima nos permite considerar que não se pode explicar qualquer construção social como algo dado, determinado, natural. As ações dos homens não são mera reprodução do passado nem algo totalmente novo, independente das determinações anteriores. O novo e o velho se relacionam dialeticamente num movimento de afirmação e negação. Decorre desta constatação que não se pode analisar nenhuma ação humana sem contextualizá-la historicamente verificando-lhe o movimento contraditório que a constitui. Assim sendo, Marx e Engels demonstram que a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais é a base a partir da qual se desenvolvem as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e religiosas dos homens.

Ao analisar estas afirmações nos parece óbvio, incontestado, que assim seja. Contudo, há outras explicações da realidade que partem do idealismo, do positivismo, da fenomenologia, do liberalismo e assim por diante. Tais concepções não serão analisadas no momento, pois não é esse nosso objetivo neste texto.

2- Análise do Processo de Trabalho no Capitalismo

O segundo passo de nossa análise é demonstrar que, para a teoria de Marx e Engels, tendo o trabalho como base constitutiva do homem em ser social, é a divisão social do trabalho que forma a base da sociedade de classes e a consequente organização das demais instituições sociais e da ideologia. “A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo sem realmente representar algo real (...)”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

A divisão social do trabalho nas sociedades de classe possibilitou a produção do excedente que, historicamente, se apresenta na forma mais desenvolvida no capitalismo. Nesta ordem social, a produção se dá pela relação capital trabalho no sentido de produzir mais-valia que é o valor produzido pelo trabalho não utilizado no pagamento da força despendida na produção. A mais valia resulta da apropriação, pelos donos do capital, da parte de trabalho não necessário a reprodução da força de trabalho. Nesta relação, o trabalho produz valor-de-uso que somente tem sentido na medida que produz também valor-de-troca. Assim, o capitalista “além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia)”. (MARX; ENGELS, 1996, p. 211).

O processo de acumulação de capital é ampliado através da aplicação do excedente, mais valia, no processo de produção ampliando ainda mais o capital, e assim, sucessivamente, o potencial de produção de lucro. A produção de mais valia pode ser adquirida pelo aumento do tempo de trabalho ou pelo aumento da produtividade do trabalho. Utilizando o exemplo do trabalho do sapateiro, Marx (1996, p. 362) explica que “para fazer no mesmo tempo dois pares de botas, tem de duplicar-se a produtividade de seu trabalho, o que exige alteração no instrumental ou no método de trabalho ou em ambos ao mesmo tempo. Têm de ser revolucionadas as condições de produção de seu trabalho, o modo de produção e, conseqüentemente, o próprio processo de trabalho”.

A mais valia pode ser adquirida de várias formas. Marx distingue essencialmente duas: a mais valia absoluta e a mais valia relativa. Assim se expressa Marx: “chamo de mais valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho. Para diminuir o valor da força de trabalho, tem o aumento da produtividade de atingir ramos industriais cujos produtos determinam o valor da força de trabalho, pertencendo ao conjunto dos meios de subsistência costumeiros ou podendo substituir esses meios”. (MARX; ENGELS, 1996, p. 363).

Passaremos a analisar as diferentes formas de trabalho no processo de produção capitalista iniciando pela categoria *trabalho necessário* que é o trabalho realizado pelo homem cujo produto deste decorrente tem como finalidade a satisfação das necessidades imediatas, ou seja, para a manutenção e reprodução da própria existência. Na sociedade capitalista a violação da liberdade ocorre no momento em que o próprio trabalhador é privado desta produção da subsistência na média em que lhe é negado o acesso aos meios de produção tornados propriedade privado dos donos do capital. Resta ao trabalhador vender a força de trabalho pelo preço médio do mercado.

Surge desta relação capitalista de produção as formas de *trabalho produtivo e improdutivo*. Para Marx, o primeiro está relacionado ao fato de determinada atividade de trabalho produzir, além de valor-de-uso também valor de troca; ou seja, é trabalho produtivo aquele empregado para obtenção de mais valia, lucro. De acordo com BOTTOMORE (2001, p. 386),

A definição que Marx propõe para o trabalho produtivo parece bastante clara, e o conceito de trabalho improdutivo dela decorre como trabalho *assalariado* que não é produtivo. O trabalho produtivo é contratado pelo CAPITAL no processo de produção, com o objetivo de criar MAIS-VALIA. Como tal, o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutos.

Já a definição de *trabalho concreto e trabalho abstrato* diz respeito ao trabalho que produz valor-de-uso e o trabalho que produz valor-de-troca. O trabalho útil, necessário ou trabalho concreto é aquele empregado para satisfazer as necessidades puramente humanas. Neste caso, “o valor-de-uso só se realiza com a utilização ou consumo” (MARX, 1996, p. 42). Já o trabalho separado de suas características iniciais,

levado a efeito apenas como dispêndio de força de trabalho humana para gerar valor é chamado “trabalho abstrato”, estranho á sua característica puramente humana. É o trabalho impessoal, tornado igual. Do ponto de vista do trabalho como mercadoria (abstrato) a atividade de todos os trabalhadores é igual, na medida que, não relaciona o que produzem com o que necessitam e, sim, com o valor que sua produção transfere a mercadoria e que é revertido ao dono do meio de produção e não ao trabalhador. Trabalhadores que recebem um salário X (por exemplo o salário mínimo), recebem a mesma coisa porque fazem a mesma coisa. Não importa a natureza daquilo que produzem pois a finalidade é a mesma, gerar lucro.

O trabalho *simples* e *complexo* diz respeito ao trabalho que todo trabalhador executa sem necessidade de conhecimentos especializados e aquele que necessita de conhecimentos mais elaborado. Marx explica da seguinte forma:

trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. A experiência demonstra que essa redução sucede constantemente. Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao de trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples. (MARX, 1996, p. 51).

As categorias de *trabalho vivo e trabalho morto* conduzem à distinção entre o trabalho diretamente realizado pelo trabalhador empregado no meio de produção e o trabalho potenciado, complexo, transferido para a maquinaria através da utilização da ciência e da tecnologia. Para MARX (1996, p. 442), “só com a indústria moderna aprende o homem a fazer o produto de seu trabalho passado, o trabalho já materializado, operar em grande escala, gratuitamente, como se fosse uma força natural”. E ainda, “Ao converter dinheiro em mercadorias que servem de elementos materiais de novo produto ou de fatores do processo de trabalho e ao incorporar força de trabalho viva à materialidade morta desses elementos, transforma valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em capital, em valor que se amplia, um monstro animado que começa a “trabalhar”, como se tivesse o diabo no corpo” (MARX; ENGELS, 1996, p. 219).

O emprego da ciência e da tecnologia no setor produtivo são hoje um reflexo da manutenção desta lógica capitalista de organização social. Esse é o mecanismo que ainda hoje possibilita explicar as relações de trabalho, a produção e aplicação de tecnologias, as políticas educacionais, etc.

O conceito de *trabalho material* e *imaterial* diz respeito a produção da subsistência, da transformação da natureza em produtos para satisfazer as necessidades materiais como o alimento, vestimentas (trabalho material) e, durante esta produção, o homem produz também a cultura, o conhecimento, a arte, que podem satisfazer necessidades não imediatamente materiais (trabalho não-material).

Para falar de trabalho como princípio educativo deve-se levar em conta a organização do trabalho no capitalismo. Trata-se do trabalho que leva o homem do “reino da necessidade ao reino da liberdade”; o trabalho com valor de uso. O trabalho que aliena, que mercantiliza o homem não é princípio educativo; é sim, princípio desumanizador.

3 – Trabalho, Estado e Educação

Em síntese, o Estado como instituição criada no âmbito das sociedades de classes, tem sido historicamente a instituição legitimadora da violência da classe dominante sobre as classes subalternas. Ainda que fortemente estruturado e longa duração histórica não significa que não se possa vislumbrar sua reestruturação no sentido de torná-lo uma instituição a serviço dos interesses da maioria até sua aniquilação.

É impressionante como com a instituição dos princípios liberais e do ordenamento jurídico burguês negou-se a violência praticada pela burguesia contra a ordem social anterior, ao mesmo em tempo que, se instituiu como ato violento tudo aquilo que contraria os interesses dessa nova ordem. Significa dizer que o que ontem era o padrão, hoje é crime.

A questão que propomos é a seguinte: não poderíamos investir no sentido de tornar as práticas consideradas legais, morais e justas na ótica da sociedade burguesa, como sendo práticas criminosas? Violar os interesses, as leis e a propriedade privada dos meios de produção tidos como legítimos pela burguesia não seria essa uma ação legítima, se essa nos levasse a uma organização social mais justa e humana? Não foi essa a prática da violência “legítima” que a burguesia efetivou contra a velha ordem?

Poderíamos nos questionar se, estando a educação vinculada ao Estado burguês, haveria possibilidades de intervenção de modo a superar este modelo de sociedade. Não seria mera utopia, uma vez que uma educação na perspectiva revolucionária contraria os princípios e práticas do Estado burguês? É na perspectiva da ampliação da antítese que se deseja fundamentar a educação como parte integrante de um processo revolucionário.

O Cidadão pode ser educado numa perspectiva alienante, adaptando-o ao modelo burguês de sociedade, assim como pode ser educado numa perspectiva crítica e emancipatória, tendo o educador como promotor desta tomada de consciência da realidade. Para isso, torna-se vital que o educador assuma o papel de *intelectual orgânico* da classe trabalhadora, assim como foi proposto por Gramsci. Tal intento não se expressa apenas na sala de aula, mas nas lutas dos trabalhadores da educação por uma política educacional que atenda às necessidades da classe trabalhadora: lutas por melhor formação, melhores salários, melhores condições de trabalho e melhoria da qualidade da educação. É a antítese do Estado liberal burguês em ação.

Numa sociedade capitalista, na qual as relações sociais predominantes tendem a ser justificadoras dessa ordem, parece-nos coerente reafirmando que

A educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Poderíamos nos perguntar se não seria uma ilusão reivindicar a escola pública para a classe trabalhadora no âmbito da sociedade que ainda é capitalista? Se seria possível pensar uma escola pública articulada com os interesses da classe trabalhadora e em que medida a escola que temos pode tornar-se um espaço para a construção da escola que queremos?

Analisa ainda Frigotto que

Uma das mudanças profundas para a classe trabalhadora situa-se no fato de que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam forças produtivas do capital e que se voltam contra a classe trabalhadora. Marx nos Grundrisse já indicava claramente essa tendência mostrando a criação da riqueza dependia cada vez menos do tempo e do *quantum* de trabalho utilizado e mais ao estado geral da ciência e de sua utilização na produção e que isto, sob o domínio do capital, se voltava contra o trabalhador e sua classe.

Frigoto aponta para a necessidade de fazer a crítica ao fetiche do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia. Afirma que “a forma mais apologética deste fetiche aparece, atualmente, sob as noções de *sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento* que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado e a emergência do *cognitariado* e, conseqüentemente, a superação da sociedade de classes sem acabar com o sistema capital. (FRIGOTTO, 2008, p. 19).

O fato da fração brasileira da burguesia internacional e seus intelectuais ter recentemente cunhado a expressão *apagão* educacional para reclamar que há falta de trabalhadores qualificados para os setores que necessitam que os mesmo dominem bases de conhecimentos para o trabalho complexo indica, ao mesmo tempo, o limite de idéias desta burguesia já que ela é a maior responsável por esta situação e uma real necessidade de elevar o patamar de escolaridade, certamente não para todos¹. Com isso não se está sugerindo que se esteja “no mundo da liberdade” e nem que estamos na porta da sociedade socialista. O que se está dizendo que há contradições e que numa perspectiva de luta de classe, na superação do sistema capitalista, está é uma questão da práxis. *A escola, como o movimento operário, implica um equívoco: só conseguirá interpretar plenamente seu papel numa sociedade renovada e, ao mesmo tempo, compete-lhe, dia após dia, desempenhar um papel.* (Snyders, 1981, p. 392)² FRIGOTTO, 2008, p. 21).

Conclui afirmando:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx o mesmo não está ligado a método pedagógico e nem diretamente à escola e sim a um processo de socialização e de internalização de um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema capital, da ideologia das sociedades de classe, que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo o ser humano, como um ser da natureza tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base deste imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (FRIGOTTO, 2008, p. 23).

¹. Uma análise atual e importante sobre demandam trabalho complexo no Brasil é efetivada por Lúcia M. V. Neves e Marcela A. Pronko (2008). Em pesquisa que conclui recentemente (Frigotto, 2008) no último capítulo discuto a relação quantidade e qualidade na educação tecnológica de ensino médio e evidencio o espaço contraditório no qual se são disputas no campo da educação e uma análise *do apagão educacional*.

². Lenin, como um dos mais importantes teóricos do marxismo do século XX e líder revolucionário tinha clareza sobre o papel contraditório da escola burguesa. Ao se dirigir aos jovens que após a revolução de 1917 criticou a tendência se ver tudo “os quês” e fez na velha escola como inútil e argumentava que a teoria revolucionária, contraditoriamente, também resultou dela. *O marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade.* (Lênin, apud Frigotto 2006, p. 190)

A respeito do trabalho pedagógico, Saviani (2002) destaca que, a partir da segunda metade do século XX, a educação é colocada sob a determinação das condições de funcionamento do mercado capitalista, denominado por ele de “concepção produtivista de educação”, quando “a educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

Essa visão produtivista, objetivada na “teoria do capital humano”, desencadeou uma nova função econômica atribuída à escolaridade, na qual “prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (*Id, Ibid.*, p. 23).

Contrariando as tendências populares e progressistas de educação, o Estado passa a implementar a política educacional com esta perspectiva. Desse modo, a referida teoria assume um caráter ideológico, na medida em que mascara os processos de acumulação, concentração e centralização do capital como uma mediação necessária para a manutenção das relações capitalistas de produção. Assim sendo a organização do trabalho pedagógico acontece em meio a uma organização social historicamente determinada e que a educação como mediadora dos interesses dominantes assume - no atual estágio de desenvolvimento - papel fundamental para potencializar o crescimento econômico e garantir o bom desempenho do mercado.

Retomando as categorias de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, Frigotto alerta para a possibilidade de tomar a categoria trabalho e emprego como sinônimo. A complexidade das relações sociais exigem uma análise criteriosa e difícil de fazer. Por isso afirma que

(...) é difícil que a grande maioria dos professores, mesmo com níveis de escolaridade elevados, compreenda porque se de manhã eles trabalham numa escola privada (onde são explorados) e pela tarde, trabalham numa escola do Estado desmantelada e também explorados, pela manhã seu trabalho é produtivo e pela tarde é improdutivo ou que pelo fato de serem professores não são proletários ainda que trabalhadores expropriados. Por outro lado, é comum que em pesquisas com mulheres que fazem trabalho doméstico, embora tenham uma jornada tripla de trabalho, afirmem que não trabalham. Todas estas situações expressam uma *determinada filosofia, popular ou científica, certa prática econômica e hegemonia política*. (FRIGOTTO, 2008, p. 6).

O trabalho no capitalismo somente pode ser explicado e compreendido na relação entre classes sociais. Esta é outra dificuldade apontada para Frigotto tendo em vista as mudanças ocorridas com o desenvolvimento do capitalismo que levou a uma complexidade social mais ampla tornando confusa a situação de classe de determinado grupo social, atividade profissional ou posição ocupada no universo da política.

Esse é o contexto que permite explicar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma negação de direitos supostamente garantidos pela Constituição de 1988. Explica também a reforma constitucional considerada “burocrática demais” e a ampliação das contradições expressas na LDB através de legislação complementar. A síntese da legislação e dos rumos que a educação tomou nos últimos anos é expressa por Neves e Pronko (2008).

4 – Em Busca de Uma Síntese

Após a análise do processo de trabalho e as implicações deste com a produção do conhecimento e a educação escolar, constata-se que a relação entre ensino, instrução e educação é um aspecto importante a ser analisado diante das tendências atuais da educação escolar. Cada vez mais voltada ao ensino prático, técnico, atendendo diretamente às necessidades do mercado a educação escolar é distanciada da formação integral do homem. Embora se possa distinguir ensino e educação temos de considerar que, para a educação escolar o ensino é indispensável, é condição necessária, mas não suficiente. Não se faz educação escolar sem ensino. No entanto, o ensino não se constitui por si num ato educativo em sentido amplo. O que caracteriza a educação é a intencionalidade, as finalidades às quais o ensino se vincula. Por isso torna-se necessário questionar sobre o que, como e para que ensinar/educar.

Ensinar é uma atividade humana que se expressa pelo conceito de origem latina *ensignare*, que significa gravar, marcar. A Educação pressupõe o ensino, mas não se encerra nele. Educar implica intenções, valores, ideais. Educar é um conceito, que também tem origem latina *educere*, e significa extrair. E também de *educare* que significa fazer crescer, conduzir, transformar. Portanto, ensinar para educar significa ensinar para que a pessoa cresça, cresça como “gente”, como ser social, como homem emancipado.

Embora se possa distinguir as características que distingue educação e ensino, não se pode deduzir dessa distinção a separação entre ambas. Toda educação

pressupõem determinadas formas de ensino, assim como todo ensino acaba por gerar determinada forma de educação. A esse respeito GRAMSCI, (2000, p. 43-44) afirma:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista.

Quando se ressalta a necessidade de superar o ensino alertando para o fato de que a educação ultrapassa o ensino se pretende ultrapassar um ensino mecânico, dirigida a reprodução das relações sociais “fossilizadas”, pretensamente neutro, mas que está a serviço da reprodução. Pois,

O conceito de equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2000, p. 43).

Desse modo,

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. GRAMSCI (2000, p. 43-44).

Significa dizer que o educador, além de professor – aquele que professa determinado conhecimento – terá que ser portador de formação suficiente para dar sentido consciente ao ensino. Produzir nos educandos o estranhamento com a cultura

imposta, com o senso comum, com a ideologia dominante. Necessita-se de uma formação de educadores portadores de “competência técnica e compromisso político”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FAORO, R. **Os donos do poder**. V. 1, 10. Ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. Grandes nomes do pensamento brasileiro.

_____. **Os donos do poder**. V. 2/10. Ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. Grandes nomes do pensamento brasileiro.

FRIGOTTO, G. **Prefácio**. In: NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. O Mercado do desconhecimento e o conhecimento para o Mercado. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe**. Texto elaborado para discussão no GT Trabalho-Educação na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – Amped em Caxambu, outubro de 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: SILVA, T. T. GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE: Brasília, 1996.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE: Brasília, 1996.

_____. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LENINE, V. I. **O estado e a revolução**. In: Obras escolhidas. Tomo 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, K.; ENGELS, F. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1. V. I. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BASBAUM, L. **História sincera da República**. V. 1. 4. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-76.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo; Martin Claret, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo, SP : Cortez, 1998.
- _____. *O Capital: Capítulo VI Inédito*. São Paulo, Editora Moraes:(?).
- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 10ª ed. São Paulo, Hucitec, 1996.
- MEZÁROS, E. **Educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2005.
- MONTAÑO, Carlos. **Das “lógicas do Estado” às “lógicas de sociedade civil”**: estado e “terceiro setor” em questão. In. Serviço social e sociedade. N. 59. São Paulo: Cortez, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- SADER, E., GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M de. EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In: Moraes. M. C. M. M. (org.) *Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SADER, E. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANFELICE, J. L. **Prefácio**. In. DALAROSA, A. A. Estado, educação e cidadania. Caçador, SC: Universidade do Contestado, 1998.
- SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. 4. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 30. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.