

## A EDUCAÇÃO E TRABALHO: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO POLITÉCNICA

Marco Antônio de Oliveira Gomes<sup>1</sup>  
Antônio Carlos Maciel<sup>2</sup>  
Rosângela de Fátima Cavalcante França<sup>3</sup>  
Gedeli Ferrazzo<sup>4</sup>.

### RESUMO

Este artigo se propõe discutir as possibilidades de implementação de uma proposta pedagógica e educacional que tenha como orientação o trabalho como princípio educativo. Para tanto, serão exploradas as contradições presentes no modo de produção capitalista e o papel desempenhado pelos trabalhadores na produção material da sociedade, buscando ampliar a estratégia de sua superação, considerando que a educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica, determinada socialmente, mas possível de ser transformada pela ação do homem. Para alcançarmos tal proposta, utilizamos como referencial metodológico, as principais contribuições de Marx (1998, 2004, 2007, 2011) além de autores identificados com as proposições marxianas, tais como Saviani (2005, 2012), Gramsci (1998), Mészáros (2005) e Snyders (2005), entre outros. Por intermédio deste confronto, ressaltamos o papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista.

Palavras chave: Trabalho como princípio educativo; Educação escolar; Sociedade capitalista.

### EDUCATION AND WORK: POSSIBILITIES FOR COMPREHENSIVE EDUCATION AND TRAINING POLYTECHNIC

### ABSTRACT

This article aims to discuss the possibilities of implementing a pedagogical and educational work has as a guideline as an educational principle. For this, we explored the contradictions of the capitalist mode of production and the role of workers in material production of society, seeking to expand the strategy to overcome them, considering that education materialized in school is the result of a historic building, socially determined, but can be transformed by human action. To achieve such a proposal, we use the methodological framework, the main contributions of Marx (1998, 2004, 2007, 2011) as well as authors identified with the Marxian propositions such as Saviani (2005, 2012), Gramsci (1998), Mészáros (2005) and Snyders (2005), among others. Through this comparison, we highlight the role of school education in the struggle to overcome the capitalist society.

Keyword: Working as an educational principle. School education. Capitalist society.

### INTRODUÇÃO

A organização deste artigo apresenta como objetivo discutir as possibilidades de implementar uma proposta pedagógica e educacional que tenha como orientação o trabalho como princípio educativo. Para cumprir tal desafio torna-se fundamental considerar a educação como instrumento de luta pela hegemonia. Tal qual Mészáros, entendemos que é

impossível a ruptura com o capital sem uma intervenção ativa na educação, capaz concomitantemente, de estabelecer prioridades e de definir as reais necessidades, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. (2005, p. 74).

Cabe ressaltar, antes de tudo, que não propomos a resolução dos graves problemas gerados no interior de uma sociedade de classes pela via da educação. Para encaminharmos a discussão das proposições possíveis do ponto de vista do materialismo histórico e dialético consideramos que a educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica, determinada socialmente, mas possível de ser transformada pela ação do homem. Concordamos com Saviani que tal tarefa impõe a superação tanto do poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (característica das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (2005, p. 31).

Esta breve introdução, por si só, já aponta para a necessidade de responder a questão que diz respeito ao papel da educação frente a transformação da sociedade regida pelo Capital. Por fim, para alcançarmos os objetivos acima elencados, faz-se necessário realizarmos uma incursão sobre as principais contribuições de autores como Gasparin (2003), Marx e Engels (2007), Saviani (2005), Snyders (2005), entre outros.

### **Alguns pressupostos para o trabalho como princípio educativo.**

A sociedade contemporânea vivencia uma crise profunda do capitalismo que inclusive é admitida até por intelectuais comprometidos com a defesa da ordem. Como receituário para superação da crise apontam para “soluções” abstratas e desencarnadas do mundo material: o empreendedorismo, a flexibilização, voluntariado, entre outros. Trata-se de propostas sem materialidade histórica.

Os problemas enfrentados pelo capitalismo em escala global demonstram a incapacidade civilizatória do capital enquanto elemento organizador da força de trabalho. Neste ambiente marcado pelo conservadorismo das proposições burguesas prevalecem a pressão e a sobrecarga de trabalho. Para continuar sua existência o sistema funda-se no desperdício, na farsa da “qualidade total” da produção, no desemprego e, por consequência, na exclusão de milhões de seres humanos deixados a sua própria sorte. É diante deste cenário que proliferam o subemprego, o trabalho precarizado e informal.

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva. (MÉSZÁROS, 2005, p. 73)

A contradição apontada por Mézáros atingiu contornos inimagináveis: de um lado, o processo de automação reduz drasticamente a quantidade de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão trabalhando, mas por outro, exige-se uma formação de “alto nível” para os trabalhadores, oferecendo à ele e à seus filhos condições de precariedade gritantes das condições escolares.

Isso tem materializado propostas que indicam a necessidade do desenvolvimento de habilidades que permitam a formação de um trabalhador flexível de acordo com as demandas do mercado de trabalho altamente competitivo. Um exemplo ilustrativo é a chamada “*pedagogia das competências*” conforme constatou Frigotto, que elimina-se:

A ideia do emprego e de direito ao emprego. Desloca-se a responsabilidade social sob regras que asseguram direitos coletivos,, para a responsabilidade de cada indivíduo. Daí a ênfase da “educação para o empreendedorismo ou da “educação para a gestão do próprio negócio”. O “empregável” é aquele indivíduo que se despoja de si e busca adequar-se, permanentemente,, ao que o mercado lhe exige. O mercado sempre lhe exigirá mais, pois o capital é uma relação social insaciável, cuja ética suprema é a do lucro máximo (2004, p. 15-16)

Com o acesso ao emprego por meio da educação é de responsabilidade de cada indivíduo – a luta no mercado da educação prepararia para a luta no mercado de trabalho – apresenta uma consequência inevitável: sucesso de uns, fracasso de muitos. Isto posto, não está em questão que o egresso da educação básica tenha uma formação necessária para compreender a realidade material do mundo e que seja capaz de elaborar uma crítica. Dito de outra forma, nega-se aos filhos daqueles que vendem sua força de trabalho a condição necessária para a compreensão da ordem social em que está inserido e o conhecimento necessário para a crítica. O que importa, para aqueles comprometidos com a manutenção da ordem é que o que o trabalhador seja “competente” para submeter-se à lógica do capital. Não por acaso, como aponta Matos, no Brasil é possível frequentar escolas sem aprender o Português. (MATOS, 2006, p. 24)

Nesse cenário, segundo os apontamentos de SANTOS e MESQUIDA,

(...) cabe à educação formar um futuro trabalhador adaptado às exigências do mercado, dotado de flexibilidade e de vontade ‘gelatinosa’, passível de ser plasmada na empresa. Essa educação mantida pelo Estado ou pelo Estado em parceria com a empresa, seria a educação para o século 21. (2007, p. 87).

Diante disso, as propostas de educação para a “empregabilidade” não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Isto posto, ainda é possível pensarmos em uma educação que unifique a formação intelectual com o trabalho, que seja um instrumento de luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares?

Acreditamos em uma resposta positiva para a questão acima elencada, mas isso não é suficiente para a solução do problema. Como nos ensina Marx: “*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado*” (1997, p. 21). Dito de outra forma, o homem é o sujeito de sua história em meio as relações dialéticas, em uma totalidade marcada por questões de ordem econômicas, sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, para o encaminhamento da resposta é necessário ter clareza que o materialismo histórico e dialético demonstra que as contradições presentes na arena social não são reproduções petrificadas dos interesses burgueses, mas forças que impulsionam o movimento da história. Como ser de natureza histórica e social, o homem é produto de sua vida em sociedade, no interior de uma cultura criada pelas relações materiais de produção da existência humana. Se isto é verdadeiro, devemos lembrar que a escola, em cada momento da história, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida.

Neste sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a

escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças da sociedade atual e por isso deva ser questionada, criticada e modificada para enfrentar novos desafios.

Se, por exemplo, a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos significou, por muito tempo, um requisito para obter uma boa nota numa prova ou exame e ser promovido, agora uma nova dimensão deve ser considerada: qual a finalidade social dos conteúdos escolares?

Com certeza, pressupõe que, na resposta a essa questão, esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando. Desta forma, a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são co-autores do processo ensino aprendizagem. Juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola.

Nessa perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade. (GASPARIN, 2003, p. 2)

A contradição que atravessa toda sociedade capitalista também se faz presente no campo da educação e pode expressar-se em duas direções. Segundo as contribuições de Saviani e Duarte, uma primeira via, que tem sido a hegemônica, identificamos proposições que - presentes nas políticas educacionais até o “chão da escola”, constituindo-se o pela proposição de pedagogias que orientam uma série de atividades educativas escolares, mas não a de transmissão sistemática do conhecimento – obstaculizando as ações constitutivas de um sistema nacional de educação pública que permita aos alunos, filhos da classe trabalhadora, o acesso ao saber erudito. Cabe ressaltar que neste cenário, o sistema escolar organiza-se de forma fragmentada e o acesso ao conhecimento ocorre de forma profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é legitimado pelo discurso do respeito às diferenças culturais, pela democratização do acesso ao conhecimento, facilitada pelas tecnologias da informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar aos interesses do mercado. (2012, p. 2-3)

Ora, ordem econômica atual, caracterizada por pós-fordista e pós-keinesiana, marcada cada vez mais pelo amplo domínio das tecnologias no interior das relações de produção, o capital dispensa uma grande quantidade de trabalhadores com elevada qualificação, porém concomitantemente, necessita de contar com uma quantidade bem maior de trabalhadores que realizam na fábrica tão-somente operações simplificadas que não demandam, de maneira geral, qualificação profissional.

Conforme dados da OIT, apresentados no relatório o *Tendência Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo*, o desemprego é preocupante entre os jovens:

Embora existam algumas diferenças regionais, a taxa de desemprego juvenil em nível mundial continua aumentando e está previsto que alcance 12,8 por cento em 2019, cancelando os progressos alcançados no começo do período de recuperação econômica. Por trás da deterioração das cifras vislumbra-se um cenário ainda pior, que revela uma persistência do desemprego, uma proliferação de empregos temporários e um crescente desalento entre os jovens nas

economias avançadas, e empregos de baixa qualidade, informais e de subsistência nos países em desenvolvimento. Segundo o relatório *Tendência Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo* da OIT, prevê-se que cerca de 73,4 milhões de jovens – 12,6 por cento – estarão desempregados em 2013, perto dos níveis alcançados no pior momento da crise econômica em 2009. Esta cifra representa um incremento de 3,5 milhões entre 2007 e 2013. As projeções anteriores havia estabelecido em 12,7 o número para 2012, mas com base em novos dados foi ajustada para 12,4. A tendência, no entanto, continua sendo ascendente.

Como se vê, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na população economicamente ativa (PEA) nela dificilmente chegarão a entrar. Portanto, não faz muito sentido atribuir à escola a responsabilidade pela situação de precariedade e desemprego que aflige a classe trabalhadora.

Nesse contexto, configura-se, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. O indivíduo é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso no mercado. Com efeito, além do emprego formal, aponta-se para a possibilidade de sua transformação em microempresário, com o trabalho informal, o trabalho por conta própria, ou em outras palavras, é o empresário de si mesmo.

Cabe destacar que, os números do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam para a mesma direção do relatório da OIT. Vejamos:

**Tabela 1** – Proporção de pessoas que nunca procuraram emprego, por sexo e idade (em %)

Sexo		Já procurou emprego antes		Total
		Não	Sim	
<b>Masculino</b>				
Idade	18 a 39 anos	38,46	61,54	100
	40 a 60 anos	(1)	92,59	100
	61 a 88 anos	(1)	100	100
Total de homens		21,25	78,75	100
<b>Femino</b>				
Idade	18 a 39anos	27,69	72,31	100
	40 a 60 anos	38,31	61,69	100
	61 a 88 anos	42,11	57,89	100
Total de mulheres		33,33	66,67	100

Fonte: Ipea/Disoc/SIPS

Notas: (1) Não houve amostra suficiente

É digno de nota o fato de que a maioria dos trabalhadores inativos não está procurando emprego porque não querem trabalhar. Na verdade, como aponta o relatório, uma parcela deles pode estar na situação caracterizada habitualmente de “desemprego oculto pelo desalento”, isto é, eles desejariam trabalhar, mas vários fatores o desanimam, ou mesmo impedem, de procurar esse objetivo.

Vejamos as palavras de Chesnais a respeito do desemprego:

A existência de camadas de trabalhadores em situações de “vulnerabilidade social” é um dos meios de o capital assegurar-se, pelo menos em parte, da sua submissão e para colocar um limite nas demandas de salários. (2008, p. 32).

Dessa forma, os trabalhadores ao se depararem com o temor de serem excluídos de forma definitiva pelo mercado pensam em alcançar o mais rápido possível um emprego, para não serem incluídos nas estatísticas do desemprego. O desemprego provoca o abatimento da capacidade de luta daqueles que “vivem do trabalho”. A luta deixa de ser por formas de superação do atual modelo para contentar-se em manter-se trabalhando. Diante da primeira oportunidade de trabalho, os segmentos mais afetados da “classe que vive do trabalho” agarram com “unhas e dentes” a primeira oportunidade de manterem-se vivos como se fosse a única chance, sem questionar seus direitos anulados pelas condições ofertadas.

Neste cenário, gostaríamos de ressaltar ainda que este processo atinge todas as faixas etárias e um leque grande de profissões, mas que – no momento – abarcam principalmente idosos e jovens e todos aqueles que não conseguiram adaptar-se às novas condições impostas pelas organizações empresariais. Dito de outra forma, vivenciamos um processo de retração dos direitos dos trabalhadores.

Superada a ilusão de que a reestruturação produtiva resultaria de fato na ampliação da demanda de educação básica e profissional para todos, e desnudado o seu caráter crescentemente excludente a indagação: o que dizer aos trabalhadores? Reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere “empregabilidade”, é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra hegemônico. (KUENZER, 2008, p. 69)

Diante das contribuições de Kuenzer, o outro ponto a destacar é a hegemonia de proposições de uma educação instrumentalista e fetichizada, cujo objetivo é adequar o trabalhador às demandas do capital. Não por acaso, dentro do universo ideológico neoliberal, elimina-se a ideia do emprego e de direito ao emprego. A responsabilidade de inserção social recai sobre as costas do próprio trabalhador. Por isso, a ênfase no “empreendedorismo” ou da educação para a “gestão do próprio negócio”.

Por isso, é fundamental a luta pela efetivação da especificidade da escola. Nessa perspectiva entendemos que o papel da educação escolar na luta pela superação do capitalismo vincula-se pela necessidade do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano. Em outras palavras, trata-se de criar os meios necessários nas lacunas deixadas pela dominação burguesa e acelerar o crescimento do embrião da nova escola, na perspectiva de que o novo surge à medida do esgotamento do velho.

Nesse sentido, as proposições devem ser concretas e inseridas dentro de uma perspectiva de ruptura revolucionária. Nesse sentido, é fundamental lutarmos por uma escola que ultrapasse as barreiras do senso comum por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzidos pela humanidade.

Contra uma escola que a rigor nem alfabetiza os filhos dos trabalhadores é preciso criar uma escola que realmente os ensine. Para tanto, os docentes não podem, de forma alguma, abdicar de sua função primeira que é ensinar a todos os alunos, especialmente os que devido a sua situação de classe têm mais dificuldades na aprendizagem. Esta não se dá espontaneamente, como um lazer, mas exige disciplina, esforço, persistência; numa palavra, supõe trabalho. É profundamente ingênua (e perigosa!) essa ideia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao

máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira (e aqui entra toda a parafernália da tecnologia da educação, dos recursos audiovisuais), na qual o importante é apenas .aprender a aprender.. **Ora, ninguém aprende a aprender sem conteúdo, uma matéria-prima a ser transformada pela reflexão, isto é, sem um trabalho que produza a compreensão da realidade.** A vulgarização da idéia de que não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende, tem conduzido muitos educadores a uma irresponsabilidade, a um populismo ingênuo, encoberto por uma falsa defesa da liberdade e da criatividade do indivíduo e da igualdade entre professores e alunos. (COELHO, 1984, p. 46) (o grifo é meu)

Isto posto, a transmissão do conhecimento é de grande valia quando se pensa em uma formação que possibilite ao trabalhador o domínio da leitura, escrita, da matemática, além dos rudimentos das ciências naturais e sociais, que constituem-se em pré-requisitos para compreender as relações sociais construídas historicamente pelos homens. Entendemos que a aprendizagem fundamental é, assim, a da própria práxis revolucionária.

Nesse sentido, necessitamos pensar em estratégias de construção de uma escola pública que cumpra a função de transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, que unifique a formação intelectual com o trabalho. Não se trata de uma proposta nova. Marx e Engels já a defendiam desde O Manifesto Comunista passando por outros trabalhos, tais como Crítica ao Programa de Gotha.

O ponto fundamental para a compreensão da concepção do **princípio educativo do trabalho** fundamenta-se na assertiva marxiana de que o trabalho humaniza o homem, porém diante das relações marcadas pela hegemonia da burguesia, em que encontra-se subordinado ao capital, é fonte de alienação, que educa e disciplina aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho no sentido de uma sociabilidade de relações sociais estranhadas.

Isto posto, uma formação integral que unifique trabalho e educação em uma escola unitária já constituía-se em proposições destes autores. Dito de outra forma, trata-se de uma educação que congrega a formação intelectual, corporal e tecnológica do homem, fundada sob um processo de produção técnico-científico, na perspectiva de formação integral. Assim sendo, a concepção de educação marxiana compreende três aspectos:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 2004, p.68)

À luz dessa perspectiva, entendemos que tomar o trabalho como princípio educativo implica em tomá-lo como referência para construção de uma educação escolar que se coloque contrária aos interesses hegemônicos. Ou seja, o trabalho deve orientar e determinar o caráter do currículo escolar em razão das exigências da vida social. Afinal, é por meio do trabalho que o homem produz as condições de existência, e, define sua existência. Não se trata de revolucionar a sociedade pela educação, mas sim lutar pela ampliação ao máximo de todas as possibilidades de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Dito de outra forma, a transformação educacional demanda uma revolução nas relações sociais, porém, mesmo diante dos

obstáculos impostos pelos antagonismos de classes, a nova educação deve ser estimulada ao máximo como embrião de uma escola do futuro.

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontem as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 2005, p. 102-103)

Tendo em conta a autonomia relativa da escola, como superestrutura, é plenamente possível explorar as contradições presentes no modo de produção capitalista buscando ampliar a estratégia de sua superação. De forma mais concreta, é importante que os alunos possam compreender a natureza contraditória do modo de produção capitalista e o papel desempenhado pelos trabalhadores na produção material da sociedade.

#### **Por uma concepção socialista de educação**

Antes de aprofundarmos a discussão faz-se necessário esclarecermos alguns pontos importantes sobre nosso entendimento de uma proposição que ultrapasse as concepções burguesas no âmbito da educação, para posteriormente, indicarmos as possibilidades de sua efetivação. Nesse sentido, o pensamento de Antônio Gramsci é uma referência obrigatória para aprofundarmos as proposições na relação entre educação e trabalho.

O primeiro aspecto é a defesa de uma educação pública, unitária, universal e laica, não vinculada aos interesses do mercado de trabalho, como um direito subjetivo de qualificação humana para todos. Dessa forma, em lugar de aguardar que as contradições do capitalismo o tornem insuportável, é fundamental que os educadores identificados com uma perspectiva revolucionária se inclinem sobre as contradições inerentes a sociedade dividida em classes e que as explorem uma a uma.

Nesse sentido, apontamos para uma escola que atenda aos interesses dos trabalhadores, oferecendo aos alunos atividades formativas com grande rigor formal e disciplinar, sem deixar de lado outras para o exercício responsável da liberdade e desenvolvimento integral do homem. Vejamos as contribuições de Manacorda a respeito do seu entendimento sobre o espaço escolar:

Um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente para gozar todos os prazeres humanos. (MANACORDA, 2006)



A concepção defendida por Manacorda coincide com a proposição de uma escola que orienta-se pelo rigor científico e de tempo integral. Em nosso entendimento, esta proposta é plenamente possível a partir do marco referencial epistemológico dialético do conhecimento, tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente.

Nesse sentido, a proposição da união “trabalho-ensino” representa um avanço para aqueles que se colocam no campo de combate ao capitalismo. Indo mais além dessa linha de reflexão, cumpre assinalar que entendemos a **Pedagogia Histórico-Crítica** como a mais apropriada para a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade.

Segundo Saviani, entre os diferentes sentidos para a palavra “pedagogia”, a mais abrangente é, sem dúvida, aquela que a define como teoria da educação. Nesse aspecto seria possível estabelecermos uma conexão entre teoria marxista da educação e pedagogia socialista. Porém, ainda segundo o autor, devemos nos acautelar, pois não é toda a proposta socialista que deve ser identificada com o marxismo. Da mesma forma, se toda pedagogia pode ser considerada uma teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagógica. (2012, 74)

Com efeito, podemos afirmar que a pedagogia busca assegurar o encaminhamento da relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, seria equivocado identificar como pedagogia as teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não apresentando como propostas diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias “crítico-reprodutivistas”, fato já apontado por Saviani:

Na verdade, essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, ponto em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus condicionantes materiais. (2005, p. 29)

Ora, se as teorias “crítico-reprodutivistas” não podem ser consideradas como pedagógicas, resta-nos efetivar uma pedagogia compatível com o marxismo. Em nosso entendimento, os caminhos para este fazer pedagógico devem considerar que a experiência concreta dos homens é o critério da verdade do conhecimento expresso nas representações sociais. Gasparin indica para a necessidade dos conteúdos não serem entendidos de forma linear, mas por meio de seus vínculos com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Dessa forma, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada (2003, p. 3).

Evidentemente, a Pedagogia Histórico-Crítica exige a organização de uma proposta didática que desenvolva situações de aprendizagem que permitam a interação expressiva e constante entre o aluno e o conhecimento, estabelecendo não só o trato com conteúdos, mas especialmente com formas metodológicas que permitam o emprego do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças

emergentes na sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (...) A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico reprodutivista, que a educação é direcionada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2005, p. 65-66)

Esta perspectiva parte do princípio do conhecimento como fruto do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, ou seja, o desenvolvimento científico subordina-se ao regime social e às relações materiais socialmente hegemônicas.

Desta maneira, os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, aistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2003, p. 3)

De fato, trata-se da perspectiva que compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, necessitando ser, deste modo, uma ação intencional e consciente de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens. Essa concepção nos indica que o processo de desenvolvimento do homem é, fundamentalmente, um processo educativo. Em outras palavras, o homem não nasce homem, mas se faz por meio da apropriação da cultura humana, fruto das relações de trabalho, a fim que o indivíduo possa objetivar sua própria existência.

Isto posto, **defendemos a necessidade de que seja expandido o tempo de permanência do aluno na escola**, para que seja viável o acesso a diferentes atividades educativas: trabalho, esporte, música, teatro, conteúdos pedagógicos, científicos, entre outros. Em outras palavras, o “(...) desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Este enfoque indica a importância do planejamento de atividades intencionalmente planejadas que promovam situações para que os alunos ultrapassem o senso comum e caminhem para o conhecimento científico.

De fato, a proposição de expansão do tempo escolar defendida neste trabalho não traz novidade, pois é amparado por uma série de documentos oficiais e uma legislação que proclama a Educação como um “*direito de todos*”. A título de exemplo, vejamos dois artigos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da **proteção integral** de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - **É dever** da família, da comunidade, da sociedade em geral e **do poder público assegurar**, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso)

Apropriando-se das palavras de Saviani, “quem ousaria negar que cabe à educação promover a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade?” (1997, p. 188). Da mesma forma, quem negaria o “*dever do poder público em assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação?*” Nesse sentido, cabe a pergunta: por que não há efetivação das garantias proclamadas?

Antes de respondermos a questão levantada, questões semelhantes poderiam ser levantadas sobre a própria LDB/1996:

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo **progressivamente ampliado** o período de permanência na escola.

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado **progressivamente** em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87, parágrafo 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando **a progressão** das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (grifo nosso)

Para encaminhar a resposta sobre as razões da não efetivação de aspectos importantes da legislação, cabe distinguir as diferenças entre o que é proclamado na legislação e o real. Sobre o tema, Saviani tece considerações importantes para nossa reflexão:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação.

Enquanto **os objetivos proclamados se situam num plano ideal** onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo.

No contexto referido os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Nesse último caso os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. (1997, p. 190) (grifo nosso)

Se a LDB/1996 já garante, por que então não acontece? Fica-se a impressão que estamos diante de mecanismos protelatórios, pois a legislação não aponta para solução do problema, mas joga-o para um futuro indeterminado.

É preciso assinalar também que vigora nas políticas públicas proposições educacionais reformistas conciliatórias com o capital, mantendo o dualismo estrutural e a inexistência de um sistema nacional de educação. Nesse sentido, cabe lembrar ao leitor novamente que se trata de artigos presentes na LDB promulgada em 1996, portanto, há 17 anos. Por isso, não basta proclamar a intenção de progressão do tempo de horas trabalhadas na escola sem indicar quando será efetivado aquilo que foi proclamado. Da mesma forma, não basta expandir as quatro ou cinco horas-aula para as crianças e adolescentes, sem prover as condições necessárias, tais como o espaço físico adequado e necessário para o desenvolvimento das atividades citadas.

Ora, para que esta proposição se realize a escola não pode ser simplesmente um “depósito” de crianças e adolescentes. Faz-se necessário transformá-la em um espaço adequado, o que implica em novos investimentos que passam pela questão da organização do espaço escolar, garantindo a infraestrutura material, além de garantir as condições de trabalho dos professores e dos demais funcionários que atuam no sistema.

Nesse sentido, vale resgatar as considerações de Anísio Teixeira:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1971, p. 140-141)

No interior dessas mesmas considerações, a escola deve assumir novas funções simplesmente porque não há outra instituição que possa exercê-la melhor. Como já apontou Alves, “*não tem sentido contrapô-la à função especificamente pedagógica, pois não são excludentes ou inconciliáveis. A escola deve exercê-las todas e bem, na medida das possibilidades colocadas pelos seus recursos*” (2006, p. 26).

Por isso, o espaço físico da instituição, em consequência das necessidades formativas de crianças e jovens, necessita ser pensado como espaço de vida. Não há possibilidade de concebermos uma educação que contemple as novas necessidades em espaços diminutos ou improvisados. Os filhos da classe trabalhadora possuem necessidades que ultrapassam a formação intelectual. Nesse sentido, a escola precisa ser dotada de espaço e instrumentos adequados que estimulem os educandos a superarem o conjunto de suas necessidades.

Dessa forma há que se pensar no planejamento que assegure os espaços que contemplem uma integração entre os usuários (professores, funcionários e alunos) com o

ambiente construído, o ambiente natural e a proposta pedagógica. Pensando nessa direção, não há como deixar de pensar nos espaços das áreas de lazer e atividades físicas, das oficinas, de uma área para plantio, de salas de computação, multimeios, salas de trabalho de pequenos grupos, sala para atendimento dos alunos, além de salas para repouso dos estudantes.

Os apontamentos acima pretendem indicar que o espaço escolar não pode ser reproduzidor de propostas reiterativas e estereotipadas, ainda presentes, que se contrapõem com as necessidades contemporâneas. Dito de outra forma, não é possível pensarmos em educação integral sem o provimento de recursos para a sua construção, manutenção e aquisição de equipamentos necessários para o funcionamento das escolas.

Trata-se, enfim, de lutar por uma educação que tenha o homem como centro e não o mercado de trabalho. No entanto, isto não implica que tudo o que foi construído ou conquistado até o momento no âmbito da educação escolar deva ser eliminado, pois a escola politécnica, se é a antítese da escola burguesa, defende, integra, prolonga as conquistas reais – reinterpretando-as, transfigurando-as em consonância com os interesses de classes daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

Isto posto, entendemos que a expansão do tempo escolar vinculado com uma proposição de formação politécnica é parte constituinte da luta por uma escola pública contra a apropriação privada dos conhecimentos. Deve ser uma escola que proporcione a transmissão dos conhecimentos das ciências do ser humano, das ciências da natureza e informação.

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (SAVIANI, 2005, p.271).

Dessa forma, a luta pela defesa da escola mantida pelos cofres públicos destinada aos filhos da classe trabalhadora pode perfeitamente ser articulada à estratégia de superação do capitalismo. Não se trata de uma perspectiva idealista que enxerga na escola o instrumento de “equidade” tão ao gosto das bandeiras liberais, mas de um trincheira a ser conquistada pelos trabalhadores.

### **Considerações provisórias.**

Diante do que já foi discutido ao longo do texto, concordamos com Mészáros, quando afirma que precisamos imperativamente de uma atividade de .contrainternalização, coerente, sustentada e afirmativa, como forma de construção de uma alternativa abrangente ao que presenciamos (2005, p. 56).

Nesse sentido, o papel da educação escolar na luta pela superação da sociedade capitalista define-se pela necessidade do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano, tal qual aponta Duarte (2012, p. 155)

(...) A transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, na constituição da individualidade livre e universal. (...)

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e

ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora.

Isso implica que um processo educativo emancipatório será aquele que possibilite aos alunos compreenderem, partindo da leitura crítica das relações materiais de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho.

É óbvio que uma proposição de educação integral e politécnica, que tenha por finalidade a união consciente e elaborada, da prática com a teoria, só poderá ser estabelecida em uma sociedade socialista, porém pode e deve ser, a partir de hoje, um incitamento para a transformação de nossa educação escolar. É mais do que urgente conquistar espaços no aparato escolar e arrancar a hegemonia burguesa da educação, desvelando o processo de produção material e as origens das relações sociais.

Defendemos que a superação de tal estado de coisas emana não só da democratização do acesso à escola, mas também da ampliação da jornada escolar que tenha como horizonte a superação entre capital e trabalho. Se a educação por si só não faz a transformação social, sem ela, torna-se mais espinhosa a intervenção no real a ruptura com uma certa concepção de sociedade, de valores burgueses e de relações sociais típicas do modo de produção vigente.

## Referências

CHESNAIS, François. **Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo**. In: SOUSA, Antônia de Abreu et. al. Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: Editora Senac Ceará; Edições UFC, 2008.

COELHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico**. in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. São Paulo, Autores Associados, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Picanço, I.; TIRIBA, L. (Orgs.) **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária**. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANACORDA, M. A. **Aos educadores brasileiros**. Campinas: Unicamp, 2006 (DVD – HISTEDBR).

- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo 2007.
- \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Campinas**, SP: Navegando, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo; Centauro, 2004.
- MATOS, Olgária. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TRABALHO. Progressos no emprego juvenil foram cancelados por recuperação muito lenta, diz a OIT. Disponível em <<<http://www.oit.org.br/content/progressos-no-emprego-juvenil-foram-cancelados-por-recuperacao-muito-lenta-diz-oit>>> **Data de acesso: 27/08/2013**
- SANTOS, M. S & MESQUIDA, P. **As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competência**. São Paulo: Edumesp, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Campinas**: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e Pedagogia**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012
- SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes**. São Paulo, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo, Editora Nacional, 1971.

## Notas

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de Rondônia. Campus de Porto Velho -Departamento de Ciências da Educação.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ariquemes – Departamento de Ciências da Educação.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Rondônia. Campus de Porto Velho – Departamento de Ciências da Educação

<sup>4</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondônia e Professora pela Faculdade Metropolitana de Rondônia,

Recebido: outubro/13

Aprovado: março/14