

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Módulo

3



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS - HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Imagem da Capa

Manoel de Jesus Barbosa da Conceição – Cenógrafo

Essa peça foi feita da parte mais alongada da folha da Bacabeira (uma espécie de palmeira), ela possui a inspiração nas máscaras das etnias africanas. Foi uma forma de eu, Manoel de Jesus Barbosa da Conceição descendente de quilombola me aproximar dos meus ancestrais, muitas pessoas confundem com carranca.

Dados para catalogação na fonte

Setor de Processamento Técnico
Biblioteca IFPA Campus Belém

C331c Carvalho, José Raimundo.

Curso de especialização em educação para relações étnico-raciais - história e cultura afrobrasileira e africana : o trabalho como princípio educativo nas relações etnicorraciais / José Raimundo Carvalho ; coordenação Helena do S. C. da Rocha. — Belém : IFPA, 2015.
70 p. : il.

ISBN: 978-85-6285-43-6 (v.3)

1. Educação – relações étnico-raciais. 2. Educação – trabalho.
3. Professores – formação. I. Rocha, Helena do S. C. II. Título.

CDD: 302.5

FICHA TÉCNICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA

Reitoria

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN

Elinilze Guedes Teodoro

Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX

Mary Lucy Mendes Guimarães

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Coordenação do Comitê Gestor COMFOR - IFPA

Júlia Antônia Maués Correa

Direção Geral do Campus Belém

Manoel Antonio Quaresma Rodrigues

Diretoria de Ensino - DE

Laura Helena Barros da Silva

Diretoria de Extensão - DEX

Hélio Antônio Lameira de Almeida

Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação -DPPI

Raidson Jenner Negreiros de Alencar

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB – IFPA

Helena do Socorro Campos da Rocha

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Organizadora

Helena do Socorro Campos da Rocha

Autor

José Raimundo Carvalho

Designer Gráfico

Jorge Davi Lima Lopes

Revisor Gramatical

Pablo Rossini Pinho Ramos

Capa

Rubens Pinheiro Cunha - Técnico em Artes Gráficas lotado no NUPAED.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra.’”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

APRESENTAÇÃO

Car@ leitor@,

Por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM) – em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e execução pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (COMFOR), em conjunto com a Coordenação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) e da Secretaria Executiva do FORPROF/PA –, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) avança nas Políticas de Ações Afirmativas em seu bojo e, mais especificamente, no trato das questões étnico-raciais, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) com mais uma ação na implementação da Lei nº 10.639/2003 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De nossa parte, nos apresentamos como um grupo de professor@s e pesquisador@s que integram o NEAB no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Belém, núcleo cujo foco das ações, fundamentalmente, é contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003 a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e de seus aportes legais.

As Diretrizes Curriculares defendem o pressuposto de que é papel da escola desconstruir a representação de que o afrodescendente tem como único atributo a descendência escrava, subalterna ou dominada. E, de acordo com os PCNs, a escola é esse locus privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação e racismo.

Desse modo, o IFPA, como forma de dar continuidade a esse processo na formação continuada de professores, oferta o Curso de Especialização em **“Educação para Relações Étnico-Raciais - História e Cultura Afro-brasileira e Africana”** na modalidade semipresencial, com carga horária de 420h.

A matriz curricular busca incentivar a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 como aspecto obrigatório para a composição dos currículos escolares.

Nesse bojo, a Instituição, por meio do NEAB do campus Belém, apresenta o material didático construído como produto de uma trajetória de dez anos de tentativas de aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no espaço da sala de aula, mais especificamente nos Cursos de Formação de Professores, a fim de que, na prática pedagógica, estes materiais sejam utilizados para fortalecer o estudo das Relações Étnico-Raciais e das Diversidades no fazer do docente.

A coleção é composta por onze fascículos, conforme disposto na estrutura curricular constante no Projeto Pedagógico do Curso, os quais se configuram

como uma tentativa do NEAB de dar conta de atenuar os agravantes históricos de um discurso único – historicamente disseminado acerca da África na perspectiva da Corrente da Inferioridade Africana – que cristalizou uma África na História da Humanidade como a-histórica e dependente das demais nações no que tange ao potencial do Conhecimento. Tal modo de pensar culminou com a carência de materiais didáticos que dessem conta, nas salas de aula, de reverter esse quadro apresentado, mesmo nos dias atuais, doze anos após a implementação da Lei nº 10.639/2003.

O intuito é munir @s professor@s em exercício no magistério com subsídios para o trato com a África e disponibilizar para as escolas a produção do NEAB, com vistas a romper com o determinismo a que o continente africano foi relegado e (re)contar a História da África mediante uma via de mão dupla: uma África que influenciou e que foi influenciada, ao que se pretende, com isso, colocá-la em seu verdadeiro lugar na História da Humanidade.

Essa é a nossa contribuição enquanto Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e de Inovação Tecnológica, lugar onde perpassa, historicamente no seu processo centenário de criação, o viés da inclusão na perspectiva das Diversidades que por aqui transitam.

a) Coordenação do NEAB-IFPA *campus* Belém.

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO GERAL

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus Belém

Curso: Educação para Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Modalidade Semipresencial

Disciplina: O trabalho como princípio educativo nas relações etnicorraciais

Professor: José Raimundo Carvalho

Carga Horária: 30h

2. EMENTA

O trabalho como princípio educativo; a relação trabalho e educação; mudanças no mundo do trabalho no modo de produção capitalista e os impactos na educação; a escola desinteressada de Gramsci; a perspectiva da integração para superação da segregação; a qualificação e sua cor; Raça X Mundo do Trabalho X Empregabilidade.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Aprofundar conhecimentos pertinentes ao Trabalho como princípio Educativo, considerando as experiências para fins de aprendizagens voltadas a suprir necessidades sociais, econômicas e outras, com fins harmônicos; mediada pelo conhecimento enquanto produto da ciência e tecnologia, em face aos preceitos instituídos pelo Parecer CNE/CP/03 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como para as demandas do Mundo do Trabalho visando a um futuro étnico, competente e determinado.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Orientar o aluno quanto à concepção dos elementos sociais e culturais que demandam melhor entendimento em relação à Educação Etnicorracial, como fonte de conhecimento, e reflexão para o mercado de trabalho e suas mudanças estruturais;

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

- Indicar ao aluno o efetivo de leituras e que este procure analisar as características do trabalho e da educação como princípios educativos para a Educação Etnicorracial, envolvendo, o mundo do trabalho e a empregabilidade como pré-requisitos desejados pelo mercado que cresce continuamente;
- Auxiliar o aluno a compreender o conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com aqueles que disputam e lutam pelas suas inserções no mercado de trabalho
- Orientar o aluno a adquirir legítima formação naquilo que se predispõe a trabalhar, de modo a estabelecer estratégias que o leve a práticas organizacionais capazes de efetivar sua inserção no mercado de trabalho, tendo como referência o princípio educativo

4.CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1 – O trabalho mediado pelo conhecimento

UNIDADE 2 – Trabalho e Educação

UNIDADE 3 – Mundo do trabalho

UNIDADE 4 – Escolarização e Qualificação

UNIDADE 5 – Integrar para não Segregar

UNIDADE 6 – Raça X Mundo do Trabalho X Empregabilidade

5. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

O Procedimento metodológico avaliativo será interativo e contínuo, com vista à interlocução entre professor e aluno, além de prezar pela ocorrência das atividades desenvolvidas no processo leitor e escrevente, no qual o discente deverá, após a leitura, análise e interpretação de temas sobre “O Trabalho como princípio Educativo”, apresentar argumentos nos quais as controvérsias ou impugnações, devidamente fundamentadas, deverão ser postadas em textos dissertativos no fórum da semana. Os debates sobre os conhecimentos adquiridos para a solução das atividades propostas serão pontuados de 01 a 10 e poderão ser efetivadas por meio de chats; reflexões colhidas sobre os temas após pesquisa na internet, elaboração de resumos,

avaliações presenças ou desenvolvimento de um projeto de intervenção que integre os conhecimentos concebidos no presente curso e outros recursos convenientes à aprendizagem do aluno.

6. REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- 1 CIAVATTA F., M. A. O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.
- 2 FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, 11(3) set./dez. 1985, p 175-192.
- 3 MANACORDA, M. A. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- 4 BRASILIA. Fundamentos da Educação Brasileira. Brasília. 2010. Caderno de estudos. Disponível em<http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod2019/mod_fundamentos_da_educbrasileira_fgf_v1.pdf>.
- 5 GRAMSCI. Disponível em<<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v15n2/02.pdf>> (GRAMSCI).
- 6 MACHADO, L. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.
- 7 MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil / Silvia Maria Manfredi. – São Paulo: Cortez, 2002.
- 8 NADER, Cibele Kumagai, Taís Nader Marta. Disponível em<www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7830>.
- 9 NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- 10 NOSELLA, Paolo. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.
- 11 OLINDA, Hercília e Dorgival G. Fernandes (organizadores). Natal Lândia Roque Fernandes: Práticas e aprendizagens docentes. Sujeitos, Saberes e Formação docente: Reflexões sobre as condições de estudos e aprendizagens dos sujeitos em processo de formação. Fortaleza: Edições 2007.
- 12 OLIVEIRA, de Ramon. Empregabilidade. Disponível em<<http://www>>.

epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>.

13 PERES, Ângelo. O Mundo do Trabalho e a Empregabilidade. Disponível em<internativa.com.br/artigo_rh_06.html>.

14 SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis / RJ : Vozes, 1994

15 SAVIANI, Demerval. Bras. Educ. vol.12 no.34 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em<<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>.

16 SOARES, Marilda. Educação, trabalho e relações étnico-raciais no Brasil. Para entender a história. Ano 5, Volume jul., Série 06/07, 2014, p.01-14. Disponível em<<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2014/07/educacao-trabalho-e-relacoes-etnico.html>>.

17 TEODORO, E. G. e SANTOS, R. L. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. Revista de C. Humanas, Vol. 11, Nº 1, p. 151-162, jan./jun. 2011.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

SUMÁRIO

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

APRESENTAÇÃO	6
APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR	15
UNIDADE 1: O TRABALHO MEDIADO PELO CONHECIMENTO	17
1.1 O PRINCÍPIO EDUCATIVO NO RAMO DO CONHECIMENTO.....	18
1.1.1 O CARÁTER FORMATIVO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO HUMANIZADA NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DO SER HUMANO.....	20
UNIDADE 2: TRABALHO E EDUCAÇÃO	31
1.1 FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	32
1.1.1 DOS PRINCÍPIOS.....	38
DO PRINCÍPIO QUE CONDUZ A CONSCIÊNCIA POLÍTICA.....	39
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS.....	39
UNIDADE 3: MUNDO DO TRABALHO.....	41
1.1 PRODUÇÃO CAPITALISTA, IMPACTOS NA EDUCAÇÃO.....	42
1.1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO, MODOS DE PRODUÇÃO NO BRASIL COLÔNIA.....	45
AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO: NOVOS DESAFIOS PARA A GESTÃO	47
UNIDADE 4: ESCOLARIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO.....	53
1.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO EXISTÊNCIA DO HOMEM.....	54
1.1.1 A ESCOLA DESINTERESSADA DE GRAMSCI.....	54
A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI.....	55
A ESCOLA EM GRAMSCI.....	56
O ESTADO EM GRAMSCI.....	62

UNIDADE 5: INTEGRAR PARA NÃO SEGREGAR.....	73
1.1 SEGREGAÇÃO X DISCRIMINAÇÃO RACIAL, SITUANDO A QUESTÃO	74
1.1.1 A PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO.....	76
1.1.1.1 INTEGRAR PARA NÃO SEPARAR.....	79
1.2 A QUALIFICAÇÃO DA COR.....	85
1.2.1 COMPOSIÇÃO CONTROVÉRSIAS.....	85
 UNIDADE 6: RAÇA, MUNDO DO TRABALHO E EMPREGABILIDADE..	 89
1.1 EMPREGABILIDADE, O TRABALHADOR QUALIFICADO.....	90
O MUNDO DO TRABALHO E A EMPREGABILIDADE.....	91
O QUE É EMPREGABILIDADE.....	92
O BRASIL E O TRABALHADOR QUALIFICADO.....	93
PARA SABER MAIS.....	96
SUGESTÕES DE LEITURA	97
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 98
 QUEM É O PROFESSOR?	 99

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR

Prezado (a) Estudante,

A disciplina **O Trabalho Como Princípio Educativo nas Relações Etnicorraciais**, com carga horária de 30h, é parte integrante da Estrutura Curricular do Curso de Especialização em Educação para Educação Étnico-raciais História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Modalidade semipresencial e tem por objetivo o exame crítico das questões teóricas e suas manifestações sobre o Trabalho como Princípio Educativo no mundo produtivo capitalista, visando à preparação para o enfrentamento das exigências do mundo do trabalho e da superação nas questões Etnicorraciais, assim como da holística do mundo empresarial.

Nas unidades constituídas e apresentadas como material básico de pesquisa, busca-se fornecer embasamento teórico com vistas ao conhecimento, enquanto faculdade necessária para o desenvolvimento de um conjunto de ações relativas às relações etnicorraciais.

A proposta é constituída de 06 (seis) unidades que tratam de questões teóricas relativas ao Trabalho como Princípio Educativo, as mudanças no mundo do trabalho face às exigências tecnológicas e a necessidade de qualificação profissional e uma educação consciente daquilo que se pretende ser e ter, considerando o conhecimento, enquanto produto da ciência e da tecnologia, acordado com os preceitos do modo de produção capitalista.

As expectativas são de que as leituras e as atividades contidas nestas unidades contribuam significativamente para ajudá-los a enfrentar os desafios inerentes ao Trabalho como Princípio Educativo, dentro de uma proposta teórico-metodológica, para a qual se toma como referência, teorias e legislações que privilegiam o desenvolvimento de competências e habilidades cruciais no que diz respeito à Leitura e compreensão inerente a questões que envolvem a Educação Etnicorracial e a formação continuada de professores.

A todos um bom curso!

Prof. MSc. José Raimundo Carvalho

carvjos@yahoo.com.br

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

UNIDADE 1

O TRABALHO MEDIADO PELO CONHECIMENTO

OBJETIVO DA UNIDADE

- Orientar o aluno quanto à concepção da categoria Trabalho e o conhecimento como elemento mediador.

1 - O TRABALHO MEDIADO PELO CONHECIMENTO

1.1 - O PRINCÍPIO EDUCATIVO NO RAMO DO CONHECIMENTO

O termo Principium, em Latim, possui o significado de começo, primeiro lugar, é o carro chefe, aquilo que encabeça. Logo, traduz-se por tudo que vem em primeiro lugar. É a primeira parte de algo, o momento em que alguma coisa, ou ser, tem origem, é uma proposição que serve de base a um, ou, vários conhecimentos, ainda que de maneira provisória. O princípio é preceito, doutrina fundamental ou opinião predominante.

No Brasil, com o advento da Constituição Federal de 1988, foi imposta à vida social, novas diretrizes e perspectivas ditadas por novas regras e parâmetros que, vinculados à Carta Magna do Estado, em regra, condiz em notadamente com o Princípio da dignidade da pessoa humana como Direito Fundamental, expresso no art. 1º, inciso III, no qual a união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, constituída como Estado democrático, preceitua a Dignidade da Pessoa Humana em princípio fundamental. No art. 5º, Caput, por sua vez, é estabelecido a garantia de igualdade sem distinção de qualquer natureza sobre a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, a segurança e à propriedade nos termos da Constituição Federal.

De acordo com Cibele Kumagai (2015), a dignidade humana, como direito fundamental, evoca uma indagação preliminar: quem são os titulares dos direitos fundamentais? A resposta, na visão advogada, deve ser refletida à luz de diferentes documentos jurídicos, dentre os quais, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada pela Organização das Nações Unidas de 1948. No documento, artigo 1º, é destacado: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Levando em conta o trecho citado, pode-se afirmar que os titulares dos direitos fundamentais são “todos os homens”.

Vale ressaltar que na nossa Carta Magna, caso comparada a esse documento, optou-se por “Todos são iguais perante a Lei” impondo o termo igualdade, durante a aplicação da lei ou no decorrer da aplicação da lei; ao passo que no texto da ONU entende-se que cada um e todos os humanos do planeta já nascem dotados de liberdade e igualdade em dignidade e direitos.

Contudo, o que seria a dignidade humana? Na visão de Cíbele, a dignidade humana é classificada como uma qualidade diferenciadora do ser humano em relação às demais criaturas da terra; conceito este que remete à ideia de liberdade individual do indivíduo enquanto ser social, considerando-o ainda como aquele possuidor de dotes naturais, além de ser capaz de construir sua própria existência e destino.

No Inciso II do Art. 5º da CF é ordenado a aplicabilidade do princípio da obrigação de fazer e de não fazer como garantia fundamental de liberdade individual, assim descrito: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Neste último trecho é tratado do direito negativo de 1ª dimensão – chamada de obrigação de não fazer, combinado com o inciso X do mesmo artigo que preceitua os direitos e deveres individuais e coletivos: - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

O princípio da igualdade está presente na Constituição Federal como garantia efetiva de todo cidadão, seja no aspecto formal, a equidade, decorrente da lei, quanto no princípio isonômico, o da materialidade, determinando a atribuição dos direitos e obrigações na forma de tratamento igualitário, equilibrado. Um entendimento de determinação vigente, no qual é evidenciado que todos são governados pelas mesmas leis. Estamos diante da ordem jurídica – perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Dessa forma, pode-se observar que os princípios, inícios de uma ação ou de um ordenamento, são compreendidos como fontes basilares que diretamente englobam disposições convenientes dos meios para se obter determinado fim. Tal exemplo é verificado na CF, artigo 4º, no qual é preconizado as relações internacionais do Brasil pelos princípios da independência nacional, da não Intervenção dos povos, da igualdade entre os estados e da solução pacífica de conflitos. Neste último é englobado uma noção mais clarificada sobre o princípio da igualdade, uma vez que é oferecido organização, instrumentalização e segurança na solução para objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento.

1.1.1 - O CARÁTER FORMATIVO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DO SER HUMANO

A divisão de classes e frações de classes sociais, e, consequentemente, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente, não é um problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média), as diferenças sociais são mais marcantes, e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade. (CIAVATTA, 2005, p. 89)

Maria Ciavatta assevera que as marcantes diferenças sociais originam-se da condição imposta pela não universalização da educação básica, sem a qual há tendência de reprodução de desigualdades sociais; dividindo-as por partes de um todo. Neste caso, a professora se refere ao trabalho e à escolarização como lugares de memória e de identidade enraizados à continuidade temporal de relação e de evolução entre as coisas.

Princípios são regras de direitos ditadas pela autoridade estatal e tornada obrigatória, ou, fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas. (CIAVATTA, 2008)

Razões ou argumento que se funde em tese, concepção, ponto de vista ou ainda conjunto básico de elementos que predominam num ramo de conhecimento ou técnica ao repensar o trabalho como princípio educativo. Note-se o que a professora disserta no artigo científico disposto, que trata da relação trabalho e da educação como ação humanizadora entre seres sociais. Para a estudiosa, ambos são fixados como características formativas do sujeito, enquanto potencialidade humana

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, à medida em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, abordagem

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

metodológica que parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade (MARX, 1979).

Além dessa questão mais geral, mencionada anteriormente, há que se considerar também o trabalho nas sociedades moderna e contemporânea, nas quais a produção dos meios de existência se faz dentro do sistema capitalista. Este, por sua vez, é mantido e reproduzido pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende a sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado que é apropriado pelo dono do capital.

Historicamente, o ser humano utiliza-se dos bens da natureza por intermédio do trabalho e assim produz os meios de sobrevivência e de conhecimento. Posto a serviço de outrem, no entanto, nas formas sociais de dominação, o trabalho ganha um sentido ambivalente. É o caso das sociedades antigas, e suas formas servis e escravistas, e das sociedades modernas e contemporâneas capitalistas. As palavras trabalho, labor (inglês), travail (francês), arbeit (alemão), ponos (grego) têm a mesma raiz de fadiga, pena, sofrimento, pobreza e que ganham materialidade nas fábricas-conventos, fábricas-prisões e fábricas sem salário. A transformação moderna do significado da palavra deu-lhe o sentido de positividade, como argumenta John Locke, que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith, que o defende como fonte de toda a riqueza, e Karl Marx, para quem o trabalho é fonte de toda a produtividade e expressão da humanidade do ser humano (DE DECCA, 1985).

Em termos cronológicos, essa ambivalência do termo ganha forma a partir do século XVI, caso consideremos o Renascimento e a transformação do sentido da palavra trabalho como a mais elevada atividade humana e do nascimento das fábricas; ou a partir do século XVIII, caso consideremos o Industrialismo e a Revolução Industrial, nos seus primórdios, na Inglaterra (DE DECCA, op. cit.; IGLESIAS, 1982). Marx (1980) vai realizar o mais completo estudo dos economistas que o precederam e a mais aguda crítica ao modo de produção capitalista e às contradições implícitas nas relações entre o trabalho e o capital.

Marx desenvolve os conceitos de valor de uso e de valor de troca, presentes na mercadoria. Os valores de uso são os objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar. Definem-se pela qualidade, são as diversas formas de usar as coisas, de transformar os objetos da natureza, o que acaba gerando cultura e sociabilidade.

Mas os mesmos objetos, as mesmas mercadorias, que têm uma existência histórica milenar, quando se tornam objeto de troca, quantidades que se equivalem a outras, tempo de trabalho que tem um equivalente em salário, inserem-se em relações sociais de outra natureza. Criam-se vínculos de submissão e exploração do produtor e de dominação por parte de quem se apropria do produto e do tempo de trabalho excedente. Esse gera uma certa quantidade de valor que vai propiciar a acumulação e a reprodução do capital investido inicialmente pelo capitalista (MARX, op. cit., 1º. cap.).

O fetiche da mercadoria, o seu caráter misterioso, como diz Marx, provém da própria forma de produzir valor. “A igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores; a medida, por meio da duração, do dispêndio da força humana do trabalho toma a forma de quantidade de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se afirma o caráter social de seus trabalhos, assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho” (ibid., p. 80).

Essa separação do trabalhador, de seu próprio fazer, é o que Marx (2004) chamou de alienação (ou estranhamento, dependendo da interpretação do tradutor do original alemão). O conceito veio a ser desenvolvido posteriormente por autores marxistas (entre os quais citamos MESZÁROS, 1981; ANTUNES, 2004; KOHAN, 2004; LESSA, 2002). O fenômeno da alienação do trabalho e do trabalhador da riqueza social que ele produz foram expressos e criticados, de forma contundente, por Marx, ao ter analisado as condições de privação e de sofrimento dos trabalhadores e de seus filhos, nos primórdios da Revolução Industrial. Ainda hoje, em todo o mundo, milhões de trabalhadores são submetidos a salários de fome, insuficientes para uma vida digna para estes e seus familiares.

No Brasil, diante da penúria e das más condições de vida e de trabalho

dos operários e dos trabalhadores do campo, ao final da Ditadura civil-militar, nos anos 1980, foram muito discutidas as propostas da educação na Constituinte de 1988 e nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os pesquisadores e educadores da área trabalho e educação tiveram de enfrentar uma questão fundamental: se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana?

No entanto, desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, havia a evidência histórica da introdução do trabalho (das oficinas, do artesanato, dos trabalhos manuais) em instituições educacionais. E também existia a experiência socialista do início do mesmo século, introduzindo a educação politécnica, com o objetivo de formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho.

Vários autores se debruçaram sobre o tema, porque se tratava de defender uma educação que não tivesse apenas fins assistenciais, moralizantes, como aquelas primeiras escolas e que também não se limitasse a preparar para o trabalho nas fábricas, a exemplo da iniciativa do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado durante o governo de Getúlio Vargas, em 1943. Criticava-se, ainda, o tecnicismo voltado ao mercado de trabalho, a adoção do Industrialismo pelo sistema das Escolas Técnicas Federais, criado no mesmo período Vargas.

De outra parte, a ideia de educação politécnica sofria ataques devido a sua inspiração socialista, implantada pelo regime comunista da Revolução Russa de 1917, que, tendo por base a obra Marx, buscava a combinação da instrução e do trabalho. Segundo Manacorda (1989), o marxismo reconhece a “função civilizadora do capital”; não rejeita, antes aceita “as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução...: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, assim como a compreensão dos aspectos literários, intelectuais, morais, físicos, industriais e cívicos”. Todavia, Marx faz dura crítica à burguesia por esta não assumir de forma radical e consequente a união instrução-trabalho (p. 296).

Em O Manifesto Comunista (1998), Marx faz a seguinte recomendação:

“educação pública e gratuita para todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas na sua forma atual. Combinação da educação com a produção material etc.” (p.31). Já em O Capital (1980), o mesmo autor explicita também a ideia de educação politécnica ou tecnológica: “Do sistema fabril, como expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que combinará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (p. 554).

Assim sendo, a discussão sobre o trabalho como princípio educativo esteve associado à discussão sobre a politécnica e sua viabilidade social e política no país. Historicamente, como demonstra a análise de Fonseca (1986), sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica. Para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população. Além disso, o dualismo educacional se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes.

Essa discussão e sua expressão político-prática retornaram nos anos neoliberais de 1990, com a exarcação do Decreto n. 2.208/97. Contrariando a LDB (Lei n. 9.394/96) que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art.2º.), implantou-se a separação entre o ensino médio geral e a educação profissional técnica de nível médio. Nos anos 2000, em condições políticas polêmicas, o Governo exarou o Decreto n. 5.154/04, que revogou o anterior e abriu a alternativa da formação integrada entre a formação geral e a educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio.

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo, quanto à defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área de trabalho e de educação, têm por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana (MARX, op. cit.; GRAMSCI, 1981; MANACORDA, 1975 E 1990; FRIGOTTO, 1985; KUENZER, 1988; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989 e 1994; NOSELLA, 1992 E RODRIGUES, 1998). No segundo

momento, sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; KONDER, 1980; CHASIN, 1982; CIAVATTA FRANCO, 1990; ANTUNES, 2000 e LESSA, 1996).

Gramsci (op.cit.) propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza, como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade.

Opondo-se à concepção capitalista burguesa, que tem por base a fragmentação do trabalho em funções especializadas e autônomas, Saviani (1989) defende a politécnica, que, por sua vez, “postula que o trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais... Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental e intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho.” (p. 15).

Frigotto argumenta sob dois aspectos. Primeiro, faz a crítica à ideologia cristã e positivista de que todo trabalho dignifica o homem: “Nas relações de trabalho onde o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, usado, constrói-se uma relação educativa negativa, uma relação de submissão e alienação, isto é, nega-se a possibilidade de um crescimento integral” (1989, p. 4). Segundo, preocupa-se com a análise política das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade capitalista brasileira. “Como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores... é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica” (1985, p. 178).

Em um segundo momento, a reflexão toma forma tendo por base Lukács (op.cit.). Em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, o autor examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. De outra parte, o trabalho humano assume formas históricas muitas vezes degradantes e penalizantes nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas.

Desse conjunto de ideias e debates foi possível concluir que o trabalho não é necessariamente educativo, pois depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento gerado (CIAVATTA, op. cit.). Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve. No campo da saúde, como na educação, o que é um direito torna-se uma mercadoria, uma atividade como outra qualquer sujeita ao mercado.

Tendo por base as exigências do sistema capitalista, a educação profissional modelou-se por uma visão que reduz a formação ao treinamento para o trabalho simples ou especializado para os trabalhadores e seus filhos. A introdução do trabalho como princípio educativo, na atividade escolar ou na formação de profissionais para a área da saúde, pressupõe recuperar, para todos, a dimensão do conhecimento científico-tecnológico da escola unitária e politécnica, introduzir nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho e o sentido das lutas históricas no trabalho, na saúde e na educação

Maria Ciavatta

Desse conjunto de concepções, extraídas do trabalho como princípio educativo, sustentado pela educadora, verificam-se proposições que levam a conceitos qualificativos, quando considera que o trabalho, na sociedade moderna e contemporânea, produz meios de existência dentro de um sistema capitalista, transformando o sentido da palavra trabalho como a mais elevada atividade humana, definido, agora, pelas diversas formas de uso e detransformação de objetos da natureza e na geração de cultura e sociabilidade.

A autora, entretanto, aduz ao raciocínio de que mediante a esse conjunto de representação mental, como maneira particular de ver as coisas, e dessa troca de razões, pró ou contra, chegou a deduzir que “o trabalho não é necessariamente educativo”, dadas as condições de sua realização, o que se destina e de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento gerado. Diz ainda:

Assim sendo, a discussão sobre o trabalho como princípio educativo esteve associado à discussão sobre a politecnicidade e sua viabilidade social e política no país. Historicamente, como demonstra a análise de Fonseca (1986), sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica. Para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população. Além disso, o dualismo educacional se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes.

O enunciado acima remete ao termo de que “o trabalho não é necessariamente educativo” em face às ações hostis das elites, frente às inovações políticas e sociais, prevalecendo, assim, na asseveração da autora, a composição ou funcionamento singelo de uma educação não universalizada a toda população, expressa pelo dualismo educacional, essencialmente de origem básica, e outra instituída a grupos dominantes.

Ciavatta, ao fazer referência a Frigotto, torna firme que ao longo de sua argumentação, sobre as relações de trabalho e educação, há uma preocupação com o pensamento sobre a unidade de ensino e o trabalho produtivo, enquanto análise política das condições, nas quais o trabalho e educação são exercidos na sociedade capitalista brasileira, até porque, na visão da educadora, o autor examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. (FRIGOTTO apud CIAVATTA, 1985).

Desses conhecimentos podem-se extrair questionamentos que levam ao exame da relação trabalho e educação, enquanto princípio da igualdade básica da pessoa humana; da desconstrução por meio de análise crítica; do diálogo entre diferentes, com a finalidade de inovações e negociações; do fortalecimento de identidades e de direitos, visando à privação e violação de direitos, e condições de formações que visem à equidade e não ao dualismo educacional, especialmente do trabalho como princípio educativo.

Demerval Saviani, ao se referir à relação trabalho e educação, alerta para as diferentes abordagens e concepções difusas sobre esse princípio, considerando que antes e atualmente não são diferentes. A “tendência dominante é situar a educação no âmbito do não trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de

consumo, objeto de fruição”. Em outras palavras, os produtos e serviços, gerados pela relação trabalho e educação, desencontram-se devido à dualidade educacional existente. Até porque, na visão do professor Saviani,

A educação potencializa trabalho, uma vez que “a teoria do capital humano considera que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora de mão de obra (força de trabalho)”. (SAVIANI, 2003)

Saviani nos desperta para a relação trabalho e educação como “princípio educativo” ao conceber a relação ideológica e econômica na educação e trabalho, enquanto potencialidade humana de produzir saberes políticos, acadêmicos e culturais no fazer educativo, mesmo que a sua abordagem se dê de diferentes maneiras e apresente caráter improdutivo em face da dualidade imposta.

Fernandes, por sua vez, reforça esse argumento, no que tange aos saberes da formação profissional.

Aos saberes das ciências da educação e ideologias e aos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes das disciplinas têm relações com diversos campos de conhecimento, têm origem nos valores culturais da sociedade e dos grupos produtores de conhecimentos; os saberes são vinculados; os saberes curriculares estão vinculados aos objetivos conteúdos e métodos que os professores aprendem e aplicam no desenvolvimento de sua disciplina; os saberes da experiência referem-se aos saberes específicos desenvolvidos no exercício da função na prática cotidiana. (FERNANDES, 2007, p. 22)

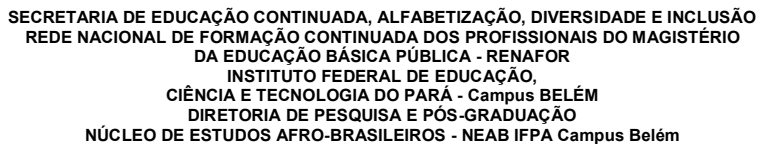
O professor discorre sobre saberes, evidenciando as práticas constantes adquiridas numa profissão, com base naquilo que se reflete, analisa, interpreta e compreende de sua aprendizagem e prática cotidiana, em todas as suas importâncias e valor. É nessa dimensão, e tendo como essenciais os diversos tipos de conhecimentos teóricos e práticos, que acontece o desenvolvimento da formação profissional e, conseqüentemente, da potencialidade do desenvolvimento do trabalho como princípio educativo, isto é, como meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (FERNANDES, 2007).

As discussões atuais certamente não ignoram o dito acima, pois Shulman (1987, p.320, apud FERNANDES), por exemplo, faz a seguinte

afirmação: “é importante que as disciplinas que fundamentam a formação componham a base de conhecimento da docência”. Justificando essa reflexão, assim expõe Fernandes:

1. O conhecimento de conteúdo – refere-se ao domínio da área em que o professor é especialista; à forma como discute e organiza o conteúdo específico;
2. O conhecimento pedagógico geral – refere-se aos princípios e estratégias utilizados pelo professor para organização e domínio da sala de aula, no desenvolvimento de sua disciplina;
3. O conhecimento curricular – Trata-se do conhecimento sobre o conjunto de conteúdos a serem ensinados e dos materiais referentes a esses;
4. O conhecimento pedagógico do conteúdo – Está relacionado à forma particular como professor transforma o conteúdo específico em atividade de ensino;
5. O conhecimento dos alunos e de suas características – Refere-se ao conhecimento do desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno;
6. O conhecimento do contexto educacional – Inclui as características de sala de aula, da escola, da comunidade e da cultura;
7. O conhecimento dos fins educacionais – É o conhecimento dos propósitos, dos valores e da base histórica e filosófica da educação;

Ao pontuar sobre as práticas adquiridas na Formação Educacional e no que se refere às formas como o professor, com base em suas análises e interpretações, deve compreender a sua aprendizagem, a fim de potencialmente desenvolver sua formação profissional; o professor Fernandes apresenta tipos de conhecimentos nos quais se relacionam trabalho e educação como princípio educativo. Entre os destaques está o princípio da unidade sintética da percepção, como princípio supremo de todo o uso do entendimento, e o princípio da teoria do conhecimento, a qual possui como fonte o sujeito e o objeto (ambos pertencentes à essência



UNIDADE 2

TRABALHO E EDUCAÇÃO

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Distinguir a correlação existente entre Trabalho e Educação como princípios indissociáveis.

1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO

1.1 - FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

“Toda educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante determinada a seu turno, pela estrutura da sociedade (...).”

(Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1931)

Tratar dos **Fundamentos da Educação** é tratar de concepções de vida e de sociedade; é conhecer e compreender os alicerces do processo educativo. Para tanto, é necessário refletir sobre questões filosóficas, históricas, sociológicas, econômicas, teóricas e pedagógicas da Educação, com vistas à atuação objetiva na realidade educacional.

(Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1931).

Ao se refletir sobre esses pensamentos, deve-se fazer antes o exame atencioso de alguns questionamentos que conduzem o e ao processo educativo em todos os ramos educacionais e profissionais, dentre os quais, os mais elementares, e que são questionados por inúmeros estudiosos da área de educação: Educar para quê? Educar quem? Educar para que tipo de sociedade? Educar a partir de quais princípios e valores?

De acordo com Silva (2001), a educação tem como finalidade formar o ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Dessa forma, ela visa promover mudanças relativamente permanentes nos indivíduos, de modo a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade. Portanto, é fundamental que a educação atinja a vida das pessoas e da coletividade em todos os âmbitos, visando à expansão dos horizontes pessoais e, conseqüentemente, sociais. Além disso, ela pode favorecer o desenvolvimento de uma visão mais participativa, crítica e reflexiva dos grupos nas decisões dos assuntos que lhes dizem respeito, se essa for a sua finalidade. (SILVA, 2001 apud ANDRÉA STUDART, Brasília, 2010, p. 11)

A singela proposição com vista às interrogações: para que, a quem, a que tipo social e com base em que princípios e valores, visam à efetivação de

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

se promover mudanças permanentes no indivíduo, objetivando a favorecer o desenvolvimento integral do homem na sociedade. Pressupõem-se uma definição de ser social que possui características essenciais abertas a relação trabalho e educação como princípio educativo, uma vez que são atividades específicas do ser humano e social. Características estas que sinalizam uma formação geral do sujeito, a fim de que se aprenda a conhecer, afazer, a conviver e a ser. Desta forma, informações e conhecimentos estarão sendo reunidos, possibilitando o sujeito de exercer direitos em suas escolhas autônomas e sociais.

Stuart teceu algumas considerações em torno do texto Trabalho e Educação a respeito de dois questionamentos que visam a promoções do indivíduo, ao conhecimento e ao exercício dos direitos de cidadania, isto é, ao modo de ver, criar ideias e de formar conceitos (BRASILIA, 2010).

A concepção de educação está diretamente relacionada à noção de sociedade. Assim, cada época irá enunciar as suas finalidades, adotando, para isso, determinada tendência pedagógica.

Na história da educação brasileira, pode-se identificar várias concepções, tendo em vista os ideais da formação do homem para a sociedade de cada época. Silva (ibidem) destaca que as principais correntes pedagógicas identificadas no Brasil são: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

A concepção tradicional enfatiza o ensino e a aprendizagem de conteúdos, com base numa metodologia rigorosamente planejada e que foca a eficiência.

A concepção crítica aborda questões ideológicas e coloca em pauta temas relacionados ao poder, às relações de classes sociais, ao capitalismo, à participação etc., de forma a conscientizar o educando acerca das desigualdades e injustiças sociais.

Ao partir do desenvolvimento da consciência crítica e participativa, o educando será capaz de emancipar-se, libertar-se das opressões sociais e culturais e atuar no desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária.

A **concepção pós-crítica** foca temas relacionados à identidade, diferenças, alteridade, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia, multiculturalismo, saber e poder, de forma a acolher a diversidade do

mundo contemporâneo e a valorizar o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. A ideia central é a de que, por meio da educação, o indivíduo acolha e respeite as diferenças, pois “sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2001, p. 86).

Assim, por meio de um conjunto de relações estabelecidas nas diferentes formas de se adquirir, transmitir e produzir conhecimentos, busca-se a construção de uma sociedade. Isso envolve questões filosóficas como valores, questões histórico-sociais, questões econômicas, teóricas e pedagógicas que estão na base do processo educativo.

Vejamos como exemplo o Inciso III do art. 1º, da Constituição Federal de 1988, que, ao tratar de seus fundamentos essenciais, privilegia a educação, apontando-a como uma das alternativas para a formação da dignidade da pessoa humana. Outro texto jurídico em que analisa as finalidades da educação, no Brasil, é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida como LDB. Em seus primeiros artigos há a seguinte notação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9.394/96).

Como vimos, qualquer que seja o ângulo pelo qual observamos a educação, encontrar-se-ão fundamentos para o desenvolvimento do ser humano, de acordo com a concepção de vida e com a estrutura da sociedade.

As concepções atuais da educação apontam para o desenvolvimento do ser humano como um todo, reafirmando seu papel nas transformações pelas quais vêm passando as sociedades contemporâneas e assumindo um compromisso cada vez maior com a formação para a cidadania.

Torna-se imprescindível, portanto, que façamos uma conexão entre educação e desenvolvimento, pensando no desenvolvimento que educa e em educação que desenvolve, a fim de vislumbrarmos uma sociedade mais democrática e justa. Uma educação que carrega, em seu bojo, a utopia de construir essa sociedade como forma de vida tem como tema constitutivo o desenvolvimento integral do ser humano.

Andréa Studart

As Palavras da professora sugerem que a relação Trabalho e Educação, enquanto princípio educativo, envolve ensino e aprendizagem rigorosamente planejados, de acordo com os ideais do homem e da sociedade de cada época. Visam, como princípio, o desenvolvimento educacional, levando em conta a consciência crítica do educando, de forma que ele alcance a sua emancipação, liberte-se das opressões sociais e culturais, para que então possa atuar de forma justa e igualitária na sociedade.

O conceito de consciência crítica é narrado por Studart, lado a lado com a ideia de que o indivíduo, por meio da educação, deve acolher e respeitar as diferenças, constituídas e instituídas nas formas de adquirir, transmitir e produzir conhecimentos que permitam a construção de condições preconizadoras da igualdade de condições para todos os membros da sociedade. Fundamenta-se na imagem de que o esforço contínuo de indivíduos, destinados a garantir espaços sociais produtivos, encontra-se nas atividades educacionais que envolvem a relação baseada no trabalho e educação como elemento fulcral que servirá de base ao desenvolvimento cognitivo, social e intelectual.

A relação trabalho e educação, na atualidade, especialmente na formação profissional docente, é posta visando guarnecer aos professores, em processo de formação, e aos que já exercem a ocupação permanente, de ordem intelectual, subsídios formativos que considerem as disposições das novas Diretrizes curriculares introduzidas no Sistema Nacional de Ensino, pela Lei 9394/96, a qual se aplica, no campo da educação, os dispositivos constitucionais fundamentais para a organização do Sistema Educacional do País.

Note-se o Art. 1º da Lei 9394/2006, que privilegia a educação de caráter formativo no seio familiar, além de tratar de seus fundamentos essenciais que apontam para alternativas da dignidade humana, em convivência no trabalho, nas instituições educacionais, nas manifestações culturais, nas organizações das sociedades civis, vinculadas ao mundo do trabalho. Doutrina instituída pelo parágrafo 2º do mencionado artigo e o art. 2º que, por sua vez, tornam imprescindível a conexão entre trabalho e desenvolvimento, ao pensar no desenvolvimento que educa e em educação

1 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

que desenvolve, acentuando, assim, uma educação inspirada nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana.

Alguns princípios essenciais da lei 9394/96 estão postos no artigo 3º², que explicita previamente a forma como o ensino deve relacionar-se e vincular-se na relação trabalho e educação, com destaque para a igualdade de condições ao acesso e permanência no processo de escolarização; a liberdade de aprendizagem, da divulgação da cultura e do pensamento como desenvolvimento intelectual que visa o pluralismo de ideias, respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre trabalho e educação e práticas sociais considerando a diversidade étnico-racial.

Dentre esses princípios, insere-se o das Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, apresentado objetivamente à produção de encaminhamentos às estratégias de ensino aprendizagem, considerando as experiências vivenciadas por alunos, professores, orientadores educacionais e outras representações, como formas de enfrentamento e superação de discordâncias que valorizem a relação trabalho e educação como processo de formação profissional, não somente na formação de professores, mas também em todos os ramos profissionais.

Manfredi (2002), ao fazer referência quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, retrata o princípio da formação profissional educacional. “Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização”. Tal princípio é percebido enquanto valores, isto é, como tudo aquilo que vem antes, como se fossem linhas mestras, dentro das quais há um movimento de pessoas ansiosas para locupletar-se de saberes, objetivando agir, seja individualmente ou em grupos numa perspectiva que reconheça a capacidade de atuar na prática de produção de conhecimentos. Isto quer dizer que determinada pessoa ou grupo de pessoas possuem características qualitativas e consequentemente éticas pautadas em suas condutas.

É perceptível que os princípios indicam as formas de agir e que estão ligados a valores de comportamentos éticos, justos, morais, socialmente corretos e que leva em consideração o comportamento que cada pessoa

2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

carrega consigo, especialmente extraído de um princípio educativo no que diz respeito à relação sujeito, natureza e sociedade, visto que seus saberes, seus valores, suas experiências, nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social, são originadas também ao longo do processo de escolarização.

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (CIAVATTA, 2003, op.cit)

A educação formal sempre foi tida como marco no panorama das reivindicações sociais que objetivam a construção e reconstrução do processo educacional e de escolarização, no qual o princípio educativo se relaciona com o trabalho e a educação. Nas palavras de Ciavatta, é “um processo formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora” compreendido como pôr em prática a competência, o talento e a inteligência do ser humano. Carvalho (2015) concorre com esse pensamento quando pondera:

Vê-se que a escola é o lugar de construção de conhecimento e, não para por aí, soma-se a isso a construção e edificação da identidade, de valores, de afetos, onde o ser humano busca moldar-se de acordo com a sociedade, no empenho de metas que assegure a melhorias de vida, inclusive, organizando-se em movimentos sociais com vistas à manutenção dessa construção (CARVALHO, 2015, p. 16).

O mesmo autor, ao visualizar a formação do ser social, como sujeito que constrói o seu modo de pensar e viver, define:

Uma formação que prepara o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização. Situação que se concretiza através do ser e do pensar de cada indivíduo no mundo, com fins de construir o seu modo de vida livremente, tendo autonomia para organizar os modos de existência e, sendo responsável pelas suas ações, tornando-se um ser social com fins de conscientizar-se da importância dos princípios da Consciência Política e Histórica

da Diversidade; do fortalecimento de Identidades e de Direitos e das Ações Educativas de Combate ao Racismo e das Discriminações. (CARVALHO, 2015, p. 16)

Pode-se afirmar que não há desenvolvimento educacional, social ou econômico sem considerar que a educação engloba o processo de ensinar, aprender e as formas sociais de organização e construção social que consideram os princípios constitucionais e educacionais.

1.1.1 - DOS PRINCÍPIOS

Os princípios que consolidam os fundamentos de uma política educacional de qualidade são também definidos no art. 206 CF e incisos que discorrem sobre a igualdade de condições ao acesso e permanência na escolarização, como metas prioritárias para uma educação de qualidade. Concorre com estes os incisos II, III e V, que preceitua a liberdade do pensamento como forma de atuação na pesquisa, na arte e no saber mediante ao pluralismo de ideias inspiradas nos princípios de liberdade, ideal de solidariedade humana e valorização de profissionais de educação como princípios garantidos na forma da legislação, na conexão entre trabalho e educação como princípios do desenvolvimento que educa e educação desenvolvida para fins de garantia de um padrão de qualidade no pluralismo sensível, enquanto objetos pensados e representados.

Outros princípios são parte integrante do disposto no art. 216-A³, CF, § 1º⁴, enquanto diretrizes estabelecidas pela CF, definidos para o Plano Nacional de Cultura que rege os elementos predominantes, ou seja, as proposições que servem de base à política Nacional de desenvolvimento educacional pertinente às bases filosóficas e pedagógicas dos sistemas de ensino e que os professores têm como referência. O § 4º⁵ determina

3 O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

4 O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012.

5 Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias. Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012

que Estados e municípios organizem seus respectivos sistemas de cultura, aprimorando-os por meio da comunicação e da cooperação entre indivíduos em sociedade; além de alguns que são parte integrante do Parecer CNE/CP 003/2004, transcritos a seguir.

01. Princípio que conduz a uma consciência política

- À igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

02. Princípios orientadores de fortalecimento de identidades e de direitos

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- O esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- O combate à privação e violação de direitos;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Tais princípios denotam a formação do professor, enquanto agente de educação e transformação social de formação de consciência crítica, que supere o senso comum, situando-se no papel de apropriação e (re) apropriação de conhecimento como fator determinante na implementação e modificação da escolarização, como fator fundamental no desenvolvimento da relação educação e trabalho com vistas a processos educacionais que levem a mudanças no mundo do trabalho de maneira menos impactante, direta ou indiretamente, ao bem estar social.

ANOTAÇÕES

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

UNIDADE 3

O MUNDO DO TRABALHO

OBJETIVOS

- Identificar a lógica capitalista e seus impactos na Educação permeada pelas Relações Etnicorraciais.

1 - O MUNDO DO TRABALHO

1.1 - PRODUÇÃO CAPITALISTA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.

(Acácia Zeneida Kuenzer)

Kuenzer evidencia os novos desafios ocorridos no mundo do trabalho como fator originário de uma produção de bens e serviços, em que novas exigências de competitividade marcam o mundo enquanto ciclo de crescimento econômico, determinado pelo capitalismo, mas que se relaciona com o trabalho e educação como forma de relação entre o estado e a sociedade na busca pelas transformações individuais e sociais.

Ressalta-se que a aplicação das forças e das faculdades humanas para alcançar um determinado fim não se define apenas como o exercício de uma ocupação, ofício, ou profissão; remunerado ou não, seja na concepção, física, pelo desprendimento de energia; seja na economia, ou onde quer que seja que o indivíduo ou grupo de indivíduos demonstre ações, iniciativas e habilidades. É, e não poderia deixar de ser, um conjunto de atividades realizadas pelo esforço de sujeitos com fins de atingir metas.

O trabalho pode ser visto de diversas formas e com enfoque em várias áreas, como na Economia, na Física, na Filosofia, na Academia, na Área educacional de direitos humanos e tantas outras formas importantes que possibilitaram e possibilitam a evolução do homem na história e no mundo do trabalho, para que metas e objetivos de vida sejam alcançados, assim como aprender a conviver com as diferenças e não pensar somente em si.

A educação na Carta Magna confederativa do Brasil é estabelecida como obrigatoriedade da família e do estado e por isso deve resultar da promoção, incentivo e colaboração da sociedade de forma a ter em vista

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

o pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e seu enobrecimento no trabalho, significando, dessa forma, a aplicabilidade do ato de educar, de instruir e de polir, no que se refere ao disciplinamento social e do trabalho com fins de formação educacional e profissional.

Na Constituição Federal do Brasil, de 1988, ao se tratar sobre a educação, afirma-se que esta, num sentido mais abrangente, tem a ver com um meio, no qual hábitos, costumes e valores de determinada sociedade são transferidos entre gerações e que são formados ao longo do tempo por meio de situações experimentadas e vivenciada pelo indivíduo ao longo da vida. Sobre o conceito de educação, o reúne como um todo, isto é, as várias formas de demonstrar a capacidade de socialização do indivíduo, enquanto conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente para alcançar um determinado fim e a melhor se integrar em próprio grupo e sociedade.

Num sentido formal de que trata a CF, educação é um processo contínuo de formação e ensino aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos educacionais, sejam eles públicos ou particulares, onde conhecimentos e habilidades são transferidos para discentes com o objetivo de desenvolvimento de raciocínio lógico com vistas à capacidade de se pensar e a de resolver diversos problemas, auxiliando-os, por sua vez, na capacidade de gerar transformações positivas na sociedade.

Sob este prisma, convém questionar sobre a relação trabalho e educação e de que forma ocorre a mudança no mundo do trabalho, bem como o modo de produção e os impactos sociais dessa relação.

Já Manfredi (2003) descreve a relação trabalho e educação sob dois aspectos. O primeiro é visto como forma do homem conviver em sociedade e conquistar seu próprio espaço, enquanto que o segundo é elevado ao patamar de escolarização, isto é, como formas muitas variadas de representação que expressam visões ambíguas e idealizadas e que normalmente são projetadas na ideia de emprego (atividade remunerada), bem como aponta também o treinamento, como imersão, em que o indivíduo se dedica intensivamente a determinada atividade.

De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e sua supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir fire*

adquiridos no mundo do trabalho; de fato muitas pessoas ainda acreditam que a imersão em atividade de trabalho constitua “a verdadeira escola”. De outro, estão às visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios no mundo do trabalho. (MANFREDI, 2003,p.31)

As relações que envolvem o mundo do trabalho, da educação, os modos de produção, a colisão de ideias, e que estão dispostas como representações que subestimam ou superestimam a escolarização, como veículo de formação profissional e de entrada no mercado de trabalho, não são falsas nem verdadeiras. Todavia, merecem reflexões mais aprofundadas. A educadora atesta também que desde períodos remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma diligência social central que visou a dar como certo a sobrevivência de indivíduos, homens e mulheres, com fins de organização e funcionamento das sociedades. Fatores estes que têm merecido atenção especial de estudiosos – economistas, sociólogos, historiadores, filósofos – uma vez que são partes essenciais na produção teórica das Ciências Humanas, Sociais, Modernas e Contemporâneas. Nas palavras de Manfredi (2002),

O Trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas. Além de ser uma fonte de in-come, constitui também um instrumento de inserção social. (DREMYMEZ, 1995 apud MANFREDI, 2002, p. 33)

O trabalho é base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer práticas coletivas, ordena o ritmo e a qualidade de vida, enfim, determina as relações entre diferentes grupos, classes e setores da sociedade, mediante os quais se definem parâmetros de identidade social e cultural, de cooperação, de solidariedades ou, então de competição de lutas e conflitos sociais. (DREMYMEZ, 1995, apud MANFREDI, 2002, p.33-34)

Por causa disso, o trabalho também constitui objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e a locação dos postos de trabalho, dos locais em que se efetua o trabalho e o não trabalho também fazem parte de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social. Nesse sentido, e o não trabalho revelam-se um dos principais componentes das esferas políticas, das diferentes instâncias do Estado e de seus gestores. (DREMYMEZ, 1995, apud MANFREDI, 2002, p.33-34)

O trabalho como objeto de ação e intervenção regulado e controlado em seu funcionamento como atividade social e instrumento de inserção na sociedade, especialmente na sociedade capitalista, determinando relações nas diferentes classes sociais, produz efeitos positivos e negativos face as recentes mudanças no mundo do trabalho, o que gera complexidade nas respostas às exigências de competitividade no mundo do trabalho globalizado.

No Brasil não há que falar em modos de produção referentes ao mundo do trabalho e os impactos na educação sem recorrer à história da educação brasileira, no e para o trabalho, enquanto processo histórico de modo produtivo, tendo início pela forma escravagista do Brasil Colônia e suas alterações como partes políticas, qualificadoras e informais que se desenvolviam no próprio ambiente de trabalho, enquanto conjunto de todas as fases ou recursos financeiros e materiais.

1.1.1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO, MODOS DE PRODUÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

A historicidade da relação educação e trabalho, como modo de produção e impactos educacionais no Brasil, tem seu registro no Brasil Colônia, oriundo da colonização portuguesa. Neste período predominava o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho, no qual negros, índios e, alguns trabalhadores livres, em funções de gestão, requeriam qualificações, denominadas de práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho, segundo Manfredi.

A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes, (...) os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, nas formas das instalações, instrumentos de trabalho, matéria prima, também capital. (CUNHA, 2000, Apud MANFREDI 2002, p. 67-68)

Pode-se afirmar que a relação trabalho e educação tornou-se prejudicada, visto que a educação para o trabalho era pautada na obrigação do fazer, fazer o que se exigia e como se exigia, não sendo incluída a liberdade de pensamento como fator essencial para o modo de produção, enquanto forma impactante na e pela educação, uma vez que não era posto força que causasse abalo direta ou indiretamente na relação trabalho e educação como princípio educativo, isto é, não se trabalhava para educar e nem se educava para o trabalho.

Há avanço na relação trabalho e educação como modo de produção, com a mudança da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em decorrência, em grande parte, da alteração do status de Brasil Colônia para Reino, ocorrendo, assim, transformações de ordem econômicas e política. A economia brasileira deixou de basear-se na agroindústria para relacionar-se a empreendimentos industriais.

Entre 1840 e 1856 assentaram-se os alicerces das casas de educandos artífices por dez governos provinciais que se valeram do modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, compreendendo os padrões de hierarquia e disciplina que tinham como finalidade a formação de operários e contramestres por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos em oficina de trabalhos manuais ou mecânicos necessários ao Estado da Federação. Surge de pronto então a educação profissional (MANFREDI, 2002), que, por ora, não se pautou como objeto de produção ou reprodução.

O desenvolvimento do educando para a relação trabalho e educação, como elemento predominante na constituição de conhecimento, possui o seu significado de formação com base em convicções afetivas, sociais,

políticas ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e habilidades psicomotoras com fins de analisar, compreender, sintetizar, comparar, julgar, escolher, decidir, etc. O desenvolvimento do educando tem por suporte conhecimentos que, ao serem exercitados, produzem habilidades que se transformam em hábitos e servem como elemento de desenvolvimento deste. Nas palavras de Luckesi (2008), “a educação é o meio pelo qual a sociedade se reproduz e se renova cultural e espiritualmente, com consequências materiais”.

Tal princípio tem relevância no que se refere à democratização do saber, visto que para o indivíduo, na sociedade em que vive, a escolarização pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano, implicando assim na relação trabalho educativo para aqueles que a ela têm acesso e nela permanecem, sendo-lhes oportunizada ainda abertura de melhores possibilidades de acompanhamento da evolução das mudanças no mundo do trabalho e na produção capitalista.

Uma das possíveis respostas referentes ao modo como a produção capitalista produz mudanças no mundo do trabalho, de forma impactante, pode ser vista num dos trechos do artigo “As mudanças no mundo do trabalho” (2012), sob a autoria de Kuenzer, no qual trabalho e educação são relacionados enquanto valores civilizatórios problematizados em torno do impacto trabalho e educação. Numa visão globalizada de modo produtivo capitalista, note-se (segue o artigo).

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E

A EDUCAÇÃO: novos desafios pra a gestão

Acácia Zeneida Kuenzer

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade.

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, exigindo cada vez mais qualidade com menor custo, a

base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós-Segunda Guerra até o final dos anos 60, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. Este movimento, embora não seja novo, uma vez que se constitui na intensificação do processo histórico de internacionalização da economia, reveste-se de novas características, posto que está assentado nas transformações tecnológicas, na descoberta de novos materiais e nas novas formas de organização e gestão do trabalho.

A partir destas novas bases materiais de produção estabelecem-se novas formas de relações sociais, que, embora não superem a divisão social e técnica do trabalho, apresentam novas características, a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns e assim por diante. A sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas econômicos e socioculturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas. Novos temas passam a fazer parte da agenda internacional, como a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva, em que pese a exclusão reproduzir-se permanentemente, posto que a lógica dominante é a da racionalidade econômica.

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constituísse historicamente um novo princípio educativo, ou, seja um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho, o qual, embora ainda hegemônico, começa a apresentar-se como dominante.

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

Este, por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada que se desdobra em vários níveis operacionais, intermediários (de supervisão) e de planejamento e gestão, cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. A organização da produção em linha expressa o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, onde os tempos e movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade e as ações de planejamento são separadas da produção. A mediação entre execução e planejamento é feita por supervisores, profissionais da administração de recursos humanos, que gerenciam pessoas por meio da utilização de metodologias que combinam os princípios da administração científica (Taylor e Fayol) e a da administração comportamentalista que se utiliza de categorias psicossociais, tais como liderança, motivação, satisfação no trabalho, para conseguir a adesão dos trabalhadores ao projeto empresarial.

O princípio educativo que determinou o projeto pedagógico da educação escolar para atender a essas demandas da organização do trabalho de base taylorista/fordista, ainda dominantes em nossas escolas, deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, as quais, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica, sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação. Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Assim é que a seleção e a organização dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positiva da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas.

Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento,

intra e extra disciplinas. Os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da copia de parcelas de texto à resposta de questões, onde mais importa cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento.

A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização. O livro didático é o verdadeiro responsável pela “qualidade” do trabalho escolar. Esta proposta pedagógica foi, ao longo dos anos, reconhecidamente orgânica às demandas de uma sociedade cujo modo dominante de produção, a partir de uma rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais (dirigentes) e as operacionais, caracterizava-se por tecnologia de base rígida, relativamente estável. A ciência e a tecnologia incorporadas que trazem em sua configuração um número restrito de possibilidades de operações diferenciadas, exigindo apenas a troca de uns poucos componentes, demandam comportamentos operacionais predeterminados e com pouca variação. Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e de repetir procedimentos em uma determinada sequência.

A pedagogia, em decorrência, propõe conteúdos que, fragmentados, organizam-se em sequências rígidas. Tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separa os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exerce com rigor o controle externo sobre o aluno.

Esta pedagogia responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis.

No artigo em questão, Kuenzer define o princípio educativo determinante de uma época como projeto curricular de escolarização, no qual o atendimento pedagógico educacional, disposto como mola propulsora da educação ao sistema de produção e mudança no mundo do

trabalho, nunca compromete integralmente a relação trabalho e educação, enquanto organização produtiva capaz de possibilitar a livre capacidade de desenvolvimento intelectual. A ciência e a tecnologia, apesar de se configurarem incorporadas ao mundo produtivo, dispõem de um número restrito de possibilidades de operações diferenciadas.

Dessa forma, é desafiador pensar de maneira crítica e propositiva a formação de professores como princípio educativo na relação trabalho e educação no mundo do trabalho, principalmente quando se reflete sobre a preparação do docente, tendo em vista um fazer educativo que seja coerente com as necessidades das mudanças no modo de produção capitalista e que tem como impacto a educação nas transformações do mundo do trabalho.

Se, se pensar nas exigências postas sobre o trabalho de educar para trabalhar, verso trabalhar para educar, isto é, requerer do profissional de educação conhecimento, habilidades e competências, cujas bases fundantes e fundamentais deverão constituir-se no seu processo de formação inicial, ampliando-se e aprofundando-se nos processos de formação continuada derivadas de teorias e reflexões sobre a prática docente; deve-se pensar em transformações pedagógicas de forma a equipar esses sujeitos de condições para realizar seu ofício com saberes necessários a sua docência. (FERNANDES e FERNANDES, 2007, p. 21)

ANOTAÇÕES

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

UNIDADE 4

ESCOLARIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Identificar a importância da escolarização e da qualificação como elementos propulsores do Trabalho na perspectiva Gramsciana.

1 - ESCOLARIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

1.1 - TRABALHO E EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA DO HOMEM.

Discutir sobre o processo de escolarização não é fácil. É necessário que se tenha o cuidado de buscar por pensadores da educação que vejam a escolarização como horizonte pleno ao desenvolvimento da pessoa (entenda-se pleno como preparação para o exercício da cidadania, bem como o fator de qualificação para o trabalho como princípio de existência do homem, enquanto ser social).

Certamente dentre esses pensadores está Gramsci. Este reflete, em seus estudos, tendo como ponto de partida a instituição escola, porém não vista apenas como um estabelecimento público ou privado onde se ministra conteúdos curriculares, mas sim como instrução preparatória sistemática de ensino coletivo, destinada ao saber fazer. Uma escola que nela estejam inseridos processos referentes à aprendizagem das habilidades básicas da leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, e também o desenvolvimento para além dessas aprendizagens básicas, quaisquer que sejam, dos usos efetivos e competentes da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvam a língua escrita, isto é, o letramento com fins de rompimento de barreiras da relação trabalho e educação como princípios educativos.

Gramsci, em seus estudos, delineou uma escola unitária enquanto saber pedagógico que era capaz de, com base num projeto político, romper os obstáculos da injustiça social, possibilitando assim ao indivíduo caminhar simultaneamente naquilo que comumente é denominado de “relação trabalho e educação”, mesmo sabendo que nenhum projeto pedagógico, nem sequer o de escolarização, o que a meu ver denominou “escola unitária por si só, romperia com a ausência de justiça social.

1.1.1 - A ESCOLA DESINTERESSADA DE GRAMSCI

Paolo Nosella (2009) em seu artigo denominado “A educação em Gramsci”, discute conceitos fundamentais do pensamento gramsciano, tais como “Estado”, “escola unitária”, manifestando-o como bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização

corporativa sobre a escola desinteressada do trabalho para todos. Também tece questionamentos sobre Gramsci, no que diz respeito a como o Estado tenderia e manteria exemplos de civilização e de cidadão (relações sociais, educacionais e de trabalho), mesmo com o ofuscamento de costumes e hábitos que têm em vista o principiar de outros. Segue o texto abaixo.

A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Paolo Nosella

Mário Luiz Neves de Azevedo

INTRODUÇÃO

Se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros. (GRAMSCI, 1980, p. 96)

Gramsci é um pensador muito citado na área da educação. Para muitos educadores, seu nome tornou-se bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa. Entretanto, não esqueçamos: é um autor de quem muito ainda se pode extrair.

No Brasil, os textos de Gramsci chegaram em 1966 com o livro *Concepção Dialética da História*, traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Depois, foram publicados, em 1968, *Literatura e vida nacional*, uma seleção de textos traduzidos também por Carlos Nelson Coutinho; *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, traduzido por Luiz Mário Gazzaneo; *Os intelectuais e a organização da cultura*, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Em 1987, Noênio Spínola seleciona e traduz 223 Cartas do Cárcere. Hoje, dispomos da nova tradução e edição dos Cadernos e das Cartas do Cárcere, organizadas por Carlos Nelson Coutinho, Marcos Nogueira e Luís Sérgio Henrique, pela Civilização Brasileira.

Antônio Gramsci, italiano da Sardenha, nasceu em 1891. Foi contemporâneo dos grandes acontecimentos históricos do primeiro terço do século XX: Primeira Guerra Mundial, Revolução Bolchevique, a grande

crise do capitalismo de 1929 e a ascensão do fascismo. Faleceu em 1937, pouco antes da eclosão da Segunda Grande Guerra. É um seguidor original do marxismo, que ele preferiu chamar de Filosofia da Práxis. .

Entre suas preocupações, a educação e a escola mereceram atenção especial por duas razões principais. Primeiramente, porque Gramsci acreditava que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Em segundo lugar, porque a escolarização é um meio de formação “massiva” de quadros dirigentes e de cidadãos em geral.

A ESCOLA EM GRAMSCI

A questão escolar interessa-me muitíssimo.

(GRAMSCI, Cartas, 1975, p. 542)

É anacrônico, assinala Manacorda, aplicar o termo e o conceito de escola a épocas mais antigas. A escola, como espaço coletivo e organizado de ensino, é algo relativamente recente. O que não quer dizer, absolutamente, que não tenha existido educação na Antiguidade, uma vez que, desde sempre, a geração mais velha educa a mais jovem, segundo suas condições históricas de existência.

A Grécia antiga encontrou uma forma de educação na Paideia, cujas práticas deixaram numerosos vestígios na linguagem. A função de conduzir as crianças à escola forjou um vocábulo próprio: pedagogo, isto é, a pessoa que, antes de ser o formador, era o condutor do educando ao espaço (locus) de formação. Até mesmo a etimologia do termo “escola” nos remete ao grego clássico, ao lugar do ócio e do lazer. Em latim, a escola é o lazer dedicado ao aprendizado e ao ensino.

A Idade Média apresenta uma evidente diferença da escola greco-romana. A escolamedieval existia exclusivamente para a formação clerical e militar. A massa da população medieval ficava à margem da instrução formal mais elaborada, conformando-se com o que estava prescrito nos estatutos corporativos.

A modernidade criou instituições escolares para uma parte da burguesia. Efetivamente, com a Revolução Industrial, alguns setores sociais necessitaram de uma formação curricular formalmente elaborada.

A partir do século XIX, a escolarização tornou-se um ponto de pauta importante na política de Estado. Não é inútil lembrar que, até O Dicionário Houaiss anota a seguinte etimologia para “escola”: “lat. schòla, ae ‘lugar nos banhos onde cada um espera a sua vez; ocupação literária, assunto, matéria; escola, colégio, aula; divertimento, recreio’, do gr. skholê, ês ‘descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a; escola, lugar de estudo’;” bem pouco tempo atrás, a realidade do ensino formal resumia-se no binômio entre frequentar a escola e não frequentá-la e a discussão sobre “qual escola” ou “qual método escolar” é algo historicamente recente, pois a escola.

Nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que [...] apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início do da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa para toda a sociedade [...]. (MANACORDA, 2008, p.119)

No século XX, a classe trabalhadora alcança suficiente nível de organização e acúmulo de experiência, tornando-se um ator social com capacidade de disputar politicamente a direção do Estado. Prova disso foram as várias revoluções proletárias, como a Revolução Russa de 1917. A classe trabalhadora, na atualidade, demonstra capacidade de conquistar grande número de votos, a exemplo dos diversos partidos sociais democratas, socialistas e comunistas. Com isso, o direito à educação escolarizada se universaliza e sua organização se constitui, politicamente, em um setor estratégico do Estado. Sociologicamente, torna-se um importante tema teórico e campo social.

Naturalmente, também a intelectualidade e os partidos políticos

passam a tratar a escola e a educação como destacados objetos de elaboração filosófica e política, porque, como podemos notar, a “escola, daquela estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, converteu-se, cada vez mais, numa escola aberta também aos jovens das classes subalternas” (MANACORDA, 2008, p. 129). Isso tudo, porém, não significou o fim das diferenças de classe social. A estrutura dualista na sociedade ainda manifesta-se “horizontalmente”, distinguindo e separando aqueles que continuamos estudos em busca da ciência daqueles que são obrigados a deixar os bancos escolares pelas bancadas de trabalho; “verticalmente”, separa os que estudam em escolas “desinteressadas”, isto é, de rigor científico e de ampla cultura geral que os habilitam para os cargos de direção da sociedade, dos que frequentam as escolas “interessadas” que os habilitam tão somente para a execução do trabalho e a aplicação da técnica (escolas profissionalizantes).

Gramsci, sendo um próprio intelectual de formação clássica e historicista, ao partir da tese marxista de que a produção da existência (trabalho) é o demiurgo de toda a superestrutura, desenvolve uma original reflexão a respeito do sentido da cultura e da escola. Questiona a dualidade do sistema escolar, ou seja, a existência de dois tipos de escola para dois tipos de classes de cidadãos: a escola desinteressada-do-trabalho, para a elite, com um programa humanista, de vasta e moderna cultura universal, destinada àqueles que não precisam se submeter ao imediatismo do mercado profissional; e a escola interessada-do-trabalho, precocemente profissionalizante, com um pragmático e pobre currículo, destinada à parcela majoritária da população, com o intuito de formar jovens para o imediatismo do mercado, sem preocupações com os valores universais.

Gramsci insiste na escola unitária “desinteressada” do trabalho para todos. Obviamente, o termo “interessado/desinteressado” não se refere às categorias de neutralidade ou comprometimento político/ideológico. Gramsci percebe que esse termo poderia ser equivocadamente entendido, por isso quase sempre utiliza as aspas. Em 1932, do cárcere, escreve para Giulia, sua mulher:

Uma vez defendi, com algum escândalo de sua parte, que os cientistas, em sua atividade, são ‘desinteressados’. Você respondeu, muito rapidamente, que eles são sempre ‘interessados’. Naturalmente, eu falava em termos ‘italianos’,

e na cultura italiana me referia às teorias do Prof. Loria, que interpretou o termo e a noção de ‘interesse’ num certo sentido pejorativo que, nas teorias de Feuerbach, é qualificado como *schmutzigjüdisch*, sordidamente judaico. (GRAMSCI, 1975a, p. 598)

Portanto, para Gramsci, o termo ‘desinteressado’ conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Em outras palavras, uma escola ‘desinteressada-do-trabalho’ é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso.

A solução aventada por Gramsci para superar a dicotomia entre escola interessada e escola desinteressada é a institucionalização da “escola unitária” para todos, ou seja,

de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1975b, p. 1531)

Certamente, Gramsci sabia que nenhum projeto pedagógico, nem sequer o da escola unitária, por si só romperia a barreira da injustiça social. Por isso, afirma que também a sociedade de classes precisa implementar um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária. Ou seja, o projeto político geral e o pedagógico crescem juntos, caminham *pari passu*:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial **não apenas na escola, mas em toda a vida social**. O princípio unitário, por isso,

refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1975b, p. 1538, sem grifo no original)

A dialética entre o projeto político geral e o projeto pedagógico é na verdade a compenetração sincrônica entre os dois. Gramsci afirma categoricamente que toda especulação sobre o projeto que precede ou o que vem depois, isto é, se primeiro se deve fazer a revolução educacional e depois a social ou o contrário, é uma especulação metafísica (ver Caderno do Cárcere n.11). Assim como é metafísica a afirmação pela qual antes se vive o “reino da necessidade e em seguida o da liberdade”; ainda é metafísica a afirmação que propõe primeiro o dever de tomar o Estado, em seguida de fazer as reformas.

Historicista radical como é, Gramsci aprendera de Marx a distinguir o conceito de revolução do de insurreição. Nas palavras de Manacorda,

Marx distinguia, no preâmbulo das ‘Lutas de classes na França em 1848’, a insurreição da revolução, dizendo que no decorrer da luta de 1848 o Partido Insurrecional havia amadurecido para Partido Revolucionário: da insurreição para a Revolução. (MANACORDA, 2008, p. 12)

Neste sentido, a Revolução, enquanto mudança total e profunda dos sistemas sociais, para Gramsci deve ser realizada todos os dias: nas mentes e nos corações de todos os homens e mulheres, na família, na praça, nos campos, na mídia e, obviamente, nas escolas. Com efeito, as insurreições, se às vezes foram felizes parteiras da revolução, ocorreu muito raramente. “Frequentemente, acabaram mal, deixando as coisas num ponto ruim de sua história” (MANACORDA, 2008, p.12).

A revolução é um imperativo educacional cotidiano, prático, molecular. Sobre isso, não resta dúvida quando se lê a carta que enviou à sua mulher, mãe de seus filhos Délio e Giuliano, no aniversário respectivamente de 7 anos do primeiro e de 5 do segundo. A ideia que embasa essa carta é que cada educador, ou cada pessoa, é uma molécula do Estado e, como tal, sua ação particular representa um passo no processo de mudança do próprio

Estado:

Caríssima Giulia. Tu (pelo menos é a impressão que tenho) compreendes bem intelectualmente, teoricamente, que és um elemento do Estado e, como tal, tens o dever de representar e exercer o poder de coerção, dentro de determinadas esferas, para modificar de forma molecular a sociedade, para especificamente tornar a geração nascente preparada para a nova vida (isto é, cumprir dentro de determinadas esferas aquela ação que o Estado cumpre de modo concentrado sobre toda a área social) - e o esforço molecular não pode teoricamente ser distinto do esforço concentrado e universalizado;- mas me parece que em termos práticos não consegues livrar-te de certos hábitos tradicionais, ligados a concepções espontaneístas e libertárias, quando se trata de explicar o surgimento e o desenvolvimento dos novos tipos de humanidade que sejam capazes de representar as diversas fases do processo histórico. (Gramsci, 1975a, p. 456-457)

Da mesma forma, referindo-se aos professores que, nas escolas burguesas, ensinam para as crianças da classe popular (cuja esmagadora maioria reflete relações civis e culturais antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares oficiais), diz que:

[...] o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente do contraste entre o tipo de educação e de cultura [dominantes] que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior [de cultura] em luta com o tipo inferior. (Gramsci, 1975b, p. 1542)

Trata-se de uma afirmação clara de Gramsci em defesa da possibilidade de educação revolucionária por parte dos professores, individualmente, mesmo que atuando num contexto político social fascista e reacionário.

Sabemos que a obra e a práxis política de Gramsci caracterizam-se pelo “otimismo da vontade e pessimismo da razão”, para utilizar uma sua célebre expressão. Isto é, a dúvida metódica da razão não mata o engajamento da

vontade de alterar as relações sociais tendo a escola como um instrumento social fundamental para a emancipação humana, pois a educação e a cultura são o substrato para o cultivo de um novo consenso em favor de valores como a solidariedade e a igualdade com vistas à construção de um mundo justo e fraterno. De outro lado, sua tese da articulação sincrônica entre o projeto pedagógico da escola unitária e o projeto político revolucionário, o livra definitivamente tanto da acusação de idealismo pedagógico como da acusação de determinismo econômico.

Muito mais poderia ser dito a respeito da educação, da escola e da cultura em Gramsci, entretanto, uma vez que essas esferas da sociedade dependem da formatação de políticas públicas, não podemos deixar de dizer algo sobre o original conceito de Estado desse autor. Com efeito, é o Estado (não só o governo) o grande orquestrador dessas políticas.

O ESTADO EM GRAMSCI

A industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas etc. O País que possuir a melhor capacitação de construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número [...]. (GRAMSCI, 1991, p. 9-10)

É importante frisar que tratar de políticas públicas para a educação é tratar do Estado, que ao mesmo tempo é produtor e produto de políticas públicas. Esse especial ente não é homogêneo em sua composição, está repleto de contradições, ou seja, o Estado é passível de ser objeto de disputa

entre atores pertencentes a campos sociais diversos e, concomitantemente, influenciar o arranjo espacial de qualquer campo social e a vida de seus atores. Ele próprio, o Estado, portanto, é um (mega e meta) campo social.

Em outras palavras, para se utilizar uma linguagem gramsciana, as políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado; lembrando que o Estado é a sociedade política e a sociedade civil em seu conjunto. As políticas sociais e públicas originadas desse arranjo político ocorrem em relação ao processo de construção do bloco histórico detentor da capacidade política e econômica para tal.

Em resumo, Gramsci, percebendo a complexidade do mundo da política, do poder e das relações sociais, desenvolve um original conceito de Estado, ampliando sua compreensão teórica. Para ele, o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores.

Ainda de acordo com Gramsci, “o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente” (1989, p. 145).

Deste modo, ao Estado-coerção é adicionado o Estado-consenso, isto é, em Gramsci, o Estado se dilata. A sua “Teoria Ampliada de Estado” compreende o Estado como sendo a soma da força e o consenso. Segundo Gramsci, “por ‘Estado’, deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou Sociedade Civil” (GRAMSCI, 1989, p. 147).

A Sociedade Civil, ou seja, o conjunto das instituições civis, entre elas a escola, que formam a opinião pública, que criam e difundem a ideologia e a cultura, representa o polo do consenso no Estado. Já a Sociedade Política desempenha o papel da coerção. Dito de outro modo, a Sociedade Política detém o monopólio da violência, enquanto a Sociedade Civil é o ambiente da persuasão e do convencimento.

Sociedade Civil e Sociedade Política são as duas expressões

fundamentais contidas na fórmula gramsciana de Estado (força + hegemonia). De acordo com Gramsci,

Permanecemos sempre no terreno de identificação de Estado, e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma corporativo econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção. (GRAMSCI, 1989, p. 149)

A hegemonia é a substância principal de união do bloco histórico. Ela funciona como uma liga para a construção do amálgama sociopolítico que dirige uma sociedade. Nas palavras de Luciano Gruppi,

A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-la juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu - citando Gramsci, continua Gruppi - 'a estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico'. A luta pela hegemonia deve envolver todos os níveis da sociedade: a base econômica, a superestrutura política e a superestrutura ideológica. (GRUPPI, 1980, p. 78)

Com base no raciocínio de Marx, defensor de que as ideias, quando assimiladas pelas massas, transformam-se em força material, Gramsci, analogamente, formula o conceito de Bloco histórico, que é um construto ideal, se preferir um tipo ideal, para designar a concentração das forças físicas (material) e das ideias (espiritual). Para Gramsci,

A análise, destas afirmações (de Marx), creio, conduz ao fortalecimento da concepção de 'bloco histórico', no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1981, p. 63).

A classe dirigente do bloco histórico detém a supremacia. Gruppi propõe que a “Supremacia é domínio e direção. Pode-se dizer que é domínio e hegemonia” (1980, p. 79). Logo, há crise política quando a classe dominante perde a capacidade de dirigir a sociedade. Assim, havendo a crise, a continuidade no poder, por parte dessa classe, passará a depender da esfera do domínio, ou seja, do lado coativo do Estado. Em outras palavras, a classe dominante, estando em crise de direção, passa a depender em maior grau do potencial de força do Estado para que possa continuar à frente do Estado.

O vácuo político deixado pela falta de direção pode ser preenchido, de modo alternativo, por outra classe que forme um novo bloco histórico. Neste sentido, faz-se necessário que a classe que pretende o poder saiba “indicar de modo concreto a solução para os problemas” (GRUPPI, 1980, p. 79). Isto pode ocorrer “quando (esta classe) tem uma concepção do mundo que conquista novos aderentes, que unifica o alinhamento que se forma em torno dela” (GRUPPI, 1980, p. 79).

A sociedade política adquire o equilíbrio no todo social (na sociedade nacional) com o concurso da sociedade civil. Os intelectuais, em seus vários níveis de atuação e de prestígio, têm papel crucial na formação do consenso, pois eles são criadores, mediadores e multiplicadores da opinião pública. Em uma carta do cárcere escrita em 1931, Gramsci oferece uma ilustração de como ele enxerga o intelectual.

Querida Tânia [...] eu próprio dilato muito a noção de intelectual e não me refiro à noção corrente que se restringe aos grandes intelectuais. Essa dilatação influi também sobre certas determinações do conceito de Estado que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar a massa popular a um tipo de produção e economia de um momento determinado) e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional exercida através das organizações assim chamadas privadas, como por exemplo a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e precisamente na sociedade civil agem os intelectuais especificamente [...]. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 93)

Mas, enfim, o que pode significar na prática esse modo dilatado de visualizar a figura do intelectual e essa maneira dilatada de compreender o Estado? Essa visão, como o próprio Gramsci discute, está imbricada no conceito de hegemonia. A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes de interferir na direção da sociedade nacional.

O Estado, em Gramsci, adquire uma nova dimensão. Ele o concebe de forma ampla e dilatada, não simplesmente no sentido aumentativo, isto é, como um Estado grande. O conceito gramsciano de Estado exprime a possibilidade de transformação da sociedade. A “Teoria Ampliada de Estado”, de Gramsci, fornece elementos para conhecer, dissecar e transformar o Estado, instituição portadora da força e da hegemonia. Tal teoria é uma criativa interpretação do conceito de Estado e uma original construção teórica que nos permite perceber, de modo vivo, a luta entre os atores sociais pela supremacia que pode ser deduzida como sendo a habilidade, ungida pela hegemonia, de dirigir o Estado.

Dessa forma, as possíveis perdas de capacidade de direção da sociedade como um todo, por parte da classe dominante, constituem momentos que permitem o desenvolvimento de atividades transformadoras. A crise de hegemonia deve ser apreendida pela classe dominada, além de ser vista como o grande momento de questionamento da ideologia dominante, bem como da afirmação da sua própria práxis, com a finalidade de construir um novo bloco histórico e de conquistar a hegemonia.

No entanto, isso não quer dizer que a classe que se coloca como alternativa deva destruir tudo da antiga sociedade. Gramsci não era um destruidor de tudo, do passado em bloco, talvez até mesmo por conta da sua personalidade, era um grande consertador. Para ele, o novo nasce do velho e como tal,

só podia aceitar de ‘destruir’ da sociedades arestas, as

incrustações, os freios, os bloqueios que impediam a nova e original construção; inclusive, preservando peças e materiais pertencentes à velha construção social para utilizá-los dentro de uma nova forma geral. (NOSELLA, 2004, p. 89)

Cuidadoso filósofo e artesão da práxis, Gramsci recorda com emoção de sua infância em uma carta a sua esposa Giulia:

Lembra, em Roma, como Délio pensava que eu pudesse consertar todas as coisas quebradas? Este seria, creio eu, um indício de [...] construtividade, de caráter positivo, [...]. Você está enganada ao pensar que eu, quando pequeno, tivesse tendências [...] literárias e filosóficas, como me escreveu. Ao contrário, eu era um destemido pioneiro e não saía de casa sem pôr nos bolsos alguns grãos de trigo e alguns fósforos embrulhados em pedacinhos de plásticos para a eventualidade de ser jogado numa ilha deserta, abandonado com apenas meus próprios meios. Era, portanto, um valoroso construtor. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 86)

A citação acima faz parte de uma argumentação a respeito da “Frente Única”, defendida por Gramsci contra o fascismo. Tal passagem demonstra a coerência, a criatividade e a positividade construtiva de Gramsci, perceptível em seu conceito de Estado, no qual desmonta cientificamente a estrutura e a superestrutura do Estado e o reconstrói em nova perspectiva. Transpondo essa ideia para o presente, acreditamos que o século XXI precisa se tornar um palco para uma “Frente Única” contra o liberalismo ortodoxo, a mercadorização das relações sociais e a ditadura do capital financeiro, que colocou o mundo em crise. Uma frente única “acima de tudo em favor do desenvolvimento sustentável, da educação “desinteressada”, da qualidade, da solidariedade e da emancipação humana.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres nacionais representados de forma exemplar como sendo: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento,

o tipo moderno de Leonardo da Vinci. (GRAMSCI, 1975a, p. 654)

Uma das grandes teses gramscianas sobre a escola é certamente no que diz respeito à sincronia existente após o advento da escola unitária e da sociedade unitária. Tal concepção sugere a nós, enquanto educadores componentes e cidadãos politicamente compromissados, que lutemos ao mesmo tempo pelas duas teses, não sendo admissível retroceder no projeto pedagógico da unitariedade da escola básica com a desculpa de que a sociedade é ainda dual. Todavia, o que assistimos hoje, no âmbito das reformas e das propostas educacionais, é exatamente esse retrocesso: A ampla apologia do ensino profissional da dualidade, inclusive administrativa e formal, e do ensino médio.

A integração à preparação para o trabalho e o acesso a vasta cultura humanista são ideários abandonados tanto pelos populistas, quanto pelos socialistas. Ocorre, hoje, um fenômeno semelhante ao denunciado por Gramsci, em 1922: o sórdido acordo político entre populistas e socialistas na repartição do sistema escolar.

Entre os populares e os socialistas há um recíproco acordo sobre o problema da escola: os socialistas cedem para os populares o ensino médio regular, os populares cedem para os socialistas as escolas profissionais. Os populares se encontram em condições em impor um monopólio sobre as escolas, porque eles dispõem de um numerosíssimo pessoal assalariado pelo Estado. [...] Os socialistas aceitam o conceito que a escola profissional é a escola dos operários. Com isto reconhecem de forma contra-revolucionária que as classes devem ser sempre hereditariamente duas. (GRAMSCI, 1978, p. 523)

Com alguns ajustes, de caráter histórico e terminológico, a denúncia de Gramsci se aplica ao que hoje ocorre entre nós, sobretudo no âmbito do ensino médio: ao “sistema S” e às Secretarias de Desenvolvimento e Tecnologia entrega-se a gestão das escolas de ensino técnico destinado à preparação profissional imediata, enquanto às Secretarias de Educação entrega-se a gestão do ensino propedêutico, com vistas à formação geral e à preparação para o vestibular. Assim, a dualidade do sistema é formalmente

consentida (e incentivada), como ocorreu pelo decreto do Governo Federal de 1997, ao determinar que

o ensino técnico, organizado em módulos, seja oferecido separadamente do ensino médio regular (...). Uma vez que os cursos técnicos e os de educação em geral estariam sob a responsabilidade de instituições diferentes, se transferiu ao aluno a tarefa de tentar a integração, sem a qual muitos conhecimentos técnicos ficam sem sentido”.(Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP, 2005, p.8-9).

Naturalmente, é preciso considerar que das primeiras décadas do século XX até hoje, muitas coisas mudaram, inclusive quanto ao conceito e à noção de unitariedade escolar, que, por sua vez, evoluíram. Talvez, a escola unitária de hoje signifique não tanto uma integração curricular de matérias ligadas à produção com outras ligadas à cultura geral, mas principalmente um oferecimento de condições objetivas para que todo cidadão possa optar livremente pela formação naquilo que é de seu gosto. Assim, a problemática da dualidade do ensino escolar toma hoje outro enfoque, deslocando a atenção dos conteúdos escolares para a situação social que força alguns a escolherem a formação que não desejam, ao passo que a outros permite uma escolha livre. Com efeito, um conteúdo de formação técnica muda de sentido quando escolhido livremente e quando imposto por necessidade econômica.

Um segundo aspecto que diferencia hoje a noção de unitariedade escolar da noção de escola única do início do século XX é a compreensão de que não só todos os cidadãos devem aprender a produzir algo, com base nas suas aptidões e opções, mas também precisam saber usufruir humanamente de todos os bens existentes. Obviamente, no industrialismo da primeira parte do século XX, a compreensão de unitariedade escolar era reducionista, logo o trabalho industrial precisava enfatizar a fase mecanicamente produtiva. Entretanto, hoje, sabemos que nem todos podem produzir tudo e nem todos podem saber de tudo. O essencial é que todos produzam algo útil, mas possam também usufruir tudo. Em suma, usufruir é uma fase do processo produtivo tão complexa e essencial, quanto a primeira fase do mesmo processo.

Assim, igualdade social e cultural significa a participação de todos os cidadãos na produção “desinteressada” do saber, da ciência, da técnica e também no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo nos que dizem respeito às atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas. Para esse objetivo complexo, a escola unitária tem uma enorme tarefa: ensinar a produzir algo com qualidade e a usufruir de tudo com responsabilidade. Essa ideia foi magistralmente expressa por Manacorda, dando continuidade à intuição fundamental de Gramsci sobre escola unitária.

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a participar de todos os prazeres humanos. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados – sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite também, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a astronomia ou também o esporte, ou até mesmo as técnicas artesanais. (MANACORDA, 2008, p.23).

Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012

Nosella apresenta em *A Escola em Gramsci* (2012) a preocupação de Gramsci com o processo, educação e escolarização, razões pelas quais acreditava na transformação do mundo e da cultura enquanto espaço formativo, coletivo e organizado de ensino, ora, relativamente mais recente. E diz – Gramsci, partindo da tese marxista questiona a dualidade do sistema de escolarização. A primeira como escola desinteressada-do-trabalho posto à elite como um programa de vasta e moderna cultura universal e que não precisa subordinar-se ao mercado profissional imediatista,

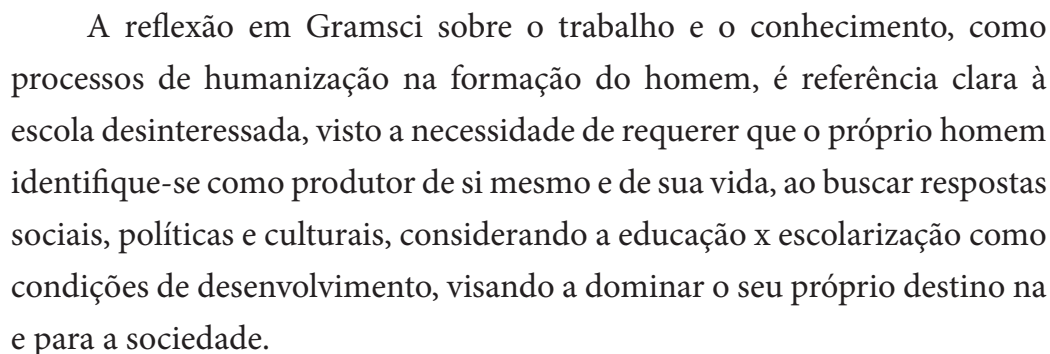
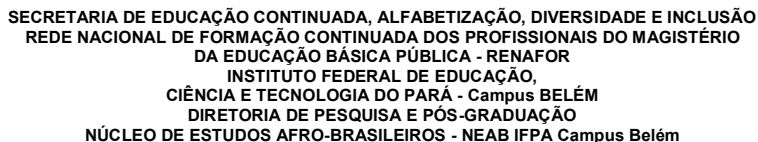
como forma de sobrevivência. O outro questionamento diz respeito à escola interessada do trabalho, detentora de uma estrutura curricular precocemente profissionalizante, destinada à classe maior e mais carente da população, intentando a formação imediatista para o mercado de trabalho e sem a preocupação de uma educação humanista que requer possibilidades de transformação e promoção no processo de formação de mentes compromissadas, a exemplo dos princípios que norteiam os direitos humanos enquanto conquista da humanidade.

Ao enunciar o termo ‘desinteressado’ em Gramsci, como forma conotativa a um horizonte cultural amplo, isto é, de longo alcance e que interessa objetivamente aos indivíduos, à coletividade e até a humanidade inteira, Nosella denota o significado de escola desinteressada-do-trabalho como aquela cuja metodologia e conteúdo sejam aprofundados com rigor científico para o mundo do trabalho, válidos para todos e não de uma escola prematuramente profissionalizante de grupos menos favorecidos, objetivando treiná-los à submissão do mercado capitalista.

A solução apresentada em Gramsci para a superação da dicotomia existente entre escola desinteressada e escola interessada se dá pela institucionalização da “escola unitária” para todos. Uma escola humanista, formativa, capaz de equilibradamente desenvolver as capacidades do trabalho intelectual com vistas às mudanças no mundo do trabalho e na produção capitalista “através de repetidas experiências de orientação profissional” (GRAMSCI, 1975b, p. 1531, apud NOSELLA, 2012).

Ciavatta (2005), ao tratar da“(ré) construção de conhecimentos no processo de escolarização e os princípios do currículo integrado”, define currículo escolar como “seleção de conhecimento organizados em disciplinas, que têm como referência os campos da ciência”. Uma clara referência à escola desinteressada.

Gramsci (op.cit.) propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade. (GRAMSCI, apud CIAVATTA, 2005,p.119).



ANOTAÇÕES

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

UNIDADE 5

INTEGRAR PARA NÃO SEGREGAR

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Identificar as categorias segregação e discriminação como elementos de exclusão do mundo do Trabalho permeada pelo quesito cor/raça.

1 - INTEGRAR PARA NÃO SEGREGAR

1.1 - SEGREGAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL, SITUANDO A QUESTÃO

Não há como se falar em segregação sem citar minimamente a historicidade do Apartheid, em especial na África do Sul, que culminou na retirada dos direitos dos negros e privilégios aos brancos, minoria no País. O Apartheid representou a transformação do racismo em lei no País. A segregação racial foi legalmente aceita, entre 1948 e 1994, e institucionalizada quando o Partido Nacional da África do Sul ganhou as eleições. Em 1949, os casamentos mistos foram proibidos. Em 1950, a Lei da imoralidade proíbe a relação sexual entre brancos e negros. No mesmo ano, a população é cadastrada e separada por raça, além de ser dividida fisicamente com a formação de áreas residenciais específicas.

A segregação racial na África do Sul teve início ainda no período colonial, mas o Apartheid foi introduzido como política oficial, após as eleições gerais de 1948. A nova legislação dividia os habitantes em grupos raciais (“negros”, “brancos”, “de cor”, e “indianos”), segregando as áreas residenciais muitas vezes por meio de remoções forçadas. Alguns pesquisadores afirmam que a partir dos anos finais da década de 1970, os negros foram privados de sua cidadania, tornando-se legalmente cidadãos de uma das dez pátrias tribais autônomas chamadas de “Debantustões”. Nessa altura, o governo já havia segregado a saúde, a educação e outros serviços públicos, fornecendo aos negros serviços básicos inferiores aos dos brancos.

A **África do Sul** adotou o regime de segregação (1948 a 1994) pelos sucessivos governos do Partido Nacional na África do Sul, no qual os direitos da maioria dos habitantes foram cerceados pelo governo formado de minoria branca. O fim desse sistema político conhecido como Apartheid completou 20 anos em 2014 e teve como um de seus principais nomes o do ex-presidente Nelson Mandela (1918-2013).

Fonte: educação Globo

A segregação racial historicamente deixou marcas profundas e de difícil

reparação por ter funcionado como um câncer que se espalhou lançando sementes em direções diversas. Questionamentos não menos importantes que respostas, surgem ao longo tanto do processo histórico existente, quanto daquele que se formará no tempo. Dentre esses questionamentos, insere-se a busca pelo significado do que são segregação e discriminação racial e quais as perspectivas de integração para a superação dessa segregação?

Para responder essas perguntas surgiram algumas formas conceituais, tais como as dispostas a seguir:

1. Trata-se de uma política de separação racial que excluía negros e asiáticos da participação política, restringindo-os até circularem pelo país, tendo vigorado na África do Sul sob o regime denominado Apartheid.
2. Segregação racial denotou-se como o ato de afastar pela desarmonia, diferentes raças, uma das outras, nas mesmas instituições, responsabilidades e lugares, como restaurantes, transporte público, instituições educacionais, religiosas, etc.
3. É um ato de violência cultural empregado de forma consciente, baseado em teorias pseudocientíficas, como a superioridade de uma raça, gênero ou nacionalidade sobre outros.

O Dicionário Aurélio sintetiza o termo segregação, classificando-o como Política que objetiva separar e/ou isolar, no seio de uma sociedade, as minorias raciais. Decerto, a segregação racial, ao assumir a superioridade de uma raça sobre outras, estabelece hierarquias, formalizadas ou institucionalizadas, com base na raça e/ou etnia e aplica a força das faculdades humanas sobre a identificação do outro como ser inferior e um mal maior. Por essa razão, a segregação racial tem como preceito assumir a superioridade de uma raça sobre outras.

A discriminação racial é caracterizada pelo ato de fazer distinção ou de estabelecer diferenças, manifestando-se geralmente com avaliações pejorativas a alguém ou coisas que lhe parece dessemelhantes. Dentre as formas mais comuns de discriminação estão o preconceito racial, o religioso, o sexual, ou seja, opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. É uma ideia preconcebida de

intolerância ou paixão que impele a execrar alguém, imputando todo o mal possível. Uma forma indigna de comportamento humano e social que cria ou se aprimora por meio do processo de comunicação e cooperação entre indivíduos e sociedade, como o que se consta no aviso abaixo.



Figura 1. Não servimos nenhum espanhol ou mexicano



Figura 2. Só brancos

Fonte: <<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/apartheid--20-anos-apos-seu-fim-na-africa-do-sul-ele-sobrevive-em-outros-paises.htm>>

As frases dispostas nas figuras mostram algumas ações de intolerância racial que levaram a ações efetivas e não ponderadas de manifestações de superioridade racial ou questões sociais que evidenciaram e evidenciam preconceitos, violências e humilhações praticadas pela sociedade em detrimento aos Direitos Humanos que, por sua vez, defende os valores necessários nas relações sociais dos indivíduos, nas escolas, na família, nos grupos sociais, sob uma perspectiva de integração e não de separação.

1.1.1 - PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO

Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior. Esse movimento não se realiza pela simples consideração dos conceitos em sua expressão formal, mas na possibilidade de perceber as múltiplas relações que configuram uma totalidade. Se o processo de (re) construção de conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados sobre a realidade, a escola sempre cumpre a função de socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto em

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

benefício de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. O currículo escolar, formalmente faz a seleção desses conhecimentos e o organiza em disciplinas, que têm como referência o campo da ciência. (CIAVATTA, 2005, p.118-119)

Termos peculiares, aplicados a cada tema, são atributos ou características qualitativas que identificam e conceituam nomes. Ciavatta, ao discernir que “todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior”, mostra, especialmente, que o ato de formular ideias ou conceber, no plano filosófico, refere-se à “integração”, isto é, o modo a formar um todo coerente e harmônico; incorporar, integralizar, ligar, adicionar um novo elemento, ocasionando um todo homogêneo. A exemplificar: 1: A seleção de conhecimentos que se harmonizam no currículo⁶ escolar, incorporando-se ao campo da ciência; (CIAVATTA, 2005). 2: Um show no qual bailarinos e cantores se integram harmoniosamente por meio de movimentos corporais de maneiras ritmadas que se impulsionam ao som da música.

Como se pode ver, o conhecimento concebido implica num conjunto de fatos que, na sua essência, reflete em toda a realidade com maior ou, menor completude. Em razão disso, pressupõe-se que “integrar para não separar” tem a ver com a informação que traz conhecimentos geradores de consciência, ou seja, a faculdade de estabelecer valoração em atos realizados. É tendo consciência que se consegue fazer escolhas com maior lucidez.

O livre arbítrio, isto é, a capacidade de escolha, pela vontade humana, entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre o adequado e não adequado (juízo livre) conscientemente conhecidos, possibilita a consciência do processo harmonioso, do integrar para não separar. Logo, a integração para superação da segregação, enquanto esperança ou probabilidade, pode ocorrer com a educação x escolarização como princípio educativo.

O princípio de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado / conhecido é que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado, está no fundamento do método que define, para Gramsci, a escola ativa e criadora (Gramsci, 1991b). Ter o trabalho como

⁶ No campo do currículo, conhecimento escolar, diferentemente de conhecimento específico, é visto como produto de transformação que se constitui em objetos de ensino uniformizados didaticamente.

princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural, era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana. (GRAMSCI, 1991b, apud CIAVATTA, 2005, p. 119)

A apropriação da força produtiva, mediada ente o homem e o conhecimento, face ao objeto a ser investigado, não se dá tão somente pelo processo de escolarização, tal qual a educação não perpassa. Entretanto, o ser, enquanto ser inerente todos e a cada um dos seres, cujo processo histórico é de produção de sua própria existência o fez e o fará mediante a interação e a integralização de ações que visam integrar para não separar, conforme o princípio educativo proposto pela escola ativa e criadora, a unitária de Gramsci, segundo Ciavatta (2005).

Ressalta-se que integrar não representa apenas unir, incorporar, mas adaptar-se com fins de tornar um inteiro, completar. Isto é, um processo formado por um conjunto de fatos que permite, levando em conta as partes, construir a realidade. Ciavatta (2005) aponta o currículo escolar como formador de conceitos organizados que possibilitam identificar fatos ou conjunto de fatos que depõem mais sobre a existência do real. Dessa forma, as relações sociais são processadas dentro de uma concepção de educação que pressupõe uma pluralidade de dimensões na formação dos seres humanos. Uma complexidade, por ser considerado um processo ético, político e cultural que é fundado na compreensão das relações sociais e culturais entre homens e sociedade. (CIAVATTA, 2005, p.135)

Para Ciavatta, o processo educativo escolar está compromissado com o desenvolvimento social e intelectual do ser humano e que deve visar à integração social e cultural, além de estabelecer as práticas educativas escolares fundamentadas no caráter social do homem, como ser histórico e social que se produz ao reproduzir a vida social, que é complexa, a qual não se limita e nem se reduz apenas aos ensinamentos escolares.

Sobre essa base, o homem produz “as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes” (KOSIK, op. Cit., 113). Adotar esse pressuposto como base implícita considerar que as relações sociais e materiais contribuem muito mais do que a transmissão de conhecimentos curriculares oficiais, para a formação de nossos jovens, e orientar o trabalho docente nessa direção, em todos os espaços e tempos escolares. Se a atividade docente não se reduz aos processos simplesmente intelectuais, por outro lado também, não se trata de inculcação ideológica ou doutrinação de alunos pelos professores; implica reconhecer que a formação humana e social vai se processando por meio das vivências em que todos os seres humanos que compartilharam da vida escolar vão produzindo e reproduzindo a sua existência humana. (CIAVATTA, 2005, p.138)

Um das formas de integração é o processamento das relações sociais por meio das vivências sociais e culturais que são também as ideias, as emoções, as concepções, as qualidades humanas, próprias de um ser social, e que, certamente, tanto quanto as concepções intelectuais, adquiridas nos espaços escolares e ambientes externos destinados à pesquisa, contribuem para a interação social com fins de integração, em especial, entre raças.

Por certo, a segregação racial, ao assumir a superioridade de brancos sobre negros ou, de uma raça sobre outras, estabelece ordem e subordinação em várias categorias, com base na raça, na etnia ou na identificação do outro como ser inferior, fazendo distinções e estabelecendo diferenças manifestadas por opiniões formadas antecipadamente. Esse processo em funcionamento impedia as pessoas do usufruto dos direitos que devem ser para todos os membros de uma sociedade, independentemente de origem étnica ou raça, condição da origem de separação entre as raças.

1.1.1.1 - INTEGRAR PARA NÃO SEPARAR

A concepção de integração não se reduz apenas a união ou incorporação. Tem a ver com responder a um grau de consciência sobre aquilo que costumamos dividir nossa vida e que também está relacionado com o exercício de “poder”. Considere aqui o termo empregado não somente como potencialidade das ações de fazer ou não fazer, isto é, daquilo que se pode fazer, mas, da reflexão do que pode e deve ser feito e dos movimentos

sociais que lutam pela igualdade de classes ou pela isonomia (igualdade material, princípio da isonomia) que, por sua vez, determina que todos fossem governados pelas mesmas leis. Estamos, assim, diante de uma ordem jurídica (perante a lei).

A Segregação é, em todo caso, o processo de dissociação pelo qual o indivíduo e os grupos de indivíduos perdem o contato físico e social com outros indivíduos e grupos distintos de indivíduos. Essa distancia social e física é oriunda de fatores biológicos e sociais, como raça, riqueza, educação, religião, profissão, nacionalidade, conhecimento, etc. Como exemplo, há dois tipos: a segregação espacial urbana, de classes sociais concentradas em determinadas regiões ou bairros de uma cidade, com condições de moradias e serviços diferenciados daqueles que não possuem nada parecido. Por fim, tem-se a segregação profissional: professores com graus de formação acadêmicas diferenciadas daqueles que tiveram menos e menor oportunidade de ingresso e permanência nas categorias Lato e Stricto Sensu e que se posicionam definidamente como superiores, no que se refere tanto ao conhecimento, como na potencialidade de assentar soluções tempestivas, às vezes quase nem sempre correntes.

Há dois processos diferentes e divergentes no campo de ação humana, social e cultural. Como fazer então para integrar? O que fazer para não separar? Levando em conta fatores como raça, riqueza, educação, religião, profissão, nacionalidade e, em especial, conhecimentos que contribuem para o processo de separação, em particular mais contundente entre raças.

A esses questionamentos mencionados no parágrafo anterior, buscou-se compreensão nos estudos de Ribeiro (2011) que, apoiado em Ely Chinoy, aponta inúmeras circunstâncias da segregação racial que influenciam na estrutura das relações entre indivíduos de grupos raciais étnicos diferentes. Ao menos três dessas merecem destaque.

O primeiro diz respeito ao tamanho e ao número dos grupos, o que é fundamental para pensarmos em minorias ou majorias; o segundo ponto diz respeito às diferenças entre esses indivíduos, no aspecto físico e também cultural e, finalmente, o terceiro aspecto diz respeito à disputa por recursos e por melhores condições de sobrevivência entre tais grupos, sendo que as majorias almejam, dentro da estrutura social, submeterem as minorias para

delas tirarem vantagem.

Se considerarmos o segundo aspecto apontado por Chinoy, nele se enquadra a segregação racial, a qual diz respeito às diferenças físicas e, até certo ponto, também culturais. Obviamente, os demais fatores como ser uma minoria e estar em constante competição por recursos também devem ser considerados. A segregação racial está embasada na intolerância gerada, muitas vezes, por uma visão etnocêntrica de uma maioria em detrimento de uma minoria num mesmo território. O etnocentrismo vilipendia as formas de organização que se diferem daquela que se tem por referência, gerando assim os mais diversos preconceitos. Logo, a construção pelo senso comum de alguns estereótipos, isto é, da rotulação de determinados grupos, é, em certa medida, um meio pelo qual o preconceito consegue se sedimentar.

A segregação racial não é um fenômeno social novo, estando presente desde as primeiras civilizações, as quais lançavam mão de organizações sociais regidas por castas. Porém, em sociedades como a Índia, tal tipo de estratificação social ainda é uma realidade.

No século XX, o mundo assistiu a um dos maiores genocídios já vistos, frutos da segregação racial e do preconceito, oriundos do regime nazista de Hitler, o qual foi responsável pela morte de milhões de judeus em campos de extermínio. Para além da Ásia e Europa, podemos pensar em um exemplo proveniente do continente africano também. Embora a segregação nessa região tenha origem no processo de colonização da África do Sul, ao longo de décadas, prevaleceu o chamado regime de Apartheid, por meio do qual a segregação racial entre brancos (europeus) e negros (africanos) encontrava amparo até mesmo na lei. Uma fatia expressiva da população africana de cor negra era excluída de vários direitos civis, sociais e políticos, ou seja, alienados de sua cidadania. Contudo, a transformação dessa realidade (que perdurou ao longo de boa parte do século XX) se daria mais tarde pela luta política de Nelson Mandela. Da mesma forma, é válido citar outros conflitos, mesmo que gerados menos por questões de raça do que por diferenças étnicas, como os que ocorrem, por exemplo, entre palestinos e judeus, as lutas pela emancipação do povo basco no continente europeu, a luta entre católicos e protestantes na Irlanda, o preconceito de franceses contra imigrantes, além, é claro, daquele cultivado por norte-americanos em relação a latinos, árabes e imigrantes em geral.

Ainda sobre a segregação racial, é fundamental discorrer sobre a forma como os Estados Unidos lidaram e ainda lidam com o preconceito contra o negro. Para que pudessem ter um presidente afrodescendente, muitas lutas foram necessárias, como a de Martin Luther King, do próprio movimento contracultural, do grupo político dos “Panteras negras”, entre outros. Ainda assim, o preconceito e a segregação, em maior ou menor grau, persistem naquela sociedade.

Se tomarmos o Brasil como exemplo, a segregação racial contra negros e índios promovida por brancos desde os tempos de colônia foi decisiva na formação da sociedade brasileira. O mito das três raças, como explicação do nascimento do homem brasileiro, não foi suficiente para acabar com o racismo, o qual agora existe de maneira velada, escondido atrás de uma falsa democracia racial, como já apontava Florestan Fernandes. Contudo, vale a pena observar que, embora o racismo não esteja extinto e ainda existam desigualdades sociais alarmantes, não há uma segregação racial, étnica ou religiosa tão destacada na sociedade brasileira quanto a que se viu nos exemplos citados anteriormente, ocorridos ao redor do mundo. Obviamente, não podemos desconsiderar os recentes ataques pela internet aos nordestinos (tema do enredo de uma escola de samba em 2011), as agressões a jovens homossexuais, e este preconceito racial velado, nada mais do que indícios da existência de grupos intolerantes e preconceituosos contra minorias (isso sem falar do preconceito contra as mulheres). Logo, a comparar a sociedade brasileira em relação à África do Sul (na qual houve o Apartheid) não seria, portanto, coerente, levando em conta a realidade nacional.

Para termos uma ideia da importância dessa temática, bem como do aceno positivo do Brasil para lutar contra qualquer tipo de segregação, a ONU (Organização das Nações Unidas) e o governo brasileiro criaram um site específico sobre gênero, raça e etnia em março de 2011. O site do PNUD, o Programa Interagencial de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia, foi feito em parceria com outros órgãos vinculados à ONU, como a OIT e a UNICEF, tendo como objetivo principal defender e propagar a incorporação da equidade de gênero e de cor/raça na gestão pública. Obviamente, esse assunto é mais complexo do que possa parecer, principalmente quando traz em sua esteira outras questões como a construção de uma identidade

nacional e a ideia de pertencimento à nação, apenas para citar alguns exemplos.

Nesse sentido, a promoção de fóruns de discussão por toda a sociedade, para além das escolas e universidades, é uma importante ferramenta na compreensão e formulação de alternativas mais justas e tolerantes para que possamos conviver com a diferença em um mundo que se denomina “global”.

FONTE: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/segregacao-racial.htm>>.

Pensar em integração relacionada a tipos de segregação, como uma ação natural, prática ou exercitada que visa a integrar para não separar, exige um entendimento e um tratamento que abrangem ou encerram muitos elementos ou partes, em face da existência de um conjunto de direitos, obrigações e atribuições, em função daquilo que se revela importante ou mais importante a cada grupo social, maior ou menor.

Ribeiro, ao considerar aspectos apontados por Chinoy, tais como as diferenças físicas, culturais, minorias, competições, a construção pelo senso comum de alguns estereótipos e ainda a disputa de recursos por melhores condições de sobrevivência, concorre com o processo mental de que a segregação racial, em especial, nos grupos que apresentam homogeneidade cultural e linguística e compartilham histórias mais comuns, acabam prejudicando a relação social e, produz meio a não integração de grupos sociais. O autor em questão também corrobora com Carvalho (2015), na medida em que o segundo, ao expor a sua visão, defende

uma formação que prepara o ser humano para produzir condições de reprodução de sua vida e das formas sociais da sua organização através do ser e do pensar de cada indivíduo no mundo, com fins de construir o seu modo de vida livremente (...) tornando-se um ser social esclarecido quanto a importância dos princípios da Consciência Política e Histórica da Diversidade; do fortalecimento de Identidades e de Direitos; e das Ações Educativas de combate ao Racismo e às discriminações. (CARVALHO, 2015, p. 17-18)

Ao indicar o processo de escolarização como um dos elementos

orientadores à autonomia do indivíduo e suas formas organizacionais de sociedade. E, considerar a importância dos princípios políticos, ou seja, dos sistemas de regras ou, conjunto de objetivos, seja respeitante ao doutrinário, seja aos processos costumeiros de uma sociedade, com habilidade no trato das relações humanas e, ter competência de versar processos Históricos em circunstâncias compreensíveis; revela o professor que com transparência, há condições de levar a prática processos construtivos de integração social.

Nesse sentido, a CF/1988 apresenta como linha reguladora o Art. 3º⁷ e incisos que tratam do processo de integração social, estabelecendo a integração escolar como regra de proceder e de predominância na integração social, preconizando ainda a construção de uma sociedade não sujeita a uma oposição servil, ou escrava, que funciona sem coerção ou discriminação; uma sociedade que esteja em usufruto das garantias fundamentais, conforme preconiza a CF/88, no art. 5º, que trata da maneira pela qual se processa a isonomia “equidade”, igualdade de condições com a finalidade de “promover o bem de todos”, além da solidariedade, isto é, aquilo que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um ou de grupos sociais.

Note-se que “integrar para não separar” está contido na igualdade de condições destinadas a promover o bem de todos e que esse processo evolutivo social se insere nas mudanças sociais, que, por sua vez, são reflexos dos movimentos de lutas empreendidas pelas populações menos favorecidas da população brasileira. Cumpre ressaltar que as mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, surgiram em diversos setores por inúmeros encadeamentos de ideias, e que são, sem dúvida, de fundamental importância. O disposto aqui reflete a maneira de se compreender o tema, não podendo, portanto, refletir nas considerações de autores renomados. Nada mais justo.

Entretanto, vale ressaltar que o termo *integrare*, do Latim, significa tornar inteiro; remete, dentre outras especificidades, à adaptação de indivíduos e/ou grupos de indivíduos na e pela sociedade, em diversas composições, a exemplo do grupo de alunos, profissionais de áreas afins

⁷ Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária que tenha como princípios a garantia do desenvolvimento social, com vista à integração social para a erradicação da pobreza e da marginalização à redução das desigualdades sociais e regionais por meio da integração social, promovendo o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

e outros, tendo em vista a garantir, como meios de defesa, laços entre pessoas, sejam estes dialógicos, formados pela interação social mútua entre indivíduos, e que são constituídos pela ação reativa ou associativa mediante a uma conexão entre o indivíduo e uma instituição ou grupo, o que resulta num sentimento de pertencimento. Concede-se “Integrar para não separar” enquanto um processo de introdução de indivíduos ou grupo de indivíduos em encadeamento de ideias maiores, mais gerais e padronizadas. Quanto maior for a integração, maior será a harmonia e, conseqüentemente, o avançar na produção e na reprodução das normas e valores predominantes do processo integrativo. Não há separação ao menos se em sua origem foi integrada.

1.2 - A QUALIFICAÇÃO E SUA COR

1.2.1 - COMPOSIÇÃO E CONTROVÉRSIAS

Muitas pessoas podem se perguntar: por que discutir a discriminação racial contra os negros no Brasil, já que somos um País onde o sonho mítico da democracia racial é a característica que mais identifica o nosso povo? Em que um povo tão miscigenado e que se orgulha desta situação, vê necessidades de Ações Afirmativas para a inserção dos negros nas universidades e no Mercado de Trabalho⁸? Estudos feitos no Brasil sobre a tão acreditada democracia racial têm mostrado que a não existência do racismo no Brasil é uma fábula⁹. (COELHO, 2008, p.19)

As controvérsias remetem ao entendimento de que “a pobreza tem cor – os *negros, pardos e mestiços* de toda ordem compõem a grande parcela da população pobre brasileira”. Coelho (2008) fundamenta em Florestan Fernandes que o Brasil *tem preconceito de ter preconceito* e que isso contribui para a manutenção de uma versão edulcorada em o *racismo a brasileira* e que, por interposição disso, “mantem-se a situação opobriosa do negro que

⁸ Entre os inúmeros trabalhos, no tocante a esse aspecto, sugerimos a leitura de: TEIXEIRA, Moema de Poli. Negros na universidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2004; SANTOS, Sales Augusto. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁹ MATTA, Roberto da. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

finje não ser e é, usando, para isso, de sutileza xenófoba racista”. De fato, é um estado de profundo rebaixamento, não demérito, a raça negra brasileira não assumir a cor de sua pele ao se declarar “parda”. E a composição desse todo, afirma a professora, “é extremamente complexo”, visto que exige, por parte de quem requer um juízo, uma visão que procede a coerência.

Afirmar que a discriminação entre nós é de classe e não de cor é desviar-se do problema, pois que as disparidades sociais (lamentavelmente) contribuem para a constituição de práticas discriminatórias, mas quem é negro ou mestiço ou qualquer variação desse caleidoscópio que acabamos por nos constituir, no senso comum, sabe que a discriminação não se encerra com a superação das condições de renda¹⁰. Por essa razão, entre outras, que a consideração da discriminação como um problema social e não como um problema de cultura acaba por dificultar – não que isto sirva para o seu impedimento – o dimensionamento da questão étnico-racial e das políticas pensadas para a superação do preconceito e da discriminação. (COELHO, 2008, p.20-21)

Rocha in Coelho (2008), em seus estudos, mostra que, com base na “cor” das pessoas, se alguém minuciosamente averiguar a realidade, considerando as relações raciais e suas diversas dimensões, encontrarão que ela denomina de “aspecto do racismo velado no Brasil”, “o econômico, o cultural e o político, bem como as disparidades sociais, o mito da democracia e as considerações do Movimento Negro, respectivamente”, cujas ponderações da autora levam em consideração o problema étnico-racial e sua complexidade (ver “Raça Cor e diferença A Escola e a Diversidade”) como não social e sim racial. Tais proposições, por sua vez, não serão objetos de reflexão aqui.

No que se refere à qualificação de grupos étnicos de cor de pele clara ou escura, Rocha in Coelho (2008) discute sobre a escolarização/qualificação, apontando o CEFET/PA, ora IFPA, como espaço que adotou e incentivou políticas públicas relacionadas ao que denomina de “espírito da Lei nº 10.639/03”, que, por sua vez, possibilitou a constituição de um conjunto de hábitos intelectuais, lado a lado, seja “pelas cotas, formação complementar,

10 Entre os trabalhos que abarcam essa discussão, de modo circunstanciado, destaca-se: TEIXEIRA, Moema De Poli. A questão da cor nas relações de um grupo de baixa renda. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, nº 14, p.85-97; MUNANGA, Kabengele. Op. Cit., 1990; idem. Op. Cit.; 1996; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Linn Walker (org.). Tirando a máscara sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ou acompanhamento de estudantes afrodescentes com vistas à inserção no ensino superior”, integrando, para isso, políticas públicas desde 2003, tais como: o vestibular solidário; o PICEFET, que oportuniza discussões sobre temas que facultaram a jovens formar ideias críticas de seu lugar no mundo; o Aperfeiçoamento em Políticas Públicas de Relações étnico-raciais, por meio do UNIAFRO¹¹, que objetiva apoiar a institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) ou seus correlatos (ROCHA in COELHO, 2008, p.59).

Para Rocha (2008), o CEFET-PA corroborou com a qualificação profissional de “trinta profissionais de docentes, egressos de cursos de licenciaturas do próprio CEFET”, iniciativa que uma vez advinda da lei nº 10.639/2003, em prosseguimento a formação continuada docente e em continuidade ao processo de qualificação, deu início ao Curso de Especialização em Educação para as Relações étnico-raciais, pautado, em sua essência, por uma estrutura curricular voltada para a “superação das desigualdades e promotora da Diversidade com ações” que buscaram qualificar docentes e servidores administrativos, com base num tratamento que possibilitasse a formação de juízo para a reversão do mal que deliberava sobre qualificação e cor.

É por meio de qualificação, seja docente ou de um conjunto de profissionais aptos a “compreender as práticas de discriminação de etnia, raça e gênero, assumidas ou ocultas”, que o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais e sociais serão melhor compreendidas, além de poder contar com os espaços escolares e sociais como locais de percepção e de construção de práticas de discriminação de gênero, raça e classe social, com vistas a ampliar debates relacionados às diferenças e desigualdades sociais, em especial, de cor.

¹¹ O Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas e Relações étnico-raciais foi ofertado entre os anos de 2006 e 2007.

ANOTAÇÕES

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

UNIDADE 6

RAÇA X MUNDO DO TRABALHO X EMPREGABILIDADE

OBJETIVOS DA UNIDADE

- Entender a implicação da categoria Raça na dualidade mundo do trabalho e empregabilidade no contexto da inserção profissional.

1 - RAÇA X MUNDO DO TRABALHO X EMPREGABILIDADE

1.1 - EMPREGABILIDADE, O TRABALHADOR QUALIFICADO

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não há uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, o processo educativo. (SAVIANI, 2007, apud SOARES 2014)

Soares (2014), ao fazer alusão a Saviane, esquadrinha a interdependência do trabalho e da educação, relacionando o indivíduo ou grupo de indivíduos com o saber que ocupa no mundo do trabalho e nas relações sociais e étnico-raciais, visto que na sua visão, “Educação e Trabalho tornam-se elementos de identificação dos sujeitos no meio social”. A professora Marilda, por sua vez, corrobora com o enunciado de Saviani. “O homem não nasce homem. Ele forma-se homem”. Para a autora, a ação do homem sobre a natureza se dá em função das suas necessidades de sobrevivência e na aprendizagem de sua existência relacionada a um processo educativo constante. Soares ainda reitera que esse processo está ligado à distinção social do saber e do fazer. “Uma dicotomia entre os modos de vida das categorias sociais que podem e que não podem estudar, das que devem trabalhar e das que estão liberadas do trabalho, marcando a hierarquia social em diferentes tempos e espaço”. A professora, nesse momento, está se referindo às categorias hierarquicamente apontadas como proprietário e não proprietários e livres e não livres.

A escola é a ocupação do tempo livre, ou de um homem livre do trabalho servil, enquanto o trabalho é a ocupação dos que devem ser e que, portanto, não podem se dedicar ao ócio ou frequentar a escola (SOARES, 2014)

Esse dualismo tem afetado o mundo inteiro, em especial o Brasil “democrático” que, desde a Abolição de 1888, considerou a educação um

privilegio de classes sociais mais abastadas e o trabalho do “fazer” restrito aos sujeitos economicamente dependentes. Ressalta-se, no entanto, que as mudanças no mundo do trabalho exigem, na atualidade, profissionais cada vez mais preparados e conscientes de suas atuações sociais e no mercado de trabalho. É necessário a compreensão de que o termo “Mundo do Trabalho” concerne a território particular de experiência humana qualificada, ou seja, perfaz minuciosamente o trabalho remunerado e o exame determinado de uma carreira brilhante, nos aspectos sociais, distinguindo, assim, o saber fazer do fazer conduzido.

Sob este prisma, o poder público, na atualidade, obrigou-se a reformar a educação, enquanto processo do aprender a apreender, relacionado ao aprender a fazer, considerando o delineamento de estruturação do sistema de ensino, no sentido de modernizar a produção, a política e a própria cultura. Peres (2005) caracteriza esse processo como sendo a mudança na relação capital versus trabalho e empregador versus empregado no mundo do trabalho e da empregabilidade, por conta dos novos atores econômicos. Veja o que assevera o professor no texto “O mundo do trabalho e a empregabilidade”.

O Mundo do Trabalho e a Empregabilidade

Ângelo Peres, 2005

Com a mudança da relação capital versus trabalho e empregador versus empregado e por conta também dos novos atores econômicos, a realidade do emprego, nas duas últimas décadas no Brasil, vem mudando de foco e de face.

Nos séculos recentes, os trabalhadores eram leais aos seus empregos, às suas empresas e aos seus empregadores. Hoje, a lealdade está “girando” em torno da empregabilidade que os trabalhadores possuem. Uma expressão que vem conseguindo ratificar este conceito e que está sendo muito difundida entre os candidatos a trabalhadores no mercado de trabalho é o marketing pessoal.

Sem querer esmiuçar o termo acima, é importante observar que o fenômeno que nos leva a ele é a questão da empregabilidade, ou a falta dela, diante de um mercado muito turbulento, veloz e que prima ainda pela organização, competência, agilidade e flexibilidade.

E o que é empregabilidade?

O melhor método para prolongar a vida é trabalhar

(Hipócrates)

No início do século passado e até a década de 90, o mercado de trabalho era outro. A vasta maioria dos trabalhadores era constituída por pessoas que trabalhavam com as mãos.

Posteriormente, o mercado de trabalho ganhou algumas nuances. Apesar de que bastava ter o conhecimento técnico específico, relacionado à vaga, que o candidato estava contratado, sem pestanejar, tendo ao seu favor, um emprego quase que vitalício.

Antes da Primeira Guerra Mundial não havia sequer uma palavra para designar as pessoas que ganhavam a vida realizando atividades não-manuais. A expressão “Trabalhador do setor de serviços” foi cunhada por volta de 1920, nos Estados Unidos. (DRUCKER, 2001)

O modo de produzir no século passado, por sua vez, era outro também. As empresas que possuíam uma estrutura de treinamento focavam no adestramento. Todas as ações de treinamento limitavam-se a simulações ou a treinamentos formais em sala de aula, dentro das próprias fábricas.

Treinamento individual, sistemas tutoriais inteligentes, aprendizagem baseada no conhecimento, transformação do conhecimento individual em conhecimento grupal, para mencionar alguns, são métodos e técnicas que só hoje a área de recursos humanos pontua na busca da melhor qualificação de seus colaboradores.

No que diz respeito às empresas e às carreiras, estas eram projetadas para que o funcionário subisse “degrau por degrau”, escalando, verticalmente, o organograma de funções.

O tempo de casa era o fiel da balança para uma possível promoção e/

ou aumento de salário. O mérito era preterido pelas empresas. As regras de ascensão profissional eram estas. Não se discutia este modelo.

Hoje em dia isto mudou. Os trabalhadores do século XXI precisam ter a legítima formação naquilo que se dispõem a trabalhar/desempenhar, bem como serem possuidores de uma educação geral. E o mais importante de tudo, aprender continuamente.

Empregabilidade, portanto, deriva do termo em inglês *employability*, que significa ter a capacidade ou a habilidade de se manter empregado e/ou tornar-se empregado.

Por outro lado, emprego é uma relação contratual de trabalho, no qual, via de regra, o trabalhador oferece, por um prazo determinado, suas qualificações/ especialidades/experiência, em troca de dinheiro. Tudo simbolizado pelo salário.

O Brasil e o Trabalhador Qualificado

Escolha um trabalho que você ame e não terá
que trabalhar um único dia em sua vida.

(Confúcio)

Essas exigências, feitas pela Educação Continuada, passaram a ser vitais para manter os trabalhadores empregados e/ou aptos a conquistar as vagas disponíveis no mercado de trabalho.

Neste século, a tecnologia entrou como a grande vilã das transformações do mercado de trabalho, por exigir um trabalhador mais educado/qualificado que há 35/45 anos não era exigido.

O Brasil está em 37º lugar no ranking mundial de trabalho qualificado, o que convenhamos, compromete a elevação da competitividade de uma maneira geral de nossas organizações.

Nosso trabalhador tem, em média, 5 anos de escola, em oposição aos países do Primeiro Mundo, que tem 10/12 anos de boa escola.

Voltando a questão inicial do artigo, é preciso lembrar que capital e trabalho estão mudando de face e de configuração, por conta dos fatores econômicos,

sociais e outros.

O Trabalho, que antes era visto como homogêneo e estático, e o capital, como a fonte do progresso tecnológico, estão sofrendo alterações drásticas. Por outro lado, como pudemos ver acima, neste início de século, cada vez mais o conhecimento, a habilidade e a experiência dos trabalhadores estão fazendo com que esta relação sofra mais reveses.

A qualidade dos trabalhadores e a eficiência de sua relação com as empresas determinarão, em última análise, a rapidez do progresso econômico desta Nação. Em função disto, está havendo uma significativa mudança na relação entre capital e trabalho.

Nosso País está vivendo uma importante transformação da força de trabalho da indústria para a área de serviços, do trabalho assalariado para o autônomo, bem como a mudança no perfil do trabalhador, em virtude da rápida introdução da tecnologia da informação e do esforço de reestruturação das empresas, que levam a um aumento da demanda por trabalhadores mais qualificados.

Do outro lado da equação, estamos vivendo um aumento significativo quanto ao número de pessoas que ingressam no mercado de trabalho. As respostas para todas estas questões não são tão simples e nem se pode respondê-las sem uma reflexão prévia.

Note-se que, na apreciação de Peres, o trabalhador bastava ter o conhecimento técnico que o mercado de trabalho consequentemente giraria a seu favor em torno da empregabilidade (leia-se emprego vitalício). Ao passo que na atualidade é necessário uma legítima formação/qualificação, bem como possuir um processo contínuo de hábitos, costumes e valores, além da predisposição ao cumprimento das tarefas que precisará executar.

É perceptível que no presente mundo do trabalho, as transformações sociais e tecnológicas exigem um trabalhador mais preparado e consciente de sua atuação, até porque o processo de desenvolvimento de conhecimento não é algo que tem data para terminar, concorrendo constantemente com este as inovações tecnológicas impelidas na formação profissional, que, por sua vez, obriga o sujeito a conhecer as ferramentas que o mercado exige. Em outras palavras, quanto maiores forem as habilidades, maiores serão as

chances de empregabilidade.

Oliveira (2005), ao discutir o conceito básico de empregabilidade, afirma:

No sentido mais comum, 'empregabilidade' tem sido empreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a capacidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de compelir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego [...]. O conceito de 'empregabilidade' surgiu como um instrumento de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo numero de trabalhadores. Surgiu como justificativa do desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por estes não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, torna-se importante entender como o conceito de 'empregabilidade' passou a se relacionar diretamente com as atividades de qualificação profissional e de valorização da educação básica. (OLIVEIRA, 2015)

A analogia ou a relação entre mundo do trabalho e empregabilidade, posta por Oliveira, dispõe da não responsabilidade do Estado em dar execução de medidas capazes de dar garantia mínima de condições de sobrevivência para a população. A crítica, portanto, remete à obrigatoriedade do sujeito por si só de se responsabilizar por planejamentos que visam à sua preparação intelectual e profissional, de modo a acompanhar as mudanças no mundo do trabalho, a fim de nele se inserir.

Levando em conta esta problemática, convém tecer alguns questionamentos, no que se refere ao campo de atuação do trabalho:

1. Quanto às suas características profissionais, o que é relevante ao mercado de trabalho?
2. A sua história de vida lhe faz parecer organizado para o enfrentamento globalizado no mundo do trabalho?
3. Quando você pensa num emprego capaz do essencial, se vê medido de competência e possibilidade de inserção no mundo do trabalho?

4. A frase “Escolha um trabalho que você ame e não terá que trabalhar um único dia em sua vida” se relaciona com o “trabalho como princípio educativo”. Explique.

PARA SABER MAIS

1 **Os direitos e garantias fundamentais; direitos e deveres individuais e coletivos:** art. 5º da Constituição federal e incisos I, X, XII, art. 215 e 216-A, § 1º, I. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Parecer CNE/CP 003/2004.

2 FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta Pantoja. **O trabalho como princípio educativo:** Uma investigação teórico metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

3 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 11(3) set./dez. 1985, p. 175-192.

4 MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

A Educação reúne os processos de ensinamento e aprendizagem. Trata-se de uma relação mútua, simultânea e de interação. Um fato suscetível de descrição e de explicação. Portanto, de interesse científico, constituído individualmente ou por grupos responsáveis pela sua manutenção, transpondo-se, assim, por gerações. A educação é exercida em espaços diversos, tem a sua base essencialmente na família e se estende aos espaços escolarizados, objetivando o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, com vistas ao ajustamento do indivíduo ou do grupo de indivíduos na sociedade.

No que se refere especificamente à Educação para as Relações Etnicorraciais História e Cultura Afro-brasileira e Africana, esta é exercida de forma modal, com ações afirmativas, pautada em políticas públicas e com vistas a se desenvolver não somente com fins de erradicar o racismo no Brasil ou manter a harmonia entre a nação, mas também a desenvolver

o trabalho como princípio educativo, enquanto meta para a satisfação das exigências tecnológicas, culturais e sociais.

SUGESTÕES DE LEITURAS

- 1 BRASIL, Lei nº 10.639/2003.
- 2 BRASIL, Parecer CNE/CP nº 003/2004.
- 3 BRASIL, Resolução CNE/CP nº 001/2004.
- 4 BRASIL, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- 5 BRASIL, Lei nº 12.288/2010. Estatuto da Igualdade Racial.
- 6 FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta Pantoja. **O trabalho como princípio educativo**: Uma investigação teórico metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.
- 7 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, 11(3) set./dez. 1985, p. 175-192.
- 8 MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina O Trabalho como Princípio Educativo se traduz numa tentativa de construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento do processo educacional da Modalidade de Ensino Semipresencial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Somam-se a isso outros saberes voltados à trajetória de formação continuada de professores em Educação para as Relações Etnicorraciais.

Os conteúdos básicos elaborados para esta disciplina podem corroborar com o olhar investigativo de cada discente, visto que a perspectiva formativa do professor para atuar no século XXI é a de um profissional pesquisador que contribui e impulsiona a escolarização enquanto processo educacional.

Espera-se sucesso nessa jornada, pois, o processo pedagógico e dialógico da escolarização voltado para a qualificação, como pré-requisito desejado para o Mundo do Trabalho, está relacionado ao fato daquele que aprende a aprender, de uma certa maneira ensina aprendendo, visto que a educação é um processo interativo entre as pessoas e a sociedade.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

QUEM É O PROFESSOR?

José Raimundo Carvalho

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Aposentado. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE (2004). Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - CE (2007). Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária, pela Universidade Estadual do Pará - UEPA. Especialista em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET-PA. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Ceará - UFC/CE (2010). Bacharelado em Direito (em andamento) Universidade Estácio de SÁ-PA. Disciplinas com as quais trabalha: 01. Bases Legais da Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana; 02. Didática; 03. Educação de Jovens e Adultos; 04. Estágio Supervisionado; 05. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa; 06. Leitura e Produção Textual; 07. Língua Portuguesa e Comunicação; 08. Língua Portuguesa; 09. Metodologia Científica; 10. Metodologia do Trabalho Científico; 11. O Trabalho como Princípio Educativo; 12. Português Instrumental; 13. Teoria dos Gêneros Textuais; 14. Teoria e Prática da Argumentação; 15. Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso; 16. Vivência na Prática Educativa.



NÚCLEO DE ESTUDOS
AFRO-BRASILEIROS
NEAB - IFPA
CAMPUS BELÉM



ANOTAÇÕES

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
NAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS

