

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO ENSINO – EM DEFESA DO ENSINO DO CONCRETO

José Luiz Zanella¹

RESUMO: A finalidade do texto é apresentar alguns indicativos sobre o ensino do concreto na educação escolar a partir da perspectiva da Filosofia da Práxis. Coloca-se o problema do desafio do ensino do concreto com base na defesa da centralidade do trabalho. A partir do concreto enquanto “síntese de múltiplas determinações”, o conceito concreto, estabelece-se a relação entre ensino, trabalho e mundo do trabalho. Há, portanto, aqui, a defesa da centralidade do trabalho, da ciência (conceito concreto) e do ensino. Para elucidar esta relação entre trabalho, conceito concreto e ensino, o texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Filosofia da Práxis. O conhecimento destes pressupostos ontológicos e epistemológicos a partir do método do materialismo histórico constitui-se nos fundamentos para o ensino do concreto. Na segunda parte buscamos mostrar o fundamento antropológico do trabalho como princípio educativo e como se constitui o mundo do trabalho em sua historicidade. Apresentam-se aí as determinações do mundo do trabalho e suas contradições. Na última parte, apresentam-se indicativos de como desenvolver o ensino do concreto a partir do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Filosofia da Práxis. Ensino do Concreto.

THE WORK AS EDUCATIVE PRINCIPLE OF THE TEACHING – IN DEFENSE OF THE TEACHING OF THE CONCRETE

ABSTRACT: The purpose of the text is to present some indicatives about the teaching of the concrete in the school education from the perspective of the Philosophy of the Praxis. The problem of the challenge of the teaching of the concrete is based in the defense of the centrality of the work. From the concrete while “synthesis of multiple determinations”, the concept concrete, it establishes the relation among teaching, work and world of the work. There is, therefore, here, the defense of the centrality of the work, science (concept concrete) and of the teaching. To clarify this relation among work, concept concrete and teaching, the text is organized in three parts. In the first one, we present the

1 Doutor em Educação pela Unicamp; Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão – PR.
E-mail: zanellazl@hotmail.com

Recebido em: Janeiro/2010 Avaliado em: Abril/2010

theoretical- methodological implications of the Philosophy of the Práxis. The knowledge of these ontologic and epistemological implications from the method of the historical materialism consists in the fundamentals to the teaching of the concrete. In the second part we search to show the anthropologic fundamental of the work as educative principle and as it constitutes the world of the work in its historicity. The determinations of the world of the work and its contradictions are presented there. In the last part, indicatives are presented how to develop the teaching of the concrete from the work.

KEY WORDS: Work. Philosophy of the Praxis. Teaching of the Concrete.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar de forma preliminar alguns indicativos da relação entre trabalho como princípio educativo e o ensino do concreto² na educação escolar a partir da perspectiva da Filosofia da Práxis³.

Partimos do pressuposto que o “trabalho” tomado como categoria de análise a partir do método do materialismo histórico é uma chave analítica fundamental para desvendar o concreto do real natural e social materializado na prática social e também no saber sistematizado.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1991, p. 130)

Não se trata de tomar o trabalho como um recurso didático, mas como uma mediação para realizar o ensino do concreto, entendido este como o ensino do conceito. A partir da mediação do trabalho indagamos: Como ensinar, em sala de aula, o concreto a partir da filosofia da práxis, com base nas metamorfoses do trabalho e do mundo do trabalho? O que é o concreto? Que pressupostos teórico-metodológicos são necessários para que o professor possa desenvolver o ensino do concreto? Qual trabalho pode ser tomado como princípio educativo para uma

2 As reflexões aqui apresentadas são uma síntese de nossa tese de doutorando. ZANELLA, J. L. O trabalho como princípio educativo do ensino. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

3 Utilizamos a denominação Filosofia da Práxis na perspectiva do marxismo historicista de Gramsci.

proposta de “ensino do concreto” a fim de produzir um professor capaz de ser um “intelectual orgânico” da classe trabalhadora na superação da sociedade capitalista no sentido de possuir “uma concepção histórico-dialética do mundo” como nos indica Gramsci?

Para tal empreendimento, necessitamos conhecer a filosofia do trabalho, ou seja, a filosofia da práxis. Esta filosofia, tal como foi elaborada por Marx e Engels, tem no materialismo histórico seu método de análise. É com esta ferramenta que podemos desvendar o funcionamento da sociedade em que vivemos e assim estabelecer o vínculo entre trabalho e ensino. Nosso objetivo consiste em reafirmar a centralidade do trabalho na produção da vida humana – daí o sentido de ser princípio educativo e, ao mesmo tempo, mostrar como articular o trabalho com o ensino do concreto no âmbito escolar.

O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, apresentamos brevemente os pressupostos do método dialético materialista, estabelecendo a relação entre concepção de mundo e método. Apresentam-se aí os fundamentos da filosofia da práxis: ontologia e epistemologia. Este conhecimento sobre a teoria de análise é a ferramenta indispensável para o conhecimento crítico da relação educação, trabalho e ensino. Na segunda parte, apresentaremos a complexidade do trabalho e do mundo do trabalho. Com base em Marx, explicitaremos o significado do trabalho como princípio educativo e como este trabalho constitui-se historicamente na sociedade capitalista. Na última parte, mostraremos de que forma o trabalho pode ser princípio educativo do ensino do concreto.

2 A FILOSOFIA DO TRABALHO É A FILOSOFIA DA PRÁXIS = O MARXISMO

Na filosofia da práxis, o trabalho é concebido como positividade e negatividade ao mesmo tempo. Positividade porque é realizador e criador da vida e negatividade porque em determinadas condições sociais é destruidor da vida. Há uma relação dialética que ocorre na prática social, na historicidade das diferentes sociedades. O trabalho é complexo porque é realizado por sujeitos que são determinados pelas relações sociais de um determinado modo de produção.

Esta relação entre polos contrários é de natureza contraditória e produz o movimento do real, tanto na natureza quanto na sociedade. Qual método é adequado para o conhecimento da realidade concreta?

O método correto ou “cientificamente exato” (MARX) para o conhecimento do movimento concreto da realidade é o método dialético que na filosofia da práxis recebe o nome de materialismo histórico. Vejamos brevemente em que consiste o método dialético.

Ao contrário do método metafísico, o método dialético parte do pressuposto do movimento de tudo o que existe. O movimento é produzido pela contradição – relação entre contrários que produz algo novo que por sua vez também tem suas contradições. A dialética materialista crítica toma o real, tanto natural quanto social, como uma totalidade “concreta” que está em permanente movimento. O movimento ou transformação, não é algo externo ao ser ou ao pensamento. Ao contrário, o ser (real e histórico) possui em seu interior o não-ser, ou seja, a sua contradição ou negação. Do conflito interno entre a tese (ser) e a antítese (contradição) emerge o novo - a síntese -, que é a permanência do que há de mais avançado no que era velho, para a inserção do novo numa nova forma de ser. O novo que surge a partir do velho, também é uma totalidade contraditória e, portanto, conflituosa. Trata-se de não fracionar e isolar o real em partes como se este tivesse, por exemplo, dois lados – lado bom, lado ruim – em polos opostos. A ênfase recai na relação, no sentido de que um lado não existe sem o outro lado. “O que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e a sua fusão numa categoria nova. É suficiente colocar o problema da eliminação do lado mau para liquidar o movimento dialético.” (MARX, 1985, p. 109)

O princípio da realidade objetiva é a contradição. A contradição é o verdadeiro concreto que ocorre na relação entre o ser e o não ser. “Para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições” (LEFEBVRE, 1995, p. 192). Há uma luta incessante de contrários que se transformam. Nas palavras de Konder “dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1993, p. 8). Ou, como nos ensina Lênin: “Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como a doutrina da unidade dos contrários. Com isto se abrangerá o núcleo da dialética.” (LÊNIN apud KOPNIN, 1978, p. 104)

A realidade é dialética, e para conhecê-la faz-se necessário um método dialético o qual pode ser idealista ou materialista. Para o método do materialismo histórico dialético, o particular faz parte sempre de uma totalidade, de um contexto. Portanto, para conhecer dialeticamente é necessário contextualizar, mostrar as relações e a história de produção do ser. Na perspectiva do método dialético, a lógica formal não é excluída, mas incorporada por superação.

Para o método do materialismo histórico, método da filosofia da práxis, em que consiste a realidade? Para a filosofia da práxis a realidade existe independentemente de pensarmos ou não sobre ela. É constituída de um sentido, de uma lógica racional, de uma regularidade. É ao mesmo tempo uma totalidade estrutu-

rada que se cria, se transforma e está em movimento. A realidade objetiva é uma unidade de aparência e essência.

O fenômeno, tal como se manifesta, é um “claro-escuro”, ou seja, é uma aparência que não se revela imediatamente ao sujeito cognoscente. O que aparece como sendo concreto (realidade) é, na verdade, a manifestação do empírico visto como uma representação fetichizada da realidade. (KOSIK, 1995)

A essência a ser conhecida é a “lei do devir”, ou seja, a lei do movimento. A lei do devir é “universal e necessária sem ser ‘eterna’ e ‘imutável’. Dessas leis universais, devemos diferenciar as leis particulares, as ‘constâncias’ físicas relativas (como, por exemplo, a de que a água ferve a 100^o)” (LEFEBVRE, 1995, p. 187). Portanto, a essência da realidade é constituída de leis gerais (lei dialética = lei do devir, da contradição) e das particulares (leis científicas).

Para Marx, o concreto empírico que aparece para nós é na verdade o “concreto abstrato” (representação caótica do todo), ou seja, exprimimos o real através de um conceito que é uma abstração formal, vazia. É preciso, segundo Marx, proceder no sentido de se fazer uma análise que dê conta de desvelar o fenômeno nos seus múltiplos determinismos. Concluída a análise, retoma-se o caminho de volta que é o recolhimento de todos os elementos da análise num todo rico de sentido. É a síntese. A síntese é o resultado, é a totalidade rica em determinações, é o “concreto pensado”, o verdadeiro concreto.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1987, p. 16-17)

Assim, o pensamento humano desvenda as relações, os nexos, que existem na realidade em si mesma, relações estas que se dão entre o particular e o geral por diferentes mediações. Estas relações são a lei do devir (geral) e as leis científicas (particular) que são concretas e invisíveis na aparência. Para conhecê-las, somente com um método científico-filosófico.

O conhecimento do concreto empírico é, na verdade, conhecimento quando este for um conhecimento consciente do pensamento como reprodução desse concreto empírico no pensamento, interpretado pelo sujeito, que explicita suas múltiplas determinações e, assim, elabora o conceito. O conceito expressa a lei

do devir, a essência – a coisa em si – e este seria o real concreto, de modo que o concreto pensado é a reprodução, no pensamento, do movimento da matéria. “O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1987, p. 17). Assim interpretado por Kosik 1995, p. 36-37):

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um *movimento no pensamento e do pensamento*. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. (grifos nossos)

Para chegar ao conceito concreto, é necessário, ainda segundo Kosik, que o homem faça um *détour*: “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte” (p. 36). Produzido através do método dialético histórico, no plano do pensamento, portanto, da abstração, “o conceito é concreto” (LEFEBVRE, 1995, p. 223). É concreto porque supera o imediato, a aparência, e descobre a unidade essencial dos fenômenos que se esconde por trás das aparências. A essência é a “coisa em si”, o devir e suas leis do movimento que se dão pelas contradições, e a coisa em si é uma materialidade que não é captada imediatamente ou sensivelmente.

O concreto empírico torna-se conceito quando este for capaz de reproduzir no pensamento essa estrutura da realidade em movimento. Trata-se de uma reprodução ativa interpretada e compreendida por um sujeito determinado que é parte do concreto empírico. Assim, o conceito é o real concreto, é a inteligibilidade e a compreensão sempre em processo de acordo com a lei do devir. Dessa forma, o conceito é material porque expressa o movimento do real, o qual é constituído de uma lógica dialética, portanto, racional e, como tal, o conceito necessita sempre estar sendo reconstruído.

Assim, Saviani (2005, p. 38-39) sintetiza a epistemologia da filosofia da práxis:

Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assentase, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; 2. A realidade é congoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitem a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Tendo presente a ontologia do real, é possível a defesa da ciência e da filosofia da práxis uma vez que há uma ordem dialética, a coisa em si, ou seja, a essência, que está oculta na totalidade concreta em movimento, que é possível de ser conhecida racionalmente. O método de investigação – método do materialismo histórico dialético - possibilita ao homem desvendar a essência do real e produzir o concreto pensado que é o conceito (leis naturais e leis sociais). Portanto, sem o homem como um ser de trabalho que transforma a natureza e ao mesmo tempo se produz, não haveria o conhecimento da essência do real. Há um devir em tudo o que existe e este devir é a história em ato. Sendo assim, defender a centralidade do trabalho é defender a centralidade do ensino, pois o ensino pressupõe um determinado “saber objetivo” sobre a realidade empírica (realismo).

3 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A filosofia da práxis concebe o homem como conjunto das relações sociais, pois o trabalho é a base da vida humana. O trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13). Nas palavras de Saviani (2007, p.154): “A essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho”. Agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 1999, p. 211). Marx entende o homem como um ser natural/histórico ao mesmo tempo. “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo” (MARX, 1987, p. 206). Mas, ao mesmo tempo, “o homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso,

ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber” (p. 207). Portanto, o homem é sua própria natureza humanizada. Essa humanização da natureza humana se dá mediante o processo de trabalho. “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (p. 178). Afirma Marx: “O olho fez-se um olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática” (p. 177). Assim conclui Marx: “toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano [...]” (p. 181).

A individualidade humana não está dada a priori como se fizesse parte de uma natureza humana acabada. Ao contrário, a natureza humana é histórica, entendendo a história como devir. Sendo assim, “a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (GRAMSCI, 1999, p. 413). Significa que a individualidade humana é construída a partir das relações orgânicas que o homem estabelece com os outros homens e com a natureza.

Resulta que o homem é uma formação histórica a qual denominamos de segunda natureza. Advém aqui o princípio educativo do trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do 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 sua própria existência.** Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154, grifos nossos)

Trata-se de recuperar o significado profundo da categoria trabalho na constituição histórica do “ser” homem que busca incessantemente humanizar-se a partir da satisfação das necessidades imediatas (satisfação dos meios imprescindíveis à manutenção da vida – reino da necessidade) e, principalmente na satisfação das necessidades propriamente humanas (reino da liberdade).

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um *princípio educativo*. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*. Na literatura educacional esta compreensão do trabalho como princípio educativo é reduzida a aspectos metodológicos e didáticos sintetizados na idéia do “aprender fazendo”. Trata-se, pois, de uma simplificação e, ao mesmo tempo, deturpação da concepção marxista de trabalho como princípio educativo. (FRIGOTTO, 2001, p. 41, grifos do autor)

Entre a natureza e o homem interpõe-se o processo de trabalho comandado pelo próprio homem enquanto ser de trabalho. “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1999, p. 211). Pelo trabalho, o homem põe em movimento todo o seu ser – cérebro/corpo – de forma conjunta na transformação da natureza. De forma que a natureza, depois de trabalhada, torna-se objeto útil à vida humana. Com o trabalho, o homem coloca a natureza à sua disposição, o que mostra o domínio do homem sobre as leis da natureza.

A relação do homem com a necessidade não é imediata, mas mediata. A necessidade imediata é aquela ligada à produção e reprodução da vida biológica (caráter físico), enquanto que a necessidade mediata é aquela que superou a necessidade imediata para, num nível de liberdade, criar, produzir e satisfazer necessidades especificamente humanas. “Isso quer dizer que a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 142)

Foi pelo desenvolvimento dos sentidos na busca de satisfazer suas necessidades que o homem foi construindo sua racionalidade. A racionalidade humana é o produto do processo de trabalho, é uma construção social e histórica. Marx mostra que o homem se distingue dos animais não por ter uma racionalidade *à priori*, mas pelo trabalho. “Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida [...]”. (MARX; ENGELS, 1984, p. 15)

De modo que o trabalho é uma atividade consciente exclusiva do homem.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constituiu a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1999, p. 212)

É pelo processo do trabalho que o homem submete sua vontade e intencionalidade na materialização de um determinado objeto. O pensar e o fazer fundem-se no processo do trabalho e formam uma relação recíproca de interferências e modificações. No objeto produzido está presente o trabalho enquanto intencionalidade, projeto. O objeto, portanto, torna-se objeto humano, isto é, objeto sensível/teórico.

Sem o processo de trabalho o homem não se apartaria da natureza e por consequência não se humanizaria. Desta forma, Marx inaugura e consolida no pensamento filosófico e científico a ontologia do processo de trabalho como constituinte fundamental e eterno do ser social, ou seja, da antropologia humana. A passagem a seguir é uma síntese dessa ontologia:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1999, p. 218)

Esta forma de trabalho é ontologicamente denominada por Marx de *trabalho concreto*, ou *trabalho útil*. O trabalho útil é “aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso” (p. 63). Neste sentido o trabalho é positividade, é realizador da vida humana.

3.1 A CONCRETUDE DO TRABALHO – A DIALÉTICA DO TRABALHO

As investigações de Marx acerca da mercadoria e de sua forma de expressão enquanto valor-de-uso e valor-de-troca possibilitaram-lhe encontrar uma per-

manência que se fundamenta no valor-de-uso como fundamento indispensável à manutenção da vida humana. Esse fundamento que satisfaz eternamente às necessidades humanas é o trabalho. “Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores- de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza” (MARX, 1999, p. 211). Sendo o trabalho um valor-de-uso então ele será sempre indispensável aos homens independentemente dos tipos de organizações sociais.

A partir do pressuposto da centralidade do trabalho na produção da existência social do homem, Marx vai distinguir as diversas formas que o processo de trabalho assume na sociedade capitalista.

Um marco significativo é a distinção entre *trabalho abstrato* de *trabalho concreto*:

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso. (p. 68)

O trabalho concreto é assim chamado por ser uma síntese de múltiplas determinações enraizadas no cotidiano. As múltiplas atividades realizadas no dia-a-dia, mesmo que não estejam diretamente vinculadas ao modo de produção capitalista, constituem-se em trabalho concreto, trabalho potencializador da realização da vida humana em sentido amplo.

Eis aí a forma histórica do trabalho que sob o capitalismo possui uma existência contraditória. O trabalho é positividade e negatividade ao mesmo tempo.

Nas condições historicamente determinadas [...] o trabalho é verdadeiramente ‘o homem perdido de si mesmo’, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta [...]. Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à causalidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se onilateralmente. Se não se compreende essa **natureza contraditória da atividade humana**, não se compreende nada de Marx; compreender essa **antinomia** significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento. (MANACORDA, 1991, p. 53)

Sob o capitalismo, destaca Manacorda, o trabalho é objeto, é mercadoria, é alienação e miséria. Mas o trabalho é realizado por um sujeito e aqui é possibilidade concreta de riqueza. “O trabalho seja, por uma parte, a miséria absoluta enquanto objeto e, por outra parte, a possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade.” (1991, p. 52)

Esta distinção de Manacorda assenta-se na distinção que Marx faz entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*. O trabalho vivo é a “força criadora de valor” (MARX, 1999, p. 357). É à força de trabalho do trabalhador como agente que cria valor no processo do trabalho que se materializa num objeto. Este objeto como produto do trabalho vivo é o trabalho morto. Na sociedade capitalista, “o capital é trabalho morto que, como um vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna”. (p. 271), de modo que há uma interrelação entre uma forma e outra de trabalho.

O objetivo de Marx é desvendar cientificamente o modo de produção capitalista. Numa perspectiva histórico-crítica, Marx quer ir além das aparências para desvelar as leis ocultas que dão sustentação a esta sociedade. Já no prefácio da primeira edição de *O Capital* afirmou: “A célula econômica da sociedade burguesa é a forma mercadoria, que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida pela mercadoria” (MARX, 1999, p. 16). No capitalismo, tudo se apresenta como mercadoria, inclusive a força de trabalho. Daí Marx (1987, p. 35) iniciar sua pesquisa pela mercadoria, afirmando que “à primeira vista, a riqueza burguesa aparece como uma enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo elementar. Mas, toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de valor de uso e valor de troca”.

Ao abolir-se o valor-de-uso da mercadoria, está-se abolindo todas as suas qualidades. O resíduo desses determinismos na mercadoria é, em última instância, o fato de ser produto do trabalho.

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais uma mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 1999, p. 60)

Portanto, o trabalho abstrato é uma quantidade de trabalho aplicada a um objeto que no caso é a mercadoria. É puro “dispêndio de força de trabalho humana” independente da forma e condições sociais em que foi realizada. Essa quantidade de trabalho na mercadoria é que define o seu valor, que pode ser medido, quantificado.

Dentre todas as mercadorias, diz Marx, a força de trabalho é a mais relevante. Ele a chama de “mercadoria peculiar e especial”. A força de trabalho é a mercadoria especial por possuir “a propriedade peculiar de ser fonte de valor” (p. 197), ou seja, é criadora de valor. Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, diz Marx, “compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie” (p. 197). Para que a força de trabalho se torne de fato mercadoria ela tem de ser oferecida e vendida pelo seu possuidor no mercado. Aqui Marx diferencia a *força de trabalho* de *trabalhador*. O trabalhador é o “proprietário livre de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa” (p. 198). Nesse sentido, se encontram no mercado dois “proprietários livres” para trocar essa mercadoria especial: o trabalhador e o capitalista.

Este é o fundamento do trabalho assalariado que, por sua vez, caracteriza a sociedade capitalista. Nas sociedades escravagistas, exemplifica Marx, todo o trabalho do escravo pertence ao seu dono, inclusive o próprio escravo. Na sociedade feudal, é visível também o que é trabalho do servo e o que é trabalho compulsório para o senhor. Já na sociedade capitalista, a essência vem escondida pela aparência (MARX, 1999, p. 617). Aparentemente, o trabalho assalariado mostra-se como o recebimento de todo o trabalho vendido como força de trabalho ao capitalista. “No trabalho assalariado [...] o mesmo trabalho excedente ou não-remunerado parece pago. [...] A relação monetária dissimula o trabalho gratuito do assalariado” (p. 620). Coerentemente com seu pressuposto teórico-metodológico, Marx mostrará que essa dissimulação só poderá ser desvendada pela ciência na ótica da contradição expressa na classe trabalhadora.

A investigação científica em Marx vai desvendar a origem do lucro mediante a distinção entre *trabalho necessário* e *trabalho excedente*. O resultado dessa pesquisa foi a demonstração da mais-valia absoluta e relativa. Assim, o trabalho necessário é aquela quantidade de trabalho necessário à reprodução do trabalhador. Enquanto que o trabalho excedente é o tempo de trabalho que vai “além dos limites do trabalho necessário” e não representa nenhum valor para o trabalhador. É desse tempo de trabalho excedente que se origina a mais-valia.

A essa parte do dia de trabalho chamo de tempo de trabalho excedente, e ao trabalho nela despendido, de trabalho excedente. [...] Só a forma que se extrai do produtor imediato, do trabalhador, esse trabalho excedente distingue as diversas formações econômico-sociais, a sociedade da escravidão, por exemplo, da sociedade do trabalho assalariado. (MARX, 1999, p. 253-254)

De modo que trabalho necessário e trabalho excedente estão, na venda da força de trabalho, aparentemente juntos, dando assim a impressão falsa de que a remuneração do salário é o pagamento de todo o trabalho materializado em determinado objeto, quando, na verdade, “o trabalhador [...] trabalha metade do dia para si [trabalho necessário] e outra metade para o capitalista [trabalho excedente]”. (Idem, p. 255)

Esse trabalho excedente é o que Marx denomina de mais-valia e essa é a base do lucro do capital. O capital é na verdade uma relação social, pois é trabalho não-pago, isto é, materialização privada da mais-valia, de trabalho excedente.

Na sociedade capitalista todo *trabalho produtivo* está diretamente vinculado à produção de mais-valia. Porém, o trabalho produtivo também pode gerar *trabalho improdutivo*. Este é um complemento importante da extração da mais-valia e pode “constituir para o capitalista individual fonte de enriquecimento” (MARX, 2000, p. 154). Já o trabalho improdutivo é aquele ligado aos setores de serviços E, embora se fundamente no trabalho produtivo, tem sua especificidade na sociedade capitalista.

A força produtiva extraordinariamente elevada nos ramos da indústria mecanizada, sincronizada com a exploração mais extensa e mais intensa da força de trabalho em todos os demais ramos da produção, permite empregar, improdutivamente, uma parte cada vez maior da classe trabalhadora e, assim, reproduzir, em quantidade cada vez maior, os antigos escravos domésticos, transformados em classe dos serviçais, compreendendo criados, criadas, lacaios, etc. (MARX, 1999, p. 508)

Marx também faz a distinção entre *trabalho simples* e *trabalho complexo*. Essa distinção se justifica porque Marx quer mostrar a unidade do valor da mercadoria enquanto quantidade de trabalho nela materializada. Nesse sentido, a qualidade do trabalho não interessa, pois trata-se de saber que o valor da mercadoria representa trabalho humano simples.

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (MARX, 1999, p. 66, grifos do autor)

De modo que o trabalho simples é como uma unidade básica – quantitativa/qualitativa – de trabalho que serve para medir/comparar às outras formas de trabalho. Assinala Marx que o trabalho simples não é o trabalho manual. Trata-se, na verdade, de “dispêndio humano produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos, etc” (p. 66). Todo trabalho complexo é reduzido a trabalho simples enquanto referência de valor: “Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples”. (Idem, p. 66)

Graças a essa exploração do processo do trabalho tornado mercadoria, a sociedade capitalista pode ampliar consideravelmente as tecnologias. As tecnologias são meios de produção e, como tais, constituem-se em capital constante e são assim, na expressão de Marx, trabalho morto. Em que medida o trabalho morto – a automação – pode superar e até mesmo substituir o trabalho vivo no interior da sociedade capitalista? Como se dão as relações entre máquinas e processo de trabalho na perspectiva marxiana?

Marx vê com positividade o desenvolvimento tecnológico. A maquinaria, por exemplo, é um prolongamento dos sentidos, é meio de produção. Segundo esse autor “a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida, e, assim, elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem” (p. 428). Nesse sentido, a tecnologia possibilita e facilita o domínio do homem sobre a natureza. “A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem”. (p. 503)

Por outro lado, esta mesma maquinaria “com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta a sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores”. (p. 503)

Em que consiste a “aplicação capitalista” das máquinas? A utilização das máquinas na lógica do capital consiste em ampliar o “capital constante” e diminuir

cada vez mais o “capital variável”⁴. Aparentemente, entendem os capitalistas que o ideal na produção seria extinguir totalmente, ou em grande parte, o trabalho assalariado, já que o capital constante materializado nas máquinas reduziria o custo de produção e aumentaria a produtividade. Essa substituição da máquina pelo processo de trabalho é falsa. Afirma Marx: “os meios de produção não podem [...] transferir ao produto mais valor do que aquele que possui, independente do processo de trabalho a que servem”. (p. 241). Somente com a agregação do trabalho vivo, enquanto mediação entre o objeto e os meios de produção, é que se torna possível criar e manter valor.

A aplicação capitalista das máquinas está associada a uma determinada organização do trabalho que se originou nas manufaturas e que institui a divisão do trabalho.

Em todo ofício de que se apossa, a manufatura cria uma classe de trabalhadores sem qualquer destreza especial, os quais o artesanato punha totalmente de lado. Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos, não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão, pois a função deles foi simplificada. Em ambos os casos, cai o valor da força de trabalho. A exceção é constituída pelas novas funções gerais resultantes da decomposição do processo de trabalho, as quais não existiam no artesanato ou, quando existiam, desempenhavam papel inferior. A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente. (MARX, 1999, p. 405)

Nas corporações de ofício, a produção dependia da qualificação do artesão, este devia ser um mestre. E o mestre era alguém que possuía uma formação

4 “A parte do capital [...] que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não muda a magnitude de seu valor no processo de produção. Chamo-a, por isso, parte constante do capital, ou simplesmente capital constante. A parte do capital convertida em força de trabalho, ao contrário, muda de valor no processo de produção. Reproduz o próprio equivalente e, além disso, proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar, ser maior ou menor. Esta parte do capital transforma-se continuamente de magnitude constante em magnitude variável. Por isso, chamo-a parte variável, ou simplesmente capital variável.” (MARX, 1999, p. 244)

completa, feita durante muitos anos ou até décadas. A formação artesã era o resultado de um “trabalho complexo” que continha uma quantidade de tempo dedicado ao tirocínio. Tudo isso muda com a implantação da manufatura. Com a divisão do trabalho que decompõe o ofício em partes e coloca os trabalhadores como “peças” de uma força coletiva de trabalho subordinada ao capitalista, a qualificação artesã não se torna mais necessária.

A desqualificação do trabalhador passa a ser valorizada, ou seja, a desqualificação passou a ser a qualificação requerida para a produção manufatureira. No dizer de Frigotto (1984), a desqualificação passou a ser uma “irracionalidade racional” enquanto negação e retirada do conhecimento sobre o fazer e pensar dos trabalhadores. A formação do trabalhador simplificou-se e reduziu-se a necessidade de conhecimentos mínimos. Sendo assim, o saber fazer do trabalhador reduziu-se a um tempo quase inexistente gasto na sua qualificação, uma vez que a desqualificação tornou-se a qualificação. A consequência imediata dessa nova situação foi, como assinalou Marx, um custo reduzido na contratação da mão-de-obra. O trabalhador tornou-se barato e submetido à organização do trabalho na “cooperação capitalista” passou a ser altamente produtivo, aumentando consideravelmente a “mais-valia”.

Na fábrica, a máquina de fato agravou as condições de trabalho do trabalhador. Agora ele se tornou um apêndice do ritmo das máquinas. Tornou-se ferramenta viva como complementação de uma ferramenta morta que lhe dá o sentido da produção.

Enquanto a cooperação deixava intato o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente, converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desembocam no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do processo de trabalho, que são determinadas pela propriedade de outro e pelo poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a à serviço do capital. (MARX; ENGELS, 1992, p. 20)

Marx também identificou o desenvolvimento do trabalho imaterial e distinguiu aí duas dimensões: Primeira: quando há a separação entre o produtor e o produto. “O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo” (MARX, 1969, p. 119). Marx cita o exemplo da produção de livros para

serem vendidos. Segunda: quando não há separação entre quem produz e quem consome. “O produto não é separável do ato de produção. [...] Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos, os docentes podem ser meros assalariados”. (p. 119-120)

Portanto, vemos aí a complexidade do trabalho. Temos o trabalho concreto e trabalho abstrato, trabalho simples e trabalho complexo, trabalho necessário e trabalho excedente, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho vivo e trabalho morto, trabalho material e trabalho imaterial. Essa dialética do trabalho materializada nas manufaturas foi a base do desenvolvimento da sociedade capitalista que no século XX deu origem ao fordismo e ao pós-fordismo.

O taylorismo/fordismo radicalizou a separação entre o pensar e o fazer no processo de trabalho. Braverman (1987) mostra que Taylor foi um engenheiro que pesquisou como proceder para fazer o trabalhador produzir mais para o capital. Verificou que não basta disciplinar e ordenar o trabalhador, pois mesmo assim ele, o trabalhador, tem certo poder sobre seu trabalho e usa esse poder contra o patrão, fazendo, por exemplo, corpo mole, marca-passo, indolência, etc. Para fazer o trabalhador produzir mais, Taylor mostrou que era preciso retirar do trabalhador todo o conhecimento que ele tinha sobre o trabalho. E que este conhecimento devia ficar com a gerência. Criou-se assim a separação rigorosa entre a elaboração/concepção e a execução/fazer. Taylor dizia que o trabalhador ideal era o “tipo boi” ou “gorila amestrado”. Ou seja, um sujeito forte fisicamente, ignorante, que não pensasse, ambicioso, individualista, obediente, domesticado, submisso. O taylorismo negava a intelectualidade/subjetividade do trabalhador. Para cooptar os trabalhadores, Ford oferece um salário de 5 dólares por uma jornada de 8 horas. Exige-se, em troca, dos trabalhadores, fora da empresa, um comportamento que preserve sua integridade física e uma moral conservadora.

Para que essa nova organização do trabalho efetiva-se, cria-se um pacto entre trabalhadores (sindicatos), Estado e Capital, no contexto das políticas do Estado do Bem Estar-Social.

Este modelo de organização social entrou em crise a partir da década de 70 do século XX. É no contexto de políticas neoliberais e da globalização da economia, que o capitalismo formula uma nova organização do trabalho como saída da crise. Trata-se do toyotismo ou pós-fordismo.

O pós-fordismo ou o toyotismo é uma organização do trabalho que surge na segunda metade do século XX no Japão com a empresa Toyota. Na base de todo este processo está a reestruturação produtiva do capital. Diante de uma economia mundial em recessão, de déficit público e de certa organização sindical dos trabalhadores, o capital busca a recuperação de seu ciclo de centralização e

concentração, no contexto da globalização, através da organização da produção a partir da demanda. São as tendências de consumo (estimuladas pelo capital) que vão determinar a produção e por extensão a organização do trabalho. A empresa Toyota, no Japão, foi a precursora dessa nova organização do trabalho que ficou conhecida como toyotismo ou trabalho flexível.

Tendo o consumo como ponto de partida estrutura-se, então, a fábrica mínima, enxuta, flexível, com um número reduzido de trabalhadores. O grande objetivo é produzir produtos de alta tecnologia, porém, de curta duração e de baixo custo.

A empresa, para produzir dentro dessa nova lógica, mantém um núcleo reduzido de trabalhadores, cerca de 30% (ANTUNES, 1999). Estes trabalhadores possuem conhecimentos especializados na polivalência e recebem razoáveis benefícios da empresa, tendo inclusive certa estabilidade com certo padrão de consumo. Os outros trabalhadores, 70% quando do funcionamento pleno da empresa, são trabalhadores flexíveis, ou seja, são contratados para um período curto de produção. Nasce aqui o “trabalhador hifenizado”, ou seja, aqueles trabalhadores que vivem de trabalho subproletarizado, precarizado, part time (parcial), temporário, terceirizado. Estes possuem baixa qualificação, embora a empresa cobre deles qualificação, que terão de buscar por conta própria, apesar de receberem baixos salários sem direitos sociais.

O toyotismo é uma organização do trabalho que soube conjugar de forma eficiente a alta tecnologia com o “trabalho vivo” (CORIAT, 1994). A produtividade, a qualidade e o baixo custo dependem dessa conjugação ente tecnologia e trabalho. Utilizando-se da “autonomação” (autonomia + automação = “máquinas inteligentes”) o toyotismo soube explorar agora não só o esforço físico do trabalhador, mas sobretudo sua capacidade de pensar. Os princípios da autonomação nascem do trabalho intelectual dos trabalhadores e são ao mesmo tempo apropriado deles e voltam-se contra eles quando estes são obrigados a seguirem a lógica de funcionamento das máquinas inteligentes numa dada organização do trabalho (divisão de trabalho). As máquinas agora mais leves (flexíveis) são dispostas em grupos, onde um mesmo trabalhador deve operar com um número mínimo de cinco máquinas ao mesmo tempo. Nasce daí o trabalhador polivalente e desespecializado. O toyotismo se diferencia do taylorismo/fordismo porque

Em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperadores, em profissionais polivalentes, em ‘trabalhadores multifuncionais’. (CORIAT, 1994, p. 53)

Portanto, podemos verificar que a nova organização do trabalho aqui denominada de toyotismo em nada interessa aos trabalhadores. Agora, o capital explora, além da capacidade física, o próprio pensar do trabalhador.

O desenvolvimento das forças produtivas no contexto do pós-fordismo tem aberto a possibilidade objetiva de ampliação das “funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais” (LOJKINE, 1990, p. 18) do trabalho. Estas funções abstratas/intelectuais devem ser compreendidas como ampliação do trabalho imaterial em relação ao trabalho manual tal como se apresentava no período fordista/taylorista de base eletromecânica. O trabalho imaterial é uma decorrência da sociedade informática de base microeletrônica consubstanciada na ampliação da materialização da ciência nas atividades produtivas. “Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas [de tal forma que] as ciências se mesclaram [...] à vida” (GRAMSCI, 1991, p.117). De modo que há uma “tendência dada pela crescente imbricação entre trabalho material e imaterial” (ANTUNES, 2002). Tendência esta que sob as relações sociais do capitalismo qualifica e desqualifica ao mesmo tempo.

A “formação intelectual” ou qualificação proposta pelo toyotismo é perversa para os trabalhadores, uma vez que este “retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz visando apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. (ANTUNES, 2000, p. 130)

Para a filosofia da práxis, “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (GRAMSCI, 2000a, p. 18). O fato de existir trabalho manual (material) e trabalho intelectual (imaterial) é uma decorrência da divisão social e técnica do trabalho e não um dado da “natureza humana” que determinasse que uns poucos nascessem para pensar e a maioria para fazer.

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000a, p. 53, grifos do autor)

Contudo, o trabalho imaterial sinaliza uma perspectiva de avanço das forças produtivas na medida em que as condições objetivas colocadas trazem exigências de qualificação para os trabalhadores. Tais exigências estão colocadas nos

setores produtivos de alta tecnologia e, que na lógica de funcionamento do capitalismo, vão se estendendo gradativamente a todos os setores produtivos da sociedade. Assim, vale lembrar aqui que, na concepção marxiana, compreende-se o “menos” desenvolvido pelo “mais” desenvolvido. Afirma Marx (1987, p. 20) que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Portanto, o ponto de partida para se criar uma nova camada de intelectuais é o trabalho industrial. “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual.” (GRAMSCI, 2000a, p. 53)

Após esta breve apresentação dos pressupostos da filosofia da práxis, do significado do trabalho como princípio educativo e da historicização da concretude do trabalho no contexto da atual sociedade, passamos a analisar de que forma é possível o trabalho como princípio educativo do ensino do concreto.

3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO ENSINO: O ENSINO DO CONCEITO

A essência do ensino escolar, e nele incluso o trabalho do professor, é o ensino do conceito. E o conceito, na filosofia da práxis, expressa o movimento do concreto empírico. A defesa do ensino pressupõe a defesa do conceito. E o conceito no sentido aqui explicitado, é o conteúdo. “Os conteúdos são fundamentais [...] [e são] a única forma de lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 1987, p. 59). E o conceito ou conteúdo são estratégicos na emancipação humana, mediante a ação da classe trabalhadora. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam [ou seja, o conteúdo]”. (p. 59)

À primeira vista poderia parecer um exagero reducionista a defesa do ensino escolar como sendo o ensino do concreto, mediado pelo trabalho, observado como ensino do conceito. Poder-se-ia alegar que tal ensino do concreto reduziria o aluno e o mundo a ser conhecido por sua dimensão racional e científica, em detrimento aos outros aspectos da vida como a subjetividade, o afeto, a alegria, o diálogo, o prazer, dentre outros. E, sendo assim, o ensino escolar seria algo “frio” e sem vida.

Ao contrário, entendemos que o ensino do concreto como sendo o ensino do conceito, mediante método do materialismo histórico dialético, não fraciona o homem e o mundo de forma cartesiana ou num sentido metafísico (abstração formal, separação, isolamento, etc.). As categorias da totalidade, historicidade, mediação, práxis, contradição, através do trabalho vivo do professor, dão conta de atender a todas as dimensões da vida, inclusive as da subjetividade humana. O ensino do conceito é “vivo” (história em devir), é “ativo” e “criativo”, na medida

em que se insere no desvelamento da problemática material e imaterial da vida dos alunos. As questões particulares, próximas e de interesse imediato dos alunos estão organicamente articuladas com questões de organização estrutural da sociedade, da história do pensamento humano (filosofias e ciências) e das determinações da natureza. As questões “estruturais” da natureza e da sociedade são questões mediatas, não perceptíveis, distantes, que exigem um certo nível de abstração para compreendê-las. O determinante, em última instância, não são os interesses pragmáticos dos alunos, o concreto empírico (afeto, alegria etc.), mas a totalidade da realidade natural e social que age de forma quase imperceptível e invisível sobre os alunos, tornando-os “homens-massa” de “forças ocultas” as quais não conseguem compreender e, assim, a ação torna-se confusa, desagregada, incoerente, contraditória e dependente.

O concreto como conceito ganha vida e sentido no trabalho vivo do professor, quando este estabelece as relações entre o particular e o universal explicitando as múltiplas mediações presentes no particular. É através do trabalho do professor que o aluno começa ter as primeiras aproximações com o conceito; assim, o desafio do professor consiste em fazer o engate entre o conceito (lei do devir – dialética, e leis das ciências) com as vivências particulares dos alunos, sabendo-se que as vivências particulares dos alunos são o reflexo das relações sociais mais amplas, do passado e do presente.

O ponto de partida e de chegada⁵ do ensino é o conceito. Para que o conceito seja assimilado pelos alunos, o professor pode começar pela problematização da prática social dos alunos ou, pela própria problematização do conceito. O fato a destacar aqui é o de que o ensino do conceito não pode ficar determinado pelos interesses pragmáticos dos alunos e nem do grupo ou classe social da qual o aluno faz parte. A prática social do aluno é uma mediação para que ele assimile o conceito. Vincular o ensino do conceito aos interesses pragmáticos de um coletivo de alunos é fracionar os conceitos como se esses fossem “mônodas” fechadas, uma espécie de mercadoria que se retira da prateleira do supermercado para dar conta de um problema imediato a ser resolvido. Subordinar os conceitos aos interesses pragmáticos dos alunos é descaracterizá-los e, se assim for, o conceito seria verdadeiro apenas na medida em que fosse útil. Ao contrário, de-

5 Atualmente, há uma confusão, em nosso entender, em muitos intérpretes da Pedagogia Histórico-Crítica, quando tomam a prática social como definidora do que deva ser ensinado na escola. A prática social seria o ponto de partida de qual conhecimento científico seria estudado. Embora problematizem a prática social, esta é interpretada de forma pragmática e pseudoconcreta. Pode ocorrer que o essencial do conhecimento científico, aquele que permite compreender a totalidade do real natural e social, fique em segundo plano ou até mesmo seja negado. Defendemos aqui, em concordância com Saviani (1997, p. 94) que “não é [...] a cultura popular [prática social] que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas”, mas sim, o saber elaborado, o conceito.

fendemos que o conceito é útil porque é verdadeiro. E o verdadeiro nem sempre se vincula diretamente com a utilidade. O compromisso do ensino do conceito é com a verdade do real natural e social, o qual é o ponto de partida e o ponto de chegada. A prática social dos alunos e seus interesses imediatos são mediações necessárias para o desvelamento do conceito. E desvelar o conceito é desvelar o concreto empírico, ou seja, as vivências dos alunos.

Isto não significa que o conceito tenha que ser ensinado dogmaticamente, sem questionamentos. Porém, antes de questionar o conceito há a necessidade de conhecê-lo. E, conhecer o conceito como síntese de múltiplas determinações é conhecer o funcionamento dialético do movimento do real. Como o movimento do real é mais complexo e mais amplo que o conceito, professores e alunos, podem, por um processo de reflexão filosófica (reflexão radical, rigorosa e de conjunto), avaliar em que medida aquele(s) conceito(s) responde(m) as problemáticas particulares, locais e estruturais de nosso tempo.

É preciso ter em conta que o aluno é um sujeito situado historicamente que, ao assimilar o conceito, acrescenta sempre algo de pessoal àquele conhecimento. Esse algo próprio ou pessoal não é a interpretação subjetivista do conceito. Ao contrário, a subjetividade do aluno é tomada em relação à objetividade do real natural/social. Ou seja, a subjetividade é a individualidade construída enquanto síntese das relações sociais, das quais participam a natureza e os outros homens. Gramsci afirma (1999, p. 94): “O início da elaboração crítica – é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica.”

Para o aluno acrescentar algo de pessoal, entendendo “pessoal” como novos elementos conceituais ao conceito, ele teria que, primeiro, dominar o conceito e depois realizar uma pesquisa, que pode ser feita na Universidade. Na educação básica, entendemos que o lado pessoal do aluno se restringe à postura que ele assume frente ao conceito, e cuja postura é a de avaliação do conceito diante das problemáticas objetivas/subjetivas de sua vida sem, contudo, poder construir um novo conceito. Esta é a escola unitária e desinteressada de Gramsci, de ensino “ativo e criativo”, adequada às fases do desenvolvimento do aluno.

Na medida em que o aluno compreende a gênese dos conceitos, sua historicidade compreende, ao mesmo tempo, as múltiplas mediações desses conceitos e as consequências que os mesmos têm na sua vida real. Ao apreender os conceitos, mediante seu desvelamento pelo trabalho vivo do professor, os alunos conhecerão e entenderão a “lei” de funcionamento da natureza, da sociedade e, nessa, a organização do trabalho, os meios de produção, as relações sociais, as instituições etc. O aluno teria, assim, condições de fazer a síntese entre o con-

creto empírico e o concreto pensado, na medida em que conseguir identificar a serviço de quem e para quem estão organizadas as “coisas” existentes em nossa sociedade. O papel ativo do aluno, sua síntese, portanto, seria ser capaz de ler e intervir nessa realidade para transformá-la com conhecimento de causa – apropriação do conceito.

Por exemplo, para um aluno que trabalha numa fábrica com um torno, o que seria conhecer o torno, no concreto? Para a filosofia empirista e pragmática, conhecer o torno seria entrar em contato com o mesmo, verificar e conhecer seu funcionamento, suas peças e o modo correto de utilizá-lo. Já para a filosofia da práxis, além desse conhecimento empírico, conhecer o torno seria conhecer o torno como síntese de múltiplas determinações e não como um objeto que apenas faz coisas. Precisa conhecer que o torno é uma máquina que contém em si muito conhecimento científico (domínio do homem sobre as leis naturais: física, química, etc.); que o torno tem um valor e este valor é determinado pela quantidade de trabalho gasto na sua produção, inclusive o trabalho da ciência; que o torno é um instrumento de trabalho que tem sua razão de existência devido às necessidades de uma determinada sociedade – é preciso saber qual a aplicação social do torno, ou seja, por que o torno é propriedade privada. É saber como o torno é utilizado na produção, e a serviço de quem está. É entender por que o aperfeiçoamento tecnológico do torno gera desemprego, entre outras questões.

Enfim, conhecer o torno no concreto é conhecer as leis de funcionamento do torno (as ciências naturais contidas no torno), a lei que rege sua utilização na sociedade capitalista (as ciências sociais contidas no torno), além de saber que o valor do torno é determinado pela quantidade de trabalho gasto na sua produção, e que este trabalho tem uma história de relações de trabalho marcadas pela exploração e dominação. De modo que, ao conhecer o torno no concreto, o aluno pode se ver como trabalhador que pertence uma determinada classe social e, assim, conhecer o funcionamento da sociedade capitalista para lutar na superação dessa sociedade.

A seguir apresentamos outro exemplo de que consiste o ensino do concreto para as séries iniciais da educação básica. Trata-se de um problema que nos foi colocado por uma acadêmica do primeiro ano do Curso de Pedagogia da Unioeste, no ano de 2005, em uma aula de Filosofia da Educação.

Conversando com as crianças, ao fim da tarde, um deles, o João Pedro, me perguntou:

— Professora, porque tá fazendo barulho lá no céu?

Eu o respondi:

— Está trovejando, porque vai chover.

Ele continuou a me questionar, perguntando:

— E por que vai chover?

Então pensei e respondi:

— João Pedro, vai chover pra molhar as plantinhas, e também para ter água para nós bebermos.

Posso dizer que esta foi uma situação difícil para mim, apesar de parecer fácil. E como iria explicar para ele com palavras difíceis e científicas, se ele tem só quatro anos, portanto não entenderia.

Mas eu sei que preciso ensinar de maneira correta, para que ele entenda este fenômeno.

Então, qual seria a maneira correta? (Sandra M. Martini da Silva, acadêmica do Curso de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão-PR, 1º ano, 2005).

Esta fala da acadêmica Sandra expressa com todo o sentido em que consiste o ensino do concreto para a criança concreta na pedagogia marxista. A própria criança já aponta o que deve ser estudado na escola: os fenômenos. Ela quer saber o que é o fenômeno da chuva. E qual a explicação para este fenômeno? O que é um fenômeno? Ora, está aqui a essência da realidade natural e social: os fenômenos objetivos. Empiricamente a criança constata o barulho, o trovão, o raio e, em seguida, a chuva. Que relação tem entre trovão (barulho) e chuva? Há um mistério. Seria este fenômeno produzido pela ação divina? Ou seria um produto das forças da natureza? Enfim, a criança quer desvendar o mistério. O fato é que o fenômeno da chuva possui uma explicação científica. Há uma lei da natureza. A lei do fenômeno é concreta, mas só pode ser desvelada e conhecida pela mediação da abstração. O verdadeiro concreto, portanto, são as leis dos fenômenos, as quais não podem ser conhecidas somente no plano empírico. Embora existam na realidade em si mesma, as leis dos fenômenos, para serem conhecidas, precisam de um método (plano do pensamento, do abstrato).

As leis dos fenômenos são dialéticas na sua totalidade e científicas no particular. Neste caso, a lei científica que explica o fenômeno da chuva é uma lei particular. É particular no sentido de estar restrita ao fenômeno em si mesmo sem levar em conta as determinações do contexto ou dos fatores externos. No entanto, numa perspectiva dialética, ou seja, de totalidade – “a verdade é o todo” (HEGEL) – a lei particular está determinada por uma lei maior que é a lei do devir ou do vir

a ser. Esta é a lei dialética da relação da parte com o todo de forma integrada e em movimento. A essência deste movimento é o princípio da contradição. A linearidade, necessidade ou regularidade universal da lei científica sofre alterações da contradição. É esta contradição que vai gerar movimentos de transformação.

No exemplo da chuva, a lei científica que está na base deste fenômeno, é determinada, em parte, por exemplo, pelo clima. E este, não é somente um fenômeno natural. O clima, embora seja natural, é também um produto do trabalho do homem sobre a natureza. O homem em sociedade produz máquinas que emitem calor e gases poluentes através da queima de combustíveis. O homem também derruba as florestas para produzir alimentos. Todas estas ações do homem que vive na sociedade capitalista produzem alterações do meio ambiente que certamente interferem nos fenômenos naturais que causam a chuva. Portanto, a ação do homem sobre o meio ambiente está permeada pela lei da contradição. Ao mesmo tempo em que precisa manter a natureza, precisa também modificá-la, dominá-la e, de certo modo, destruí-la para produzir sua própria existência. É esta contradição entre necessidade e liberdade, entre manter e modificar, que gera transformações. Desvendar, portanto, a lei da contradição que contém em si as leis científicas do real natural e social, é conhecer na essência o concreto. Estas leis, embora sejam concretas, ou seja, existam objetivamente independentemente de nosso pensamento, somente podem ser desvendadas pelo pensamento, pela abstração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para ensinar o concreto, o professor necessita ter o domínio do conhecimento científico sobre os fenômenos naturais e sociais. Precisa conhecer as leis dos fenômenos. Mas, os fenômenos naturais e suas leis não são somente partes isoladas de um todo. Ao contrário, estes fenômenos são a manifestação do movimento da realidade em sua totalidade. Há modificações da relação quantidade/qualidade, da contradição e de muitas mediações que formam o todo. Daí a necessidade do professor saber fazer análises e sínteses entre o particular e o geral pela mediação da abstração para ensinar o concreto enquanto síntese de múltiplas determinações. Além de conhecer as leis científicas dos fenômenos, o professor necessita conhecer as leis dialéticas (totalidade) que também estão presentes nos fenômenos. Contudo, é preciso ter claro que estas leis não são a verdade absoluta tal como propunha a filosofia positivista. Estas leis são a verdade em processo. Os homens não possuem o conhecimento de tudo – até porque o real sempre está em movimento, se transformando e se recriando - e sempre estão atualizando e descobrindo novos conhecimentos. Coloca-se aqui também

o desafio do professor estar identificando qual o conhecimento ou saber objetivo mais desenvolvido, mais atualizado.

Tendo este conhecimento científico e filosófico da realidade, o professor tem outra tarefa complexa: como converter este saber objetivo em saber escolar de tal forma que os alunos de acordo com sua faixa etária, condição social e aspectos subjetivos individuais, possam assimilar e compreender? Soma-se a este desafio também o desafio de encontrar os meios adequados para o ensino deste conhecimento. Pistrak (2003) adverte dizendo que não é a “**ciência pura**” que deve ser ensinada, mas que a escola ensine “apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças, conhecimentos que correspondam aos objetivos principais da escola, concorrendo para a realização de seus objetivos”. (p. 120)

É por esta razão que o trabalho, além de ser princípio educativo, é a mediação pela qual se compreende, no ensino, como a “ordem social e estatal [...] é introduzida e identificada na ordem natural”. Sem tomar a categoria trabalho e o trabalho como centro da existência humana, seria impossível o conhecimento do concreto. O concreto não é apenas o material; ele é trabalho morto que possui em si um valor de uso e um valor de troca. Explicitar as múltiplas determinações do objeto é explicitar o valor trabalho nele contido, sua historicidade, suas relações e suas finalidades. Não há investigação e exposição do concreto sem investigação e exposição do trabalho humano.

E para a realização do ensino do concreto faz-se necessária uma filosofia e uma ciência que explicitem com profundidade o valor trabalho e sua forma de ser na constituição da existência humana. Esta filosofia é a filosofia da práxis, ou seja, a filosofia do trabalho, da práxis humana. Sendo assim, o conceito a ser ensinado jamais pode ser tomado em separado de uma concepção teórico-metodológica. Ele faz parte de uma filosofia e de várias ciências que, ao longo da história do homem, respondem a problemas práticos. Ou seja, o ensino do conceito pressupõe a sua articulação com outros conceitos enquanto totalidade do saber elaborado. O conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito, como também da história da produção daquele conceito dentro daquela ciência e daquela filosofia. Portanto, o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, ele é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este torna-se uma idéia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada.

No âmbito da formação de professores, faz-se necessária uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito. É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Material e imaterial. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2002.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan; UFRJ, 1994.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In.: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KOPNIN, Pável Vassílevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOJKINE, Jean. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1969.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1- 2.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. Livro 2.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988. v. 1 e 2.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação. **Revista Princípios**. São Paulo, n. 82, p. 37-45, dez. 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.