

Alguns fundamentos, para além do capital e do mercado, animadores da docência na educação dos trabalhadores: ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade

Sebastião Cláudio Barbosa (IFG)
Cláudia Borges Costa (SME)

"... E nunca considerem seu estudo como uma obrigação, mas sim como uma oportunidade invejável de aprender, sobre a influência libertadora da beleza no domínio do espírito, para seu prazer pessoal e para o proveito da comunidade à qual pertencerá o seu trabalho futuro." (Albert Einstein)

Consideramos necessário iniciar nosso diálogo a partir do termo 'animadores', presente no tema do estudo de hoje. Este termo se refere à alma (anima em latim), ao espírito, que norteia os conceitos da ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade. Ao pensarmos em uma formação emancipatória é preciso, como educadores, nos imbuirmos dessa "condição" de animadores que avaliam os valores propostos pela sociedade na expectativa da compreensão das condutas humanas individuais e coletivas, questionando sentido, gênese, fundamentos e objetivos. Não há saída para a docência, a não ser politizar-se conscientemente, uma vez que é impossível uma conduta neutra. O poeta Paulo Leminski disse em um poema que "tudo que respira, conspira". Isso parece uma máxima ontológica acerca do ser humano. Cabe a cada um (e a todos) dizer de onde fala e pra onde sua fala aponta, isto é, deixar claro qual o sentido ideológico de sua ação: regulação ou emancipação?

Nossa proposta de reflexão para esse tema sugere três questões, as quais vão buscar o contexto da sociedade, bem como as vivências dos trabalhadores estudantes nas salas de aula e alguns teóricos que apontam os conceitos imprescindíveis para esse debate. Nossa pretensão considera a argumentação de Paulo Freire da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, é preciso que os sujeitos educandos e educadores:

(...) desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, p. 22, 2004).

1) Por que ética, interdisciplinaridade e omnilateralidade estão para além do capital e do mercado, sua expressão mais clara nas sociedades urbano-industriais globalizadas (que incorporaram pelo consumo e de maneira submetida as relações camponesas)?

- Porque, entre outras coisas, o mercado considera teoricamente a igualdade de oportunidades, mas estabelece no cotidiano, na prática (e já dizia o velho Marx que "a verdade é prática") uma competição excludente que nega a oportunidade para todos. Um exemplo claro desse processo é a existência do "exército de reserva", 'necessário' à garantia da extração da mais-valia (lucro obtido a partir da exploração do trabalho) pelos empregadores. Significa dizer que o liberalismo, como discurso filosófico e como prática econômica, prega uma coisa, mas promove outra, exatamente oposta, na realidade social.

- O que se percebe é um projeto dominante de sociedade brasileira que tem na desigualdade produto e condição de sustentação dessa sociedade. Conforme Frigotto

(2010, p. 26), “a desigualdade de classe é vista a olho nu na magnitude das favelas; no contraste entre latifúndios e 20 milhões de sem terra; na população carcerária (pobre, jovem e negra) e numa das maiores desigualdades de distribuição de renda do mundo, etc”.

- Esse mesmo autor afirma, retomando Celso Furtado, que o Brasil vive uma dualidade: constituir-se enquanto nação onde os sujeitos de direito possam gerar suas próprias existências, ou a subsistência do projeto de subordinação e dependência da hegemonia do capital (FRIGOTTO, 2010)

- No que diz respeito ao mundo do trabalho, os conceitos de competência, competitividade, habilidades, qualidade total e empregabilidade assumem importância no processo de educação e aparecem como imposição ideológica de sustentação dos valores do mercado e do capital, em detrimento aos valores humanos. Estes conceitos terminam por afirmar, na presente relação de trabalho, a fragmentação, a precarização e a intensificação da exploração do trabalhador. Reforça-se a visão individual de adquirir conhecimentos e condições adequadas tão somente para inserção no mercado de trabalho.

- Conforme aborda Moll (2010), a inserção de milhões de jovens e adultos tem como condição primeira a escolarização básica obrigatória, pública, gratuita e de qualidade, integrada à formação para o trabalho, na perspectiva dos vários conhecimentos complexos que possibilitem ao trabalhador condição de dirigente e não de dominado pelo mundo do capital. Educar para formar dirigentes, como afirma Gramsci (1995), exige uma docência que se proponha “a tarefa de inserir os jovens [e não jovens; a todos os envolvidos no processo educativo] na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (p.121)

- Na cena do documentário em que Manoel argumenta no sentido de que “a prática é um aliado forte da sobrevivência, mas nunca igual à teoria. Hoje eu vejo as placas e sei ler (...) elas são o roteiro do meu trabalho”. Manoel faz o contraponto ao companheiro catador (avulso) que ainda não percebeu a importância da leitura. Manoel (catador cooperado) já tem a leitura do mundo e se coloca como um sujeito autônomo, sujeito que conhece bem a importância de seu trabalho para a sociedade. Na sua fala: “as pessoas joga fora, os catadores cata, vende e volta de novo para as pessoas. As pessoas compra o que jogou fora ontem. Não é interessante?”. Essa fala revela um processo de amadurecimento do trabalhador rumo a uma consciência mais humanizada de seu trabalho.

- Daí a necessidade de, se posicionando, contra o metabolismo liberal, estabelecer no espírito (razão) e na conduta cotidiana, conceitos e valores que, contra-hegemonicamente, fortaleçam estéticas, entendimentos, saberes e práticas para além da competição social: que vejam a formação não mera e restritamente como um instrumento tecnicista que instrui para o emprego (como pregava Adam Smith: “educação para os trabalhadores, mas a conta-gotas”) ou ‘empregabilidade’, já que vivemos sob uma perspectiva de desemprego estrutural, mas sim como nos ensina Einstein “*uma oportunidade invejável de aprender, sobre a influência libertadora da beleza no domínio do espírito, para seu prazer pessoal e para o proveito da comunidade à qual pertencerá o seu trabalho futuro*”.

2) A epígrafe de Einstein nos remete a outra questão importante: que tipo de indivíduo e comunidade (sociedade) queremos construir? Uma em que o prazer pessoal (individual) está dicotomizado, oposto mesmo, ou indiferente, ao proveito da comunidade? Ou uma em que os prazeres individuais signifiquem concomitantemente gozo social?

- Acreditamos que será necessário, na docência, imbuir-se, primeiramente, de princípios que forneçam alicerces, bases para apreensão dos conhecimentos e das práticas que constantemente construímos nas nossas vidas, isto é, valores, que sejam humanistas, democráticos, emancipatórios em relação a tudo que exclui uns em relação aos outros; e segundo, de conceitos, palavra que existe para dizer o que a coisa ou o ser é ou como funciona, mantendo-se sempre aberto a novas possibilidades de análise. Manter-se aberto é condição básica para o entendimento do conhecimento como possibilidade emancipatória, dinâmico e tendente à incompletude. Valores e conceitos, assim entendidos, uma vez apreendidos e dinamicamente reproduzidos como práxis, podem contribuir para novas formas de entender o mundo e as coisas culturais produzidas pelos humanos no mundo, historicamente. Significa dizer: posicionar-se pela inclusão igualitária e emancipadora, pelo “nenhum a menos”, contra-hegemonicamente à pregação liberal da competição social.

- Os sujeitos educandos dessa modalidade carregam marcas de uma profunda desigualdade social. São jovens e adultos que fazem parte do contingente de subempregados e desempregados do país. São mulheres e homens que, com sua experiência histórica, política, cultural e social, retornam às escolas para dar continuidade a seus estudos, sobretudo por exigência do mercado de trabalho. Enfim, são sujeitos que retomam o que lhes foi negado pela necessidade de sobrevivência, cujas contradições, ao longo da história, apontam a educação formal como direito de todos e, ao mesmo tempo, as condições reais muito cedo são para eles obrigação de prover a sua subsistência.

- Na expressão do Manoel (entendido ironicamente por ele próprio como “Burro ignorante”) sobre a professora do Mobral (entendida por ele, também ironicamente, como “Burro carregado de livros”) traz a condição do estudante adulto martirizado por uma docência equivocada e que, por isso, entre outras coisas, se viu desgostoso em relação à escola. Quando ele encontrou um ambiente melhor na educação, ele tomou um rumo, o rumo da escola, e aí ele diz: “não faltou um dia de aula...”. Ele entende que a escola tem contribuído para sua melhor leitura de mundo. Ele diz agora: “eu sei o que eu vendo; o que peso; o que vou receber”.

- A clareza dessa realidade é fundamental para pensar em formação de professores para EJA. A discussão da concepção de educação que tem permeado os debates na modalidade reporta-se a abordagem Gramsciana, em que a formação da cultura geral não pode estar distante da formação para o trabalho.

- Preparar as novas gerações para o trabalho significa pensar o homem *omnilateralmente*, na sua totalidade com sua potencialidade de transformar a realidade e não simplesmente submetê-lo ao mundo da produção, tal como afirmaram Engels e Marx:

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanação direta de seu comportamento material (1980, p.25).

- Paulo Freire (1979, p. 66), no início do processo de democratização no Brasil, final dos anos 1970, fala de uma educação diferenciada, de uma educação que rompesse com os setores privilegiados da sociedade. Em sua opinião, seria necessária uma educação que não perdesse de vista a “vocalização ontológica do homem, a de ser sujeito”, mas que também estivesse atenta à realidade do período, que apresentava sua especificidade de transição. Freire aspirava, ainda, a uma educação que inserisse o homem de forma crítica

em seu processo histórico e o libertasse, a partir de uma prática conscientizadora, enfim, que possibilitasse ao ser humano a busca de sua capacidade crítica de opinar e decidir como ser humano e coletivo.

- A educação baseada na ótica emancipadora propõe uma crítica constante à realidade social em que os homens estão inseridos. Propõe, dessa forma, que os educandos envolvidos no processo de aprendizagem o façam na medida também em que se sintam conscientes de seu papel como educandos/as e sujeitos históricos de uma sociedade. Freire (1979) enfatiza a importância do sujeito e seu compromisso com a realidade, dizendo que:

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados (...). Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais 'emergirá' dela conscientemente "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979, p. 61).

- No pensamento de Freire, é necessário que o homem não somente esteja na realidade, mas esteja com ela, pois assim poderá desenvolver relações contínuas que possibilitem criar novos conhecimentos e obter o domínio da cultura. Para Gramsci (2004b, p. 53), não é possível separar a atividade intelectual da ação que os homens realizam e, desta forma, vislumbra o homem como agente de uma concepção de mundo. Nesse sentido, entende que:

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 do 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.

- Na cena do documentário quando o Manoel faz a reflexão sobre o lixo que ele pega e leva para reciclagem e depois volta para ser utilizado, ele se mostra um intelectual, na medida em que faz e pensa sobre o que faz e, mais ainda, convida a todos a refletirem na sua ação: é um filósofo, pois, suscita novas maneiras de pensar, inclusive para nós educadores, que ficamos perplexos diante do seu saber, que nos ensina a perceber melhor a vida prática. É o movimento de ação-reflexão-ação proposto por Freire.

3) Mas qual explicação pode ser dada à Ética, à Interdisciplinaridade, à omnilateralidade, para que, devidamente categorizadas, possam imbuir a docência desse sentido emancipatório?

a) **Ética** para além do capital: é o entendimento para além do aspecto normativo (comissões, conselhos de ética) que determina simplesmente que não devemos/podemos na conduta causar nem sofrer danos; nem excluir uns em relação aos outros; é o valor que apreende a igualdade como direito e não meramente como oportunidade individual (que na verdade, é uma explicação moral liberal, para a igualdade); (CHAUÍ, 2006)

b) **Interdisciplinaridade** para além do capital: é a apreensão do conhecimento para além dos domínios disciplinares, até a compreensão dos nexos histórico-ontológicos que explicam a realidade como complexa, historicamente determinada e contraditória; é a

construção de objetos de análise que não pertencem a domínios específicos, exigindo o alargamento das fronteiras disciplinares para a solução dos problemas, que passam a ser vistos, sempre, contextualizadamente. (BARBOSA, 2006).

c) **Omnilateralidade** para além do capital: é um conceito que percebe a pessoa como um ser aprendente complexo tendente a integralizar-se à medida que se eduque como multiplamente determinado e demandante, exigindo assim uma formação que atue no sentido de favorecer a construção dessa integralidade. A omnilateralidade seria, assim, o sentido ontológico da formação integrada e, ao mesmo tempo, uma esperança de resultado da atuação docente no sentido da produção da aprendizagem significativa.

A concepção de educação defendida por nós demonstra a preocupação em trazer o *trabalho* para dialogar com a *educação*. Como na reflexão de Sader (2005, p. 17) ao pensar a educação na perspectiva emancipatória “não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como afirmando: digam-se onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação.” O debate que surge em consequência dessa *conversa* torna-se necessário principalmente pela atual configuração da globalização econômica posta para sociedade. Os ditames do neoliberalismo estruturado sob a égide da hegemonia financeira capitalista, aliada a adoção de uma política de formação para as competências e para a produtividade interferem no processo educacional para crianças, adolescentes, jovens e adultos desse país.

Assim, a formação que a escola, entendida como espaço em que, através de processos pedagógicos de esclarecimento, se elucida a realidade para o aprendente, deve perseguir nessa sociedade, é a da consciência política, da educação integrada em que os sujeitos possam interferir em um espaço e tempo rumo a outro tempo, em que a educação e o trabalho sejam espaços que contribuam para o desenvolvimento humano, e não para a sua alienação.

Referências

BARBOSA, Sebastião Cláudio. *Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 26-41.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004b.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARK, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores (org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

SADER, Emir. Prefácio. In: MEZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15-18.

- Vídeo- Documentário “Histórias de um Brasil Alfabetizado” – São Paulo: MEC.