

TEORIA CRÍTICA E INVESTIGAÇÃO SOCIAL EMPÍRICA NO CAMPO EDUCACIONAL E ALGUNS COMENTÁRIOS ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Carlos Antônio Giovinazzo Júnior – PUC-SP

O que é aqui apresentado se integra ao escopo daquilo que foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa temático *Teoria crítica, formação e indivíduo*. Mais especificamente, está vinculado a um de seus subprojetos que tem como objeto, desde uma perspectiva histórica, as relações recíprocas entre Psicologia e Estatística e a articulação destas na esfera educacional, analisadas da perspectiva da teoria crítica da sociedade, especialmente, os autores da chamada primeira geração da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno e Marcuse). O propósito desse subprojeto, concluído em 2012, foi o de explorar a hipótese de que a ambiguidade presente no confronto dos métodos quantitativos e qualitativos é uma das contradições da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1969, 1999) que sustenta a sociedade industrial. Pretendeu-se estudar os usos da estatística em pesquisa educacional e a produção de indicadores que visam promover a avaliação e aferir a qualidade da educação. A partir desses esclarecimentos, o objetivo deste artigo é *descrever o desenvolvimento do projeto de pesquisa temático Teoria Crítica, Formação e Indivíduo e analisar as possibilidades e implicações da investigação empírica que utiliza como referencial teórico a teoria crítica da sociedade*. Para tanto, é realizada uma concisa descrição do referido projeto (planejamento, organização e execução), bem como de um de seus subprodutos, além de apresentar a análise empreendida a partir da articulação entre o tema central do projeto e um dos eixos temáticos (educação e trabalho) que orientaram o trabalho coletivo.

O citado projeto temático foi organizado de modo que os pesquisadores participantes de três universidades (professores, doutorandos e mestrados) pudessem desenvolver suas investigações referidas ao tema central do projeto: a formação do indivíduo. Assim, o autor deste artigo executou estudo sobre os indicadores de qualidade em educação no contexto das políticas educacionais formuladas a partir dos últimos anos da década de 1990. A elaboração de tais indicadores contribuiu para a definição dos parâmetros de qualidade que passaram a vigorar nas práticas de avaliação do trabalho desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino. Foram investigados os princípios e fundamentos teóricos e metodológicos orientadores da elaboração e aplicação de indicadores de qualidade em educação. Para realizar tal tarefa, utilizou-se das contribuições de Marcuse, Horkheimer e Adorno, principalmente tomando como

base seus escritos que versam sobre a racionalidade tecnológica e o conceito de formação. Foram analisados documentos e textos oficiais (produzidos por agentes governamentais e por outros representantes de entidades que atuam no campo educacional) que discorrem sobre a relevância dos indicadores da qualidade em educação para a intervenção nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como o cotidiano de algumas escolas, especificamente examinando como gestores e docentes se relacionam com as avaliações educacionais oficiais.

As principais conclusões foram: i) os testes padronizados aplicados em larga escala para medir o desempenho cognitivo dos alunos estão cada vez mais difundidos nas redes de ensino e nas escolas do Brasil. Essa tendência, com a justificativa de promover a qualidade da educação, promoveu mudanças significativas na maneira como os gestores escolares e professores organizam as práticas pedagógicas e o próprio espaço escolar. Destaque-se a redução do conceito de qualidade ao fato do aluno ser capaz de demonstrar proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, negligenciando outras dimensões da experiência escolar, como a formação cultural e da personalidade ou o desenvolvimento da autonomia. A partir de dados coletados junto a um grupo de escolas da rede estadual paulista, analisados à luz da noção de racionalidade tecnológica (Marcuse, 1999), evidenciou-se que os modelos de avaliação implementados significaram um passo decisivo na direção de incrementar novos modos de regulação e controle sobre a escola, uma vez que isso ocorreu em nome da racionalização do sistema, o que, em contrapartida, restringiu as possibilidades de a educação escolar acontecer conforme os interesses daqueles que participam diretamente da ação educativa: professores e alunos; ii) dessa maneira, não se trata apenas de constatar que é cada vez mais comum as escolas serem organizadas em função do preparo de alunos e professores para a realização dos exames e provas padronizadas, mas outrossim considerar seriamente que a avaliação educacional em larga escala confere outra configuração à instituição escolar: a formação propriamente dita, aquela experiência com a cultura que permitiria a formação intelectual, da personalidade e moral é colocada em segundo plano e em seu lugar ganha ascensão o modelo educacional que prima pela organização e coordenação em larga escala, transformando a formação em desempenho e eficiência padronizados ou, nas palavras de Marcuse (1999, p. 78), “(...) o avanço individual se transformou em eficiência padronizada [que] se caracteriza pelo fato de que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo (...)”; iii) os indicadores de qualidade em educação estão diretamente

relacionados com a tendência histórica da cisão entre o indivíduo e o aparato institucional e tecnológico produzido pelos próprios homens e sua utilização expressa o caráter burocratizado das instituições: tais indicadores funcionam como padrão a ser alcançado por todos os alunos professores e escolas sem que sejam considerados os interesses, necessidades e expectativas dos envolvidos. Também podemos interpretar os indicadores, e outras ferramentas utilizadas por aqueles que ocupam posições de poder, como a “personificação” da razão e da eficiência, o que torna mais difícil a resistência e a proposição de alternativas aos modelos de socialização impostos pela racionalidade tecnológica.

A execução do projeto temático Teoria crítica, formação e indivíduo

Considerou-se importante registrar a síntese do projeto de pesquisa desenvolvido por este autor (realizado no escopo do projeto temático, como já mencionado), uma vez que, assim, é possível ao leitor visualizar alguns de seus resultados, além do modo como a teoria crítica serviu de referência para a pesquisa empírica. Agora, apresenta-se o modo a partir do qual aconteceu a articulação entre os inúmeros pesquisadores envolvidos.

Cada integrante do projeto dispunha da liberdade de realizar a investigação que fosse mais adequada aos seus interesses pessoais, desde que fosse contemplada a articulação com a temática central: a formação do indivíduo. No entanto, essa tarefa foi realizada coletivamente, ou seja, foram realizados três seminários (2010, 2011 e 2012) que tiveram dois objetivos distintos e combinados, a saber, i) permitir que fossem relatados resultados das pesquisas individuais; ii) promover a discussão, à luz desses resultados, de temas relacionados com a educação escolar e a formação do indivíduo. Isso porque se considera que é dessa maneira que um grupo de pesquisa deve operar: a partir da definição de eixos temáticos, promover a produção de conhecimento e o debate sobre os fenômenos implicados e que permitem, quando de seu esclarecimento, o desenvolvimento conceitual dos aspectos relacionados, o que, em última instância, possibilita tomar a totalidade como objeto de análise e crítica.

A proposta dos seminários foi a de que os pesquisadores que integram o grupo de pesquisa pudessem extrair de seus projetos pessoais e em articulação com o tema central formação do indivíduo aspectos e questões relativas aos temas dos dois subprojetos que compunham o projeto temático – quais sejam: a) preconceito em

relação aos incluídos na educação inclusiva, com especial atenção nos alunos com deficiência; b) relações recíprocas entre Psicologia e Estatística no campo da educação. Desse modo, um conjunto considerável de subtemas pôde ser discutido a partir dos resultados das pesquisas apresentadas por cada integrante do grupo. Podem ser citados: exclusão social, inclusão escolar, democratização e universalização do ensino, avaliação educacional, avaliação psicológica no campo da educação, qualidade da educação, relação educação e trabalho, higienismo na educação, entre outros. Em síntese, aconteceram três seminários e cada qual com o foco em temáticas específicas: Estatística e avaliação educacional e psicológica (2010), democracia, e educação e higienismo (2011) e educação e trabalho (2012). Os debates foram orientados por essas temáticas, ainda que cada pesquisador tenha desenvolvido investigação sobre objetos que estavam remetidos aos temas investigados por cada um dos subprojetos.

Essa forma de organização foi possível porque se considerou que o escopo a partir do qual acontece a conformação dos indivíduos à ordem social ensejada pelo capitalismo, com a produção de subsídios à organização da escola e à prática pedagógica, o que contribui com a promoção do controle sobre as novas gerações, estava bastante bem contemplado. Então, foram definidos inúmeros planos de pesquisa e variados delineamentos de objetos de investigação empírica, mas todos referidos a uma base conceitual comum (ensejada pela teoria crítica) que, espera-se, tenha produzido coerência teórica, com conseqüente desdobramento no método e com a elaboração de procedimentos de pesquisa adequados, isto é, referidos ao objeto e dele decorrente. Trata-se da primazia do objeto a partir do que a escolha do método é condicionada pelo próprio objeto em estudo e pelas contradições e ambigüidades que apresenta. Aqui é fundamental definir o que se entende por primazia do objeto. Adorno (1995) se referiu a essa primazia nos seguintes termos:

a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito. (...) Se se quiser (...) alcançar o objeto, suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas: isso contradiria, precisamente, a primazia do objeto. Se o sujeito tem um núcleo de objeto, então as qualidades subjetivas do objeto constituem, com ainda maior razão, um momento do objetivo. Pois o objeto torna-se algo somente enquanto determinado (Adorno, 1995, p. 187-88).

Dessa maneira, o método não pode ser definido *a priori*, mas no momento em que o sujeito reconhece seu objeto e a si mesmo como tal. Portanto, os procedimentos

de pesquisa são determinados pela natureza do objeto, este constituído pelo exercício consciente do sujeito. O consciente aqui se refere ao fato do pesquisador reconhecer suas determinações. Nas palavras de Adorno (1995, p.189), “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas”.

De outra parte, da perspectiva teórica adotada, um projeto temático não visa o fomento da chamada interdisciplinaridade, o que promoveria formalmente a unidade do objeto frente a crescente especialização e fragmentação do conhecimento produzido pelas ciências parcelares, pois não se trata de conhecer o que cada disciplina tem a dizer sobre uma situação, fato ou fenômeno, mas de realizar esforços e ações coordenados tendo em vista alcançar a articulação dinâmica e ativa entre todos os envolvidos e um nível de compreensão superior dos problemas investigados, tendo como referência a totalidade social e a universalidade. A posição adotada é a de que o objeto se apresenta historicamente dividido: i) o movimento histórico da sociedade, que fragmenta, especializa, pulveriza, despolitizando a própria política – quando transforma tudo em questão técnica – atinge todas as áreas e todas as pessoas. Isso é próprio do capital que necessita da depuração e da eliminação de todos os entraves para o seu livre desenvolvimento, acontecendo a submissão de tudo e todos à lógica da equivalência; ii) as ciências expressam esse movimento e não é por decisão técnica, no que diz respeito aos métodos de pesquisa, que se resolverá o problema da fragmentação do conhecimento ou da falta de consistência de muitos resultados de investigação.

A intenção foi a articular as questões que motivaram a própria delimitação do tema central do projeto. Nesse sentido, a definição da formação do indivíduo como tema não foi uma decisão teórica – sem dúvida que motivada pela teoria – mas, antes de qualquer coisa, prática, e, sobretudo, política. Ao fazer tal afirmação, não se abre mão da responsabilidade de produzir conhecimento científico sobre a educação e sobre todas as questões emanadas dela, tal como brevemente formuladas a partir do escopo do projeto temático. É justamente esse compromisso político que reforça o compromisso com o conhecimento e com a crítica da sociedade. Como escreveu Adorno (1995, p.189): “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa”. Foi dessa perspectiva que ocorreu a definição dos temas debatidos em cada seminário, os quais, acreditava-se, poderiam permitir a consecução dos objetivos mais ambiciosos do projeto temático:

1) Fazer a crítica da sociedade que impede a realização do indivíduo e sua formação, ou seja, fazer a crítica da sociedade que reproduz a não-liberdade, apesar de todo avanço das forças produtivas ou até por causa do modo como esse avanço ocorreu – no âmbito produtivo, científico e tecnológico;

2) Produzir conhecimento que permita um nível de compreensão mais elevado sobre a totalidade social, sobre a educação e, também, sobre aquilo que impede a realização da essência da humanidade: a diferença, com a possibilidade de realização plena de todas as potencialidades e disposições que os indivíduos desenvolvem socialmente.

São estes os apontamentos necessários para a compreensão das razões que nos levaram a discutir o tema da educação e trabalho (o que aconteceu no terceiro seminário) no âmbito de um projeto que incide sobre a educação e que trata do preconceito na chamada educação inclusiva e da relação entre Psicologia e Estatística no campo educacional. A seguir, é apresentado o modo como este autor entende a relação entre educação e trabalho, o que serve de referência para que o leitor compreenda como é realizada a articulação entre o particular e o universal buscada e defendida anteriormente.

Considerações sobre o trabalho na sociedade do capitalismo tardio

O conceito de capitalismo tardio foi formulado por Adorno (1986) com o intuito de colocar em relevo o fato de que a sociedade industrial continua sendo aquilo que era na época em que Marx escreveu *O Capital*. Ainda que tenha ocorrido certo nivelamento das consciências e do padrão de vida nas sociedades afluentes e desenvolvidas, ou seja, mesmo com a crescente elevação no nível de consumo dos grupos subalternos, a oposição e o antagonismo de classe continuam reais. É verdade que cada vez mais o setor produtivo necessita de menos trabalho vivo, especialmente com a crescente automação dos processos produtivos, com o emprego de maquinário, ferramentas, tecnologia, engenharia etc. e tudo aquilo que torna possível a produção de mercadorias sem o uso da força de trabalho dos homens. No entanto, aquilo que sustenta a acumulação e reprodução do capital continua sendo a extração da mais-valia; continua sendo o processo a partir do qual o trabalhador é condenado à alienação.

O que distingue a sociedade industrial desenvolvida é o fato de a opressão ter se tornada anônima, pois prescinde do capitalista. Hoje o opressor é o próprio capital – se no século XIX era possível identificar claramente os interesses dos capitalistas determinando o rumo do progresso técnico, no momento atual, o aumento da produtividade, baseado unicamente nas necessidades do capital, é o que condiciona não só a economia política, mas também as ações dos Estados Nacionais no que se refere à organização e ao controle sobre a sociedade. O que se destaca, então, é o fato de continuarmos “sociedade industrial”, pois o modelo do trabalho industrial dominou todas as esferas da vida (cultura, administração etc.) e, ao mesmo tempo, a sociedade continua capitalista nas suas relações de produção – marcadas pela dominação, sendo que o homem continua como apêndice da maquinaria, como Marx demonstrou no século XIX.

De outra parte, é preciso considerar o porquê essa discussão é levada adiante. Se Marx postulava que o avanço das forças produtivas levaria ao revolucionamento das relações sociais de produção, o que apontava para a revolução social, não é mais possível desconsiderar que as forças produtivas estão entrelaçadas às relações de produção de tal modo que as primeiras foram subjugadas pelas segundas. Em termos menos acadêmicos: a técnica, a tecnologia e a ciência, enfim, todo conhecimento produzido no bojo do processo produtivo, mais aquilo que surgiu desinteressadamente, se encontra a serviço da dominação social. Essas considerações são necessárias, uma vez que é a partir delas que podemos ter uma clara noção sobre o significado do trabalho na sociedade contemporânea. Para exemplificar: o avanço da técnica e da tecnologia e o crescente aumento da produção de mercadorias são impulsionados pela necessidade de continuidade do consumo e não tendo em vista a sociedade.

Voltando à Marx (1991), para ele a Razão ou o Estado Racional é negado na sociedade burguesa pela existência do proletariado, pois este não tem a posse nem de si mesmo e nem pode usufruir da cultura. Portanto, apesar de ter sido o trabalho aquilo que possibilitou o surgimento da história e da cultura, ainda sim, como expressão da dialética do esclarecimento (Horkheimer; Adorno, 1985) – e aqui se destaca unicamente um aspecto: a civilização contém em si a barbárie, aquilo que é irracional – as formas de trabalho existentes não superaram a perda completa do homem (Marx, 1991) ou, dito de outro modo, o trabalho produz a alienação e o capitalismo parece ter potencializado esse processo, o que coloca em dúvida qualquer ação política ou educacional que tenha o trabalho como premissa básica. Esse ponto será retomado mais adiante. Ainda de acordo

com Marx, a libertação só poderá ocorrer se tiver como base o processo de trabalho social ou a prática coletiva dos homens. Nesse sentido, a revolução em Marx implica em um processo a partir do qual novas formas de organização do trabalho vingarão (divisão social do trabalho e princípio orientador da produção material). Isso promoveria a transformação do homem, da sociedade e da relação do homem com a natureza. E por que essa ênfase colocada no trabalho? Ora, é o trabalho que transforma as condições naturais de existência humana em condições sociais; daí que as condições históricas da emancipação dependem não do trabalho em si, mas de como a partir dele os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essa argumentação poderia nos levar a entender que a emancipação individual e social só se efetivará pelo trabalho ou, ainda, para o trabalho, visto que o fundamental é transformar as relações sociais de produção.

No entanto, o que se postula aqui é que a transformação das relações sociais de produção não deve apenas modificar as bases a partir das quais o trabalho se consubstancia; é preciso ir mais além: trata-se da abolição do próprio trabalho (Marcuse, 1978), pois somente isso tornará possível a superação da alienação – entendida como o processo de exteriorização que leva o homem a perder a si mesmo. Em artigo em que Herbert Marcuse analisa os *Manuscritos econômicos filosóficos* de Marx, há uma passagem que expressa o quanto que no trabalho já está contida a dominação:

Não se trata de que exista primeiro um “senhor” que submete um outro homem, exterioriza dele seu trabalho, transforma-o em simples trabalhador e a si mesmo em não-trabalhador; mas tampouco se trata de que a relação de dominação e servidão seja mera consequência da exteriorização do trabalho, pois a exteriorização do trabalho, como alienação da própria atividade e de seu objeto, em si mesma já é a relação entre trabalhador e não-trabalhador, dominação e servidão (MARCUSE, 1972, p.45, grifo do autor).

Desse modo, liberdade e emancipação se referem ao fato de estarem os homens livres do trabalho. Se essa argumentação é coerente, se é possível buscar fundamentação em Marx, como fizeram os autores frankfurtianos, para a defesa da tese da abolição do trabalho – e também a superação da propriedade privada – como forma de por fim a alienação, garantindo com isso a apropriação real pelo homem do mundo que produz, é bastante discutível qualquer proposta pedagógica ou de reforma educacional baseada na noção de trabalho como princípio educativo ou de que a educação deve se organizar para ou pelo trabalho, uma vez que este é a própria expressão da alienação.

As tentativas de superar a alienação a partir da educação para e/ou pelo trabalho

Aqui são apresentadas algumas passagens de artigos unicamente com a intenção de localizar o debate sobre as reformas educacionais, mais precisamente a crítica empreendida em relação ao fato de, nos últimos anos, os governos terem colocado em prática reformas que basicamente respondem aos interesses do capital em detrimento das propostas que promoveriam uma educação calcada no desenvolvimento da consciência política e na ideia de que a escola deve ser transformada em instrumento de luta das classes trabalhadoras ou, ainda, nas palavras de Mészáros (2005), uma educação para além do capital. Não se trata de desqualificar a crítica realizada por esse conjunto de autores, mas de situar as diferenças que devem ser estabelecidas entre as propostas que definem o trabalho como princípio educativo ou que tomam o princípio educativo do trabalho como base para a crítica da educação e da escola contemporâneas e a interpretação para essas questões realizadas à luz da teoria crítica, do modo como sinteticamente foi apresentada. Os autores selecionados o foram por sua representatividade, por sua importância e prestígio no cenário educacional brasileiro. São artigos relativamente recentes.

A propósito da reforma do ensino profissional da década de 1990:

Os posicionamentos trazidos (...) representam uma das manifestações do conflito mais profundo e permanente que atravessa as instituições de formação profissional – o existente entre as áreas e disciplinas de formação geral e as de formação específica –, o qual, por sua vez, parece ser também manifestação de embates mais amplos referentes às relações entre o campo das ciências humanas e das ciências exatas e naturais. No nosso entender, as reformas do ensino técnico e do ensino médio promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, as quais o governo Lula deu continuidade, na sua essência, reafirmaram tal dicotomia (FERRETI, 2011, p.796).

Não se trata de negar a dicotomia. No entanto, é fundamental não perder de vista que a cisão entre as disciplinas de formação geral e as de formação específica e entre ciências humanas e naturais/exatas é a expressão também do modo como se desenvolveu a divisão social do trabalho, por sua vez, produto das relações de dominação. Dito de outra maneira: a dicotomia não pode ser resolvida no âmbito das reformas educacionais, o que nos coloca como questão não só o caráter limitado de tais reformas, mas o fato de, diante dessas limitações, partir do trabalho como impulsionador da educação de qualidade, que contribua para a emancipação do

trabalhador. A separação teoria e prática tal como se manifesta na educação se deve a organização imposta às escolas ou trata-se apenas de um problema de concepção? Em outros termos, a questão que se apresenta é seguinte: Ora, se essa separação é resultado das relações de dominação, parece pertinente questionar o trabalho como aquilo que proporcionará outra forma de apreensão das condições objetivas que levariam a superar a alienação.

Outro excerto, agora a sobre os problemas relacionados à implantação do Ensino Técnico Integral – ETI (educação em tempo integral):

Trata-se, no caso da implantação do ETI, (...) [da] pouca familiaridade dos professores com os fundamentos político-ideológicos da proposta de integração entre formação geral e específica na linha da formação politécnica e omnilateral, tal como pensada a partir de Marx e Gramsci e, por extensão, com as possibilidades de sua operacionalização em termos pedagógicos. Não por acaso, mais de um dos estudos de caso relatados no decorrer do artigo alude à necessidade de que os profissionais que atuam nos Institutos Federais entrem em contato com a literatura a respeito e recebam formação que os habilite a desenvolver a proposta (FERRETI, 2011, p.802).

Dois aspectos merecem ser destacados: a) a formação do professor é concebida como processo de intervenção ou de contribuição externa, ou seja, os professores precisam “receber” formação para que sejam capazes de implementar a proposta da politécnica. Isso não é substancialmente diferente da proposta de formar, leia-se treinar, os professores de modo que adquiram competências que os habilitem para a implantação de currículos, tal como se configura as políticas de formação continuada de inúmeros sistemas de ensino; b) como consequência desse primeiro aspecto, podemos explorar a noção de formação: jamais pode ser entendida como “cultivar” indivíduos, regando-os com conhecimento como fazemos com as plantas, regando-as com água, para utilizar uma formulação de Adorno (1995a, 1995b) a qual ele recorre em mais de uma vez – há algo de quimérico e de ideológico na crença de que instrumentalizar o indivíduo para que desenvolva a consciência e a resistência é o mesmo de promover a formação.

Mais uma vez, afirma-se: o trabalho destitui o homem de sua individualidade e sua reposição não pode se realizar de modo formal ou no plano da consciência. Condenados ao trabalho, já não nos são exigidas as propriedades especificamente individuais. Assim, o fato de serem feitas novas exigências relacionadas à chamada flexibilização e às mudanças nos processos de trabalho não significa que as disposições

individuais exigidas sejam realmente novas, pois essas novas exigências são feitas em função das necessidades do aparato tecnológico e do aumento do desempenho e da produtividade – não considerar essa situação é sucumbir às propostas liberais para a educação. É tomando esse fato como referência, o que foi exaustivamente analisado pelos frankfurtianos, que aqui se assevera que qualquer proposta educacional que não leve a sério as marcas deixadas pelo trabalho em cada indivíduo estará fadada não só ao fracasso, mas a de se tornar o contrário que do pretendia. Definir o trabalho como princípio educativo parece caminhar nessa direção.

O mesmo se expressa em outra formulação, discutida a seguir. Ao mostrar os limites do conceito de politecnia, concebido como demasiado instrumental, já que contaminado pela lógica industrial burguesa – e aqui não cabe examinar se a crítica é procedente ou não –, o autor considerado defende a escola única do trabalho. Antes de prosseguir é preciso fazer uma observação. Em momento algum a intenção, ao tomar as propostas educacionais formuladas no âmbito do socialismo e do marxismo como referências para a discussão sobre o tema educação e trabalho, foi diminuir o valor histórico e político de tais propostas. Elas contribuíram para a consolidação de algumas das reivindicações que continuam vivas no momento atual e que orientam a militância no campo educacional, tais como o ensino de qualidade, a democratização da escola, a valorização do papel do professor, entre outras. Feito esse destaque, pode-se prosseguir. O autor esclarece e define a escola não burguesa:

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o *trabalho* é fundamentalmente *interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem. (NOSELLA, 2007, p.148)

Algumas observações se fazem necessárias: i) A escola que representa a expressão dos limites burgueses do trabalho alienado é aquela que promove a dualidade do ensino: politécnico, tecnológico, profissional para os trabalhadores; desinteressado, voltado para a comunicação e a fruição dos bens, incluindo os culturais, para a classe média. Diante de tal formulação, cabe perguntar: o que significa falar em dualidade do ensino hoje? A tese sugerida aqui e que carece corroboração empírica é a de que mesmo

nas escolas que valorizam a chamada formação cultural, com atividades curriculares e extracurriculares que estimulem o contato dos alunos com aquilo que é definido como manifestação da cultura, mesmo nessas escolas, a formação cultural está atrelada a noção de que seu conteúdo prepara e fornece melhores condições aos alunos de enfrentarem o mercado de trabalho – é o caso da escola para as classes médias ou para certos segmentos da classe média. Desse modo, se essa tese se confirmar, temos que a formação cultural está subjugada pela lógica do trabalho produtivo nos termos definidos pela economia política. Portanto, a dualidade do ensino até se apresenta, mas não produz algo significativamente diferente da alienação nos dois polos – trabalhadores de um lado e burgueses de outro. Mas, não se afirma aqui algo que seja original. Adorno (1966), no conhecido texto sobre a teoria da pseudocultura, já assinalava que mesmo no extrato das pessoas cultas a pseudoformação já penetrou e predomina, ou seja, a educação (inclusive a escolar) e os processos de socialização não estão voltados para e não ensejam a autodeterminação dos indivíduos, o que não quer dizer que a desigualdade social não continue como a marca distintiva da sociedade burguesa: o fato de um maior contingente de pessoas e grupos sociais ter acesso aos bens materiais e culturais, comparativamente ao século XIX, e de vivermos o colapso da cultura (Adorno, 1966), o que atinge inclusive os setores sociais privilegiados não nos desobriga de considerar esta como sendo sociedade de classes. ii) Em relação à escola do trabalho, esta é definida como a que “educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com outros homens”. Para isso é preciso recuperar o sentido do trabalho como libertação plena do homem. Nem é preciso destacar a questão da dominação da natureza pela via de sua humanização. Assistimos hoje onde isso está pode levar em termos de degradação do meio ambiente e esgotamento dos recursos naturais. O que se quer salientar é que, dessa perspectiva, educar é ensinar a trabalhar. De outro lado, a interpretação que é dada para o trabalho é que ele, em um dado momento histórico, se converteu em alienação. De práxis que levava à afirmação do homem, a sua realização, tornou-se atividade que o desrealiza, fazendo-o se perder. Se a leitura que os autores da teoria crítica fazem de Marx faz algum sentido – leitura com a qual este autor está de acordo – não é possível fazer a distinção entre esses dois momentos históricos (trabalho como realização e trabalho como alienação), ou seja, prevalece nessa passagem posta em relevo quase que uma interpretação mítica de que, na origem, o homem vivia a plena liberdade, realizando-se na exteriorização de sua atividade. Mas, depois tudo se complicou... Essa interpretação parece ser uma recaída

no idealismo e desconsidera aquilo que é fundamental e que circunscreve o modo a partir do qual se concebe aqui a relação entre educação e trabalho. A educação deveria servir para nos livrar da ideologia, a qual define o trabalho como a única possibilidade de realização. No entanto, é exatamente o contrário: sob a égide do capital, o trabalho é aquilo que deforma o indivíduo. Ora, o próprio autor citado nos diz sobre o seu compromisso com o idealismo: “para educarmos o homem do futuro precisamos *idealmente* ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado”. Considera-se que superar os limites da alienação somente é possível na atividade prática que visa transformar o mundo objetivo, tendo em vista, por sua vez, transcender as determinações impostas pela realidade opressiva. Assim, ultrapassar idealmente não é ultrapassar de fato.

De tudo o que foi exposto, resta destacar o fato de que a tentativa de superação da alienação ou o fato histórico de que na sua própria produção os homens se perdem e se desrealizam – luta esta que enfatiza a necessidade de abolir as relações sociais de produção surgidas com o capitalismo – está assentada na premissa de que o caminho para isso é a luta política que visa recuperar o significado original do trabalho, seja promovendo a politecnia, seja lutando para a implementação da escola única do trabalho, seja definindo o trabalho como princípio educativo. Qualquer que seja a proposta, evidencia-se a clara intenção de reafirmar que o trabalho contém o princípio educativo, entendido como o que possibilita a constituição do homem enquanto homem. Uma das passagens mais citadas de Marx e que sustenta tal proposição é a seguinte:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1983, p.149)

É curioso verificar como essa definição do trabalho, que é ponto de partida para que Marx desenvolva a noção de valor e a análise do processo a partir do qual o valor é produzido, é desdobrada – para tomar apenas um desses desdobramentos – no exame que um dos mais importantes intelectuais da educação faz da situação da educação no Brasil:

(...) pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, esperase, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando. (SAVIANI, 1994, p.161)

Essa formulação indica, tomando-se a perspectiva adota pelo autor: o trabalho entendido como princípio educativo é, ele próprio, a manifestação das tendências contraditórias no interior do capitalismo. Nesse caso, nem a distinção entre trabalho em geral e trabalho alienado é estabelecida, pois o desenvolvimento das forças produtivas – sem grandes aprofundamentos sobre esse processo – evidencia o atraso da educação. Caberia aos educadores revolucionários construir um sistema de ensino unificado que corresponda com as novas exigências. Mas que exigências são essas e quem as impôs? São as exigências daqueles que lutam pela libertação ou são as exigências impostas pelo capital?

Por fim, a título de esclarecimento: aqui não se tomou essas expressões do debate sobre a urgência de se transformar a educação e a escola para desqualificar seus expoentes ou o próprio debate. O que se pretendeu foi destacar elementos que possibilitem a continuação do debate, a politização de temas e problemas reduzidos ao seu componente técnico e a reflexão sobre o modo como concebemos a relação educação e trabalho. Longe de produzir respostas, novas perguntas surgiram, agora elaboradas em outras bases: o que efetivamente o trabalho produziu? O que a educação subsumida à lógica do trabalho proporcionou? O esforço empreendido por Horkheimer e Adorno (1985), na *Dialética do esclarecimento*, mostrando que aquilo que produziu o homem também produziu a dominação pode indicar os caminhos para a análise sobre o trabalho e sobre as possibilidades da educação.

Para concluir, registre-se que o trabalho desenvolvido por esse grupo de pesquisa que articula discussões e debates envolvendo o tema da formação do indivíduo, os objetos parciais de investigação (por exemplo, avaliação educacional, preconceito contra alunos com deficiência etc.) e temas com implicações teóricas e

políticas (democracia e escola, educação e trabalho, exclusão escolar e desigualdade social, entre outros) possibilita alcançar um dos objetivos definidos no escopo do projeto temático apresentado: compreender a educação e a escola como lugares privilegiados de formação e situados em um momento particular da sociedade administrada do capitalismo tardio.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. 1986. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. 2ª ed. São Paulo: Ática, p. 62-75. (Col. Grandes Cientistas Sociais)

_____. 1995. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, p. 181-201.

_____. 1995a. Experiências científicas nos EUA. In: _____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, p. 137-178.

_____. 1995b. Educação – para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 139-154.

_____. 1966. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociologica*. Madrid: Taurus, p.175-199.

FERRETTI, Celso João. 2011. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v.32, n.116, jul-set, p.789-806.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. 1985. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MARCUSE, Herbert. 1978. *Razão e revolução*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. 1969. *Ideologia da sociedade industrial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. 1999. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Ed. UNESP, p. 71-104.

_____. 1972. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico. In: _____. *Ideias para uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 9-55.

MARX, Karl. 1985. *O capital: crítica da Economia Política*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural. (vol. 1, Livro primeiro, Tomo 1)

_____. 1991. Manuscritos econômico-filosóficos (Terceiro Manuscrito). In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural. (Col. *Os pensadores*)

MÉSZAROS, István. 2005. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo.

NOSELLA, Paolo. 2007. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, jan-abr, p.137-181.

SAVIANI, Dermerval. 1994. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 152-179.