

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANITA HANDFAS

UMA LEITURA CRÍTICA DAS PESQUISAS SOBRE
AS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO
E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

NITERÓI
2006

ANITA HANDFAS

UMA LEITURA CRÍTICA DAS PESQUISAS SOBRE
AS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO
E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. GAUDÊNCIO FRIGOTTO
Co-Orientador: Prof. Dr. ARMANDO BOITO JUNIOR

Niterói
2006

ANITA HANDFAS

UMA LEITURA CRÍTICA DAS PESQUISAS SOBRE
AS MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO
E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor.

Aprovada em setembro de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. GAUDÊNCIO FRIGOTTO – orientador
UFF/UERJ

Prof. Dr. ARMANDO BOITO JR. – co-orientador
UNICAMP

Prof. Dr. RAMON PEÑA CASTRO
UFSCar

Prof^a Dr^a. EUNICE S. TREIN
UFF

Prof^a Dr^a. LÚCIA MARIA WANDERLEY NEVES
UFF/FIOCRUZ

Niterói
2006

Ao meu pai Lejb Handfas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus colegas da turma de 2002 pela amizade e pelo apoio. Esta tese foi orientada pelo Prof. Gaudêncio Frigotto, a quem agradeço sinceramente pelo respeito e pela atenção como professor e orientador. Uma parte de meus estudos teve lugar no Centro de Estudos Marxistas - CEMARX da Universidade Estadual de Campinas. Agradeço aos amigos do Grupo de Estudos Althusserianos, com quem tive a satisfação de conviver durante um ano. Agradeço especialmente ao Prof. Armando Boito Junior que coordenou os trabalhos do Grupo e co-orientou esta tese. Minha gratidão também ao Prof. Luiz Antônio Cunha que com seu depoimento me ajudou a compreender um período da trajetória do pensamento educacional brasileiro. Agradeço ao CNPq pela concessão de dois anos de bolsa de estudos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. Origem e definição do problema 7
2. Delimitação do problema 12

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO DAS DUAS PROBLEMÁTICAS:

- O HUMANISMO TEÓRICO E O MATERIALISMO HISTÓRICO 16
- 1.1. Problemática: o lugar de onde são formuladas as perguntas 20
 - 1.2. O humanismo conservador e o humanismo crítico 36
 - 1.2.1. O humanismo teórico 44
 - 1.3. O materialismo histórico 54

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES HISTÓRICAS PARA A DIFUSÃO DA TEORIA

- MARXISTA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO 68
- 2.1. O contexto político 71
 - 2.2. A difusão da teoria marxista no pensamento educacional brasileiro 78
 - 2.2.1. Formas de inserção da teoria marxista na pesquisa educacional .. 83
 - 2.3. Sobre os fundamentos do humanismo teórico no pensamento educacional brasileiro 97

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO TEÓRICA

- SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO 100
- 3.1. A constituição do GT Trabalho e Educação 101
 - 3.2. O debate teórico no interior da crítica à teoria do capital humano 113
 - 3.2.1. A crítica à teoria da escola capitalista 119
 - 3.3. Pressupostos teóricos da relação entre trabalho e educação 127

- CONCLUSÕES 140

- OBRAS CITADAS 148

RESUMO

Esta tese tem como objetivo fazer uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas atuais condições de produção e as suas conseqüências para a educação do trabalhador. Para isso, analisa os pressupostos teóricos dos estudos sobre trabalho e educação que, de uma perspectiva marxista, investigam essa temática, tendo em vista a apreensão de sua problemática central. Discute, do ponto de vista do marxismo, a noção de homem empregada nesses estudos e argumenta que o seu emprego está relacionado à fase antropológica da obra de Marx, cuja problemática estava assentada no humanismo teórico. Nesse sentido, o argumento central da tese é o de que a utilização dessa noção pode acarretar problemas de ordem teórica e metodológica para as análises que tratam da relação entre trabalho e educação. A pesquisa se estruturou sobre três bases: uma base teórica que busca situar a discussão; uma base histórica que busca situar o contexto de conformação do pensamento educacional crítico no Brasil; e uma base empírica que busca fazer uma discussão sobre os pressupostos teóricos da relação entre trabalho e educação.

Palavras-chave: trabalho e educação. mudança nos processos produtivos. educação do trabalhador. teoria e método.

ABSTRACT

This thesis has as objective to do a critical reading of the researches on the changes in the current production conditions and your consequences for the worker's education. For that, it analyzes the theoretical presuppositions of the studies about work and education that, of a Marxist perspective, investigate that thematic, tends in view the apprehension of your central problem. The thesis discusses, of the point of view of the Marxism, the employed man notion in those studies and it argues that your employment is related to the anthropological phase of Marx's studies, whose problem was seated in the theoretical humanism. In that sense, the central argument of the thesis is it that the use of that notion can cart problems of theoretical and methodological order for the analyses that treat of the relationship between work and education. The research was structured on three bases: a theoretical base that looks for to place the discussion; a historical base that looks for to place the formation context of the critical educational thought in Brazil; and an empiric base that looks for to do a discussion on the theoretical presuppositions of the relationship between work and education.

Key-words: work and education. change in the productive processes. worker's education. theory and method.

INTRODUÇÃO

1. Origem e definição do problema

O objeto de estudo desta tese é a relação entre trabalho e educação. Trata-se de uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador. A questão fundamental que orienta a pesquisa é a de saber quais as implicações teórico-metodológicas do emprego da noção de *homem* nos estudos que tratam desta temática.

Já no início dos estudos do doutorado neste Programa de Pós-Graduação tomei consciência da questão que de fato me despertava para o estudo desta temática: a assimilação imprecisa da relação entre trabalho e educação nos estudos que buscam fazer a crítica às concepções da economia política burguesa da educação.

Ao buscar os elementos teóricos para a investigação das atuais condições capitalistas de produção e os seus efeitos na educação do trabalhador, cuja apreensão constitui o objeto central do meu trabalho, passei pela análise de elaborações que fazendo uso do referencial teórico marxista, reafirmam as explicações que apontam para um desvínculo essencial entre a concepção burguesa de trabalho que o reduz a uma mercadoria e a concepção que vê no trabalho uma relação social fundamental que define o modo humano de existência.

Tais elaborações teóricas apóiam-se na noção de homem para a compreensão de todas as formas de sociabilidade na sociedade contemporânea. Nessa direção, a noção de trabalho surge como o elo de ligação entre o homem e a natureza, constituindo-se na própria essência humana. Como decorrência desse pressuposto, a questão central por onde passam as análises é identificada na ocorrência de uma contradição entre a essência humana e a sociedade capitalista.

Diagnosticando a contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista como a alienação do homem de sua própria essência, na medida em que o trabalho perderia seu caráter emancipador e argumentando que a libertação do homem e a sua desalienação frente ao trabalho só seriam possíveis mediante a superação das relações capitalistas de produção, essas interpretações acabam por não apreender as determinações políticas, econômicas, sociais e ideológicas desses dois pólos contraditórios.

A questão que se colocou então foi a de compreender as causas desses limites, uma vez que essas interpretações têm a teoria marxista como o referencial analítico. Ou seja, sendo o marxismo, no meu entender, a teoria capaz de compreender cientificamente a realidade, como explicar o fato de que tais análises não estariam alcançando tal compreensão?

Encontrei em Louis Althusser uma importante contribuição teórica para ajudar a esclarecer tal paradoxo. Ele justificou a ocorrência de controvérsias no interior da teoria marxista por meio da distinção entre problemática e teoria.

A problemática é o conjunto de questões ou as perguntas por onde a reflexão teórica vai encontrar o caminho para se desenvolver. A teoria por sua vez representa as proposições elaboradas a partir daquelas questões. A problemática refere-se ao lugar de onde as perguntas são formuladas, conduzindo assim o processo de reflexão teórica.

Com base nessa distinção entre teoria e problemática é que podemos afirmar que teorias distintas podem pertencer a uma mesma problemática, desde que as questões ou as perguntas venham a ser formuladas a partir de um mesmo lugar.

Essa formulação traz implicações para o marxismo e por isso mesmo tem sido objeto de debate entre as diversas correntes do pensamento marxista. O ponto de controvérsia gira em torno da obra teórica de Marx e se divide basicamente entre

aqueles estudiosos que identificam a ocorrência de uma ruptura em sua trajetória e aqueles que a concebem como uma continuidade, própria do amadurecimento intelectual daquele pensador.

Não obstante a importância desse debate, para efeito dessa pesquisa não será minha pretensão concentrar a atenção nessa questão, de modo que a referência ao debate se dará muito mais em função da explicitação de seus principais elementos do que qualquer intenção de conduzir a análise para o terreno da história das idéias.

Entretanto, como buscarei demonstrar ao longo desta pesquisa, parece ser razoável sustentar a tese de que é possível identificar a ocorrência de mais de uma problemática na trajetória teórica de Marx. Além disso, é necessário destacar que o conceito de problemática tal como apresentado por Althusser, me permitirá identificar o tipo de leitura e de interpretação da obra de Marx que teria caracterizado os estudos do campo educacional, em geral e de trabalho e educação, em particular. No que diz respeito a presente pesquisa essa questão é fundamental, uma vez que a investigação das formas pelas quais a teoria marxista foi assimilada entre os estudiosos da área de trabalho e educação pode fornecer elementos importantes para a compreensão do meu objeto de estudo.

Nesse sentido, parece ser bastante fecunda a idéia de uma mudança de problemática na trajetória teórica de Marx, na medida em que ela pode tencionar dois vieses que parecem ter caracterizado o pensamento educacional brasileiro desde a sua origem: por um lado, a crença na autonomia do campo educativo; e por outro, a análise dos processos educacionais tendo em vista a noção genérica de ser humano que ainda que crítica, prejudica a condução da análise tendo em vista as condições concretas e objetivas da realidade educacional.

Com base nessas considerações iniciais, a pesquisa pretende avaliar os estudos que numa perspectiva crítica analisam as transformações nos processos produtivos e suas conseqüências para a educação do trabalhador tendo como categoria central a noção genérica de homem. O argumento central da tese é o de que o emprego teórico dessa categoria pode acarretar problemas de ordem teórica e metodológica para as análises que tratam da relação entre trabalho e educação.

Sendo assim, sustento a hipótese de que os limites na apreensão da dinâmica das mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador devem-se justamente em função dos estudos críticos terem na noção de homem a sua categoria central de análise e não a centralidade das relações sociais na compreensão das formas sociais que se constituem historicamente.

Nessa perspectiva, procuro demonstrar que a recorrência sistemática da categoria de homem nesses estudos insere-se na problemática denominada por Althusser de humanismo teórico que na trajetória teórica de Marx, corresponderia a sua fase antropológica, a partir da qual se estruturaria o campo das noções de essência humana, alienação e emancipação humana.

A questão que se colocou então, foi a de saber que implicações o emprego de certas noções ancoradas no humanismo teórico traria para os estudos do campo de trabalho e educação. Do ponto de vista teórico e metodológico, proceder às análises tendo como base essas categorias não estaria comprometendo a compreensão do próprio objeto de estudo?

Vale dizer, o adjetivo teórico conferido ao humanismo refere-se à função teórica que determinadas noções podem desempenhar nos processos de análise.

As questões teórico-metodológicas da relação entre trabalho e educação têm sido preocupação constante dos estudiosos desse campo de pesquisa. Isto se deve ao fato de que o próprio campo teve sua constituição forjada a partir do referencial teórico marxista. Assim, a definição das principais categorias de análise, bem como a articulação do corpo conceitual do marxismo com o campo empírico de investigação são algumas das questões que vêm tencionando a área de trabalho e educação desde a sua constituição.

Entretanto, se é certo que esse debate vem obtendo avanços importantes no que diz respeito à superação de procedimentos analíticos que ainda mantêm um nível elevado de generalidade, é certo também que ele tem se direcionado muito mais para o aspecto metodológico, por meio da definição e da explanação das categorias de análise, do que pela discussão dos pressupostos teóricos sobre os quais deve ser estabelecida a relação entre trabalho e educação.

A esse respeito, vale dizer que ao longo da presente pesquisa tive acesso a alguns trabalhos que realizaram um exame exaustivo da produção teórica de inspiração marxista da área de trabalho e educação.¹ Todos esses trabalhos foram unânimes em constatar o emprego do referencial teórico marxista nos estudos da área, tendo em vista a identificação das categorias da teoria marxista – trabalho, mediação, totalidade, etc. O problema está no fato de que as categorias são tomadas de forma isolada, como se a sua mera enunciação bastasse para qualificar os estudos no âmbito da teoria marxista.

Em outras palavras, por tomar de forma isolada as categorias de análise, deixando de considerá-las em sua articulação com o próprio objeto investigado, esses trabalhos deixam de apreender os elementos teóricos a partir dos quais os estudos da área de trabalho e educação são conduzidos, assim como não apreendem a maneira pela qual a combinação desses elementos faz revelar uma maneira de refletir a relação entre trabalho e educação.

O estudo que proponho realizar na presente pesquisa parte do pressuposto de que a análise da produção teórica de uma temática específica do campo de estudos de trabalho e educação deve ser conduzida de modo a apreender a unidade teórica por meio da qual as questões de estudo foram formuladas.

Essa compreensão me leva a fazer uma consideração que está relacionada ao próprio título da tese e diz respeito ao pressuposto acima enunciado. Ao me propor fazer uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador quero indicar que todo o esforço da investigação é para conseguir apreender a problemática sobre a qual os estudos foram conduzidos.

Isso quer dizer que não é objetivo do presente estudo a realização de uma pesquisa bibliográfica dessa temática, mas sim captar as questões que uma vez formuladas pelos estudiosos serviram de fio condutor dos estudos, levando toda a investigação a submeter-se às questões iniciais e revelando todo o sentido da produção teórica sobre aquela temática. É dessa maneira que o sentido da crítica deve ser considerado.

O trabalho que me disponho a realizar tem portanto, a pretensão de retomar sob uma nova ótica, questões que vêm sendo objeto de reflexão dos estudiosos do campo de

¹ Refiro-me especificamente aos trabalhos de Yamamoto (1994) e Ferreira (2000).

trabalho e educação. Nesse sentido, não tem a pretensão de ser um estudo propositivo, visto que não será objeto deste trabalho apresentar indicações que estabeleçam um novo corpo teórico e conceitual para a apreensão do objeto de estudo.

O presente trabalho tem somente a pretensão de acrescentar novos elementos que possam contribuir para os estudos que tratam da relação entre trabalho e educação e mais especificamente para os estudos que buscam a apreensão das mudanças nas atuais condições de produção e a educação do trabalhador. É uma tentativa de aplicar o debate a respeito das problemáticas que conduziram a trajetória teoria de Marx para a área de conhecimento da educação e, particularmente para a área de estudos sobre trabalho e educação.

2. Delimitação do problema

Considerando o objeto de estudo desta tese e tendo em vista a maneira pela qual situei a sua problemática, a minha pesquisa terá que inserir-se necessariamente no âmbito mais geral do pensamento educacional brasileiro, particularmente entre meados da década de 1970 e início da década de 1980 no Brasil, período de reorganização política e acadêmica dos educadores e de formação de um pensamento educacional crítico de inspiração marxista.

Esse foi um período de avanço da luta de classes no Brasil com a retomada das lutas sindicais e dos movimentos populares, assim como de conformação de um novo pensamento de esquerda que após um longo período de perseguição às suas organizações buscavam novas formas de organização.

O contexto político desse período em que o regime ditatorial instalado no país em 1964 começava a dar sinais de esgotamento, teve entre os intelectuais um importante protagonismo na luta pelas liberdades democráticas. Reunidos em torno de entidades representativas, começam a ocorrer com muita intensidade eventos de natureza política e acadêmica que se constituíram em trincheiras de resistência daqueles intelectuais contra a ideologia da segurança e do desenvolvimento propalada pelo governo ditatorial.

Do ponto de vista da produção teórica e acadêmica de natureza crítica, esse foi um período que à exceção da inflexão no pensamento crítico dos anos de 1974 e 1975, em função do recrudescimento da repressão política no país, as ciências sociais já

dispunham de um acúmulo razoável no que diz respeito ao acesso aos clássicos do marxismo, assim como a própria produção teórica veiculada em inúmeras publicações que tiveram importante repercussão nos meios intelectuais e acadêmicos.

No que diz respeito ao interesse do meu trabalho, a difusão da teoria marxista no pensamento educacional deu-se em meio às condições de reorganização do campo educacional no Brasil. Entre esses eventos, a pesquisa indica que a realização de diversas edições da Conferência Brasileira de Educação – CBE, a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, assim como a realização do Fórum Nacional em defesa da escola pública foram alguns dos eventos que favoreceram um ambiente profícuo de reflexão e de debate dos educadores acerca da realidade educacional do Brasil.

Esse incremento da produção teórica educacional de natureza crítica foi alavancado pelos programas de pós-graduação em educação que naquele momento atingiam um crescimento considerável. Comprometidos com a resistência política dos setores populares e dos intelectuais, os educadores tinham na crítica ao regime ditatorial e às políticas educacionais o mote de discussão da educação brasileira.

Em meio ao debate sobre as alternativas de construção de um projeto político-pedagógico, a concepção que parece ter sido dominante naquele momento é a de que passada a fase de resistência e de crítica, era preciso criar as condições para uma postura mais afirmativa dos educadores. No plano político, essa postura implicava uma ação mais efetiva dos educadores no que diz respeito a sua articulação com os movimentos sociais. No plano teórico, ela correspondeu a uma determinada maneira de assimilação da teoria marxista.

Com efeito, a análise da conformação do pensamento educacional brasileiro indica a confluência de fatores que remontam a nossa própria formação social. Por um lado, a influência marcante da Igreja Católica foi um componente importante no processo de escolarização que se deu no Brasil. Uma das conseqüências desse processo é a crença no poder redentor da escola e de sua possibilidade em ser um espaço relevante de transformação social. Isso pode explicar a aproximação de quadros de origem clerical no campo educacional, especialmente àqueles provenientes dos setores mais progressistas da igreja.

Não menos importante é o contexto de uma sociedade ditatorial que conduziu por um lado, a uma interpretação abstrata da suposta positividade da sociedade civil, e por outro, de conceber negativamente o Estado como espaço puro de reprodução.

A análise das condições de difusão da teoria marxista no pensamento educacional brasileiro tem que levar em conta a intervenção desses elementos, de modo a apreender as formas de inserção da teoria marxista na pesquisa educacional. Quais as problemáticas que mobilizaram os estudiosos? Como foram lidos e interpretados os autores marxistas? Em que medida a articulação do elemento político e do elemento teórico foram determinantes para o processo de apropriação e de produção teórica marxista?

A pesquisa que proponho realizar deverá perseguir um caminho investigativo que seja capaz de responder as questões acima. Traçando o percurso de conformação do pensamento educacional e investigando as formas de inserção da teoria marxista na pesquisa educacional pretendo identificar os elementos que podem indicar a presença do humanismo teórico no pensamento educacional brasileiro.

Essa análise permitirá a aproximação do meu objeto de estudo munida dos elementos necessários para a apreensão dos pressupostos teóricos da relação entre trabalho e educação. Permitirá também verificar se a presença do humanismo teórico no pensamento educacional incidiu sobre esse campo específico de estudos.

Entre as temáticas relacionadas à área de estudos sobre trabalho e educação, as mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador tem sido uma das que mais tem despertado interesse entre os pesquisadores. Isso porque, em última instância trata-se de um tema que expressa a materialidade da relação entre trabalho e educação.

Daí que o processo de investigação percorrido conduzirá à necessária conexão entre esses dois pólos de relação.

Nessa direção, para investigar meu objeto de estudo será necessário partir para a análise das condições históricas da produção sobre trabalho e educação, o que implicará reconstituir a trajetória de constituição do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, denominado Trabalho e Educação. O estudo da trajetória de formação e de consolidação desse GT poderá fornecer pistas importantes para a apreensão da problemática sobre a qual estão

assentados os estudos críticos que buscam a apreensão da relação entre trabalho e educação.

Desde já é possível afirmar que um elemento importante para a fundamentação teórica do GT Trabalho e Educação foi a crítica à teoria do capital humano. Nesse processo de crítica, será importante identificar as principais controvérsias que mobilizaram os estudiosos que mesmo a partir de uma perspectiva crítica, apresentavam concepções distintas a respeito das funções da escola na sociedade capitalista, assim como da sua relação com a estrutura econômico-social.

Do ponto de vista teórico, a identificação dos elementos presentes nesse processo de crítica indica a existência de diferentes interpretações da teoria marxista e nesse sentido, o estudo poderá identificar a problemática a partir da qual a relação entre trabalho e educação foi estabelecida.

A presente tese estrutura-se em três capítulos e uma conclusão.

O capítulo I consiste na exposição dos pressupostos teóricos que servirão de instrumentos de análise. Este procedimento pressupõe a definição do conceito de problemática e a distinção desta com a teoria. Definido este conceito, serão indicadas e explicitadas as duas problemáticas tratadas: o humanismo teórico e o materialismo histórico.

O capítulo II consiste numa reconstituição da trajetória de conformação do pensamento educacional crítico brasileiro, notadamente no período de redemocratização do país após o golpe militar de 1964, em meados da década de 1970, acompanhada de uma análise do contexto político em que se deu a difusão da teoria marxista na pesquisa educacional.

O capítulo III consiste na análise dos pressupostos teóricos da relação entre trabalho e educação, particularmente dos estudos que tratam das mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador, de modo a localizar o terreno a partir do qual as questões de estudo foram elaboradas.

No capítulo conclusivo, algumas considerações finalizarão a exposição do trabalho.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO DAS DUAS PROBLEMÁTICAS: O HUMANISMO TEÓRICO E O MATERIALISMO HISTÓRICO

Um levantamento feito pelo Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação - NEDDATE², a partir de 13 periódicos especializados em educação³, registrou um total de 225 artigos publicados entre as décadas de 1980 e 1990, tratando especificamente e a partir de diferentes ângulos de investigação, da relação entre Trabalho e Educação. Desta coletânea, a leitura dos resumos indicou que dos 158 artigos escritos na década de 90, cerca de 95 tiveram como objeto de estudo as transformações nas condições de produção e as suas conseqüências para a formação do trabalhador.

² Este levantamento que teve como resultado a produção de um catálogo de artigos publicados em revistas especializadas nas décadas de 1980 e 1990, faz parte do Projeto Integrado de Pesquisa *A formação do "Cidadão Produtivo" - Da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à política de fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens*, sob a coordenação do prof. Dr. Gaudêncio Frigotto e da Prof^a. Dr^a. Maria Ciavatta, do qual a presente tese está vinculada. O NEDDATE está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

³ A escolha dos periódicos obedeceu ao critério de maior incidência de artigos referentes ao campo de pesquisa sobre trabalho e educação. Os periódicos são os seguintes: Boletim Técnico do SENAC; Caderno CEDES; Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas; Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; Contemporaneidade & Educação – IEC; Educação e Sociedade; Educação & Tecnologia – CEFET-MG; Fórum Educacional – FGV/IESAE; Revista da Faculdade de Educação da PUC-SP; Proposta – FASE; Revista Em Aberto – INEP; Trabalho e Educação – Revista do NETE; Universidade & Sociedade – ANDES.

Este número indica um notável interesse dos pesquisadores pela investigação desta temática. Tamanho interesse foi motivado por uma dada conjuntura de alteração das práticas políticas, econômicas, ideológicas e culturais do modo de produção capitalista. Não obstante a falta de consenso em torno de estabelecer o conteúdo e a dinâmica dessas alterações, assim como a sua intensidade, parece ser unânime a idéia de que no que diz respeito à esfera da produção, ocorreram profundas mudanças nos processos produtivos, mudanças essas que convencionou chamá-las de “reestruturação produtiva”, entendida como a introdução de novas tecnologias ou de novas formas de organização e de gestão da produção⁴.

Realizando um histórico do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação entre 1994 e 1995, Trein e Picanço (1995) e Trein (1996) indicam que a sua implantação deu-se em 1981, ocasião em que a ANPEd teria deliberado pela criação de Grupos de Trabalho com o objetivo de promover a discussão e o intercâmbio das temáticas em pauta. Trein (ibid) assinala ainda que desde a sua criação, este GT caracterizou-se pelo esforço do tratamento de questões de natureza teórica e metodológica. Isto se deveu sobretudo, ao entendimento de que as questões subjacentes à categoria trabalho devem ser pensadas como um processo educativo.

Nesse sentido, a autora destaca que entre as temáticas que têm balizado a produção teórica do GT, a que trata dos impactos das mudanças nas condições de produção sobre a qualificação do trabalhador suscitou o debate sobre a centralidade da categoria trabalho, a partir do qual a concepção de formação humana politécnica e o trabalho como princípio educativo é contraposta às abordagens fragmentárias onde o trabalho é visto somente na sua dimensão mercantil. A autora destaca que,

“A área Trabalho e Educação vem se constituindo mais como um recorte no campo educacional e mais como a busca da elaboração teórico metodológica que auxilie na compreensão da formação humana. Pensar a categoria trabalho

⁴ Coloco entre aspas “reestruturação produtiva” por entender ser este um termo que impõe dificuldades para a apreensão do movimento e da dinâmica dos elementos que compõe a estrutura do modo de produção capitalista, uma vez que os limita às transformações nos processos de trabalho, portanto, ao desenvolvimento das forças produtivas sem, contudo, considerar as relações capitalistas de produção. Notam-se estas dificuldades quando ao priorizar os processos de trabalho, tendo em vista apenas as mudanças na base produtiva, muitos estudos ficam restritos ao conceito de trabalho concreto, sem levar em conta o conceito de trabalho abstrato que, no modo de produção capitalista atua como elemento de reprodução das relações sociais capitalistas. Essa questão será tratada no capítulo III.

como atividade de produção da existência humana e pensar os vínculos entre o Trabalho e a Educação tem sido o fio condutor das inúmeras pesquisas apresentadas e discutidas no âmbito do GT” (1995: 89)

A temática sobre as mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador tem sido desenvolvida a partir de diferentes áreas de conhecimento, quer seja da sociologia do trabalho, da engenharia, da economia, da administração de empresas e da educação, entre outras. No âmbito específico da pesquisa educacional, Franco e Trein (2000) apontaram a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho e as suas conseqüências para a formação do trabalhador como as temáticas que predominaram na produção científica do GT Trabalho e Educação da ANPEd, no período de 1996 a 2001.

As autoras enumeraram cinco temas de pesquisas definidos pelo GT em 1986 que se desenvolveram ao longo dos dez anos seguintes, a saber: Educação e trabalho; Trabalho e educação básica; Profissionalização e trabalho; Trabalho e educação nos movimentos sociais; Educação do trabalhador nas relações sociais de produção, este último reunindo as investigações sobre as mudanças nas condições de produção e a formação do trabalhador.

Na síntese dos estudos referentes ao conjunto desses temas foram destacados alguns pontos que caracterizaram o GT Trabalho e Educação, conferindo-lhe, no aspecto analítico, um certo contorno teórico e metodológico. Esses pontos podem ser resumidos a partir de dois planos. No plano teórico, segundo Franco e Trein (ibid), os pesquisadores apresentaram suas proposições sobre as mudanças que vêm ocorrendo nos processos produtivos, como elas vêm se efetuando, seus diferentes aspectos e quais as suas implicações quando se pensa a formação do trabalhador. No plano epistemológico foi enfatizada a necessidade de estabelecer um corpo teórico e metodológico para esta área de pesquisa de modo a capacitar a apreensão da relação entre trabalho e educação.

Embora identifiquem no GT Trabalho e Educação um espaço de discussão dos diferentes aportes teóricos e metodológicos de análise, a partir do levantamento das questões conceituais recorrentes nesses estudos, foi apontada a tendência em tomar por referência “a visão da realidade e da história como produção social da existência

humana” (ibid: 1), o que implica, segundo as autoras, uma “base teórica no materialismo histórico” (ibid: 2).

Percorrendo cada uma das temáticas sintetizadas, identifiquei um corpo de enunciados, entre os quais destaco os seguintes: (a) a concepção de trabalho enquanto práxis humana, o que significa considerar o trabalho como princípio educativo⁵; (b) a apreensão da realidade pelo método dialético; (c) a historicidade, o que implica em considerar como aspecto fundamental do marxismo a reconstrução histórica do objeto de estudo; (d) a formação do cidadão produtivo (para o mercado) em oposição à formação do trabalhador emancipado (formação humana omnilateral), contradição que se relaciona com a discussão sobre competências, polivalência e politecnicidade.

Esses enunciados são apresentados com base em algumas noções que expressam uma determinada concepção teórica sobre a dinâmica das forças produtivas e das relações de produção, bem como seus efeitos sobre a estrutura social do modo de produção capitalista.

É importante assinalar que o emprego dessas noções por um número considerável de estudos que tratam da relação entre trabalho e educação está ancorado no referencial analítico da teoria marxista.

Antes de explicitar a concepção teórica que informa os enunciados citados acima, é necessário fazer algumas observações a respeito dessa questão. Para tal, no próximo item apresentarei o conceito de problemática, quando buscarei mostrar que a ocorrência de controvérsias no interior do marxismo se dá porque no interior de uma mesma problemática podem desenvolver-se diferentes concepções teóricas.

Sem pretender nenhuma originalidade teórica, o objetivo deste capítulo é de fazer um balanço do debate de algumas questões teóricas no interior do marxismo, de modo a fixar o ponto de partida para poder avaliar criticamente os estudos sobre trabalho e educação que serão posteriormente analisados.

⁵ Este pressuposto, sobre o qual se fundamenta a maior parte dos estudos marxistas dessa área de pesquisa, determinou a inversão da denominação do GT Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. Este tema será tratado no capítulo III.

1.1 Problemática: o lugar de onde são formuladas as perguntas

Na leitura da coletânea de textos referida anteriormente verifiquei a recorrência da noção de homem. Isso não significa que a palavra homem apareça textualmente, mas que ela se faz presente por detrás de enunciados que sustentados por certos pressupostos designam uma determinada concepção da teoria marxista. Por trás destas expressões penso poder reconhecer a idéia, preconizada por um número considerável de pesquisadores, de que existe uma contradição entre a essência humana e a sociedade capitalista atual.

No caso da temática em pauta – as condições de produção e a educação do trabalhador – essa idéia se manifesta no pressuposto de que o trabalho em suas dimensões material, cultural e estética constitui-se na própria essência humana. Ao se relacionar com a natureza, o homem não só a modifica como modifica a sua própria natureza. Se o trabalho apresenta essa dimensão ontocriativa, na sociedade capitalista ele adquire um caráter alienante. Por isso é necessária a superação das relações capitalistas, condição para libertar o homem.

Dou o nome de pressupostos às questões que marcam o ponto de partida de toda a investigação. São as perguntas feitas a priori pelo pesquisador e que servem de fio condutor ao processo de investigação. Em outras palavras, são as perguntas feitas pelo pesquisador que antecedem a própria teoria e servem para dirigir a reflexão teórica e orientar todo o sistema conceitual empregado.

Em seu livro *A ideologia Alemã*, Marx e Engels já se pronunciavam a esse respeito mostrando que os limites daquela ideologia não se encerravam no seu objeto de reflexão, mas sim na maneira pela qual refletia-se sobre esse objeto, ou melhor, nas questões colocadas por aquela filosofia. Diziam eles a esse respeito:

“A crítica alemã nunca ultrapassou, mesmo nos seus últimos esforços, o terreno da filosofia. Longe de examinar as suas bases filosóficas gerais, antes aceita implicitamente como base um sistema filosófico determinado, o sistema hegeliano, e é dele que retira todas as suas conclusões. *Tanto as respostas que nos fornece como até os problemas que levanta contém uma mistificação* [sem grifo no original]” (Marx e Engels, s/d: 15)

A distinção entre o que Althusser (1999) chamou de problemática, que representa as questões que dirigem a reflexão teórica e teoria, que é um sistema articulado de teses e de conceitos formulados a partir daquelas questões, pode ajudar a compreender a ocorrência de diferentes respostas à investigação de uma mesma temática, assim como pode justificar a idéia de que no interior de uma mesma problemática podem coexistir e desenvolver-se várias concepções teóricas. A problemática antecede a teoria, de modo que teorias distintas podem, não obstante suas diferenças, pertencerem a uma mesma problemática. A problemática representa o terreno e as perguntas a partir dos quais as teorias são produzidas.

Encontramos na obra de Marx diversos exemplos que servem para ilustrar o conceito de problemática. Em *O Capital*, referindo-se aos limites da economia política clássica, Marx demonstrou a impossibilidade desta em tornar visível a relação entre a mercadoria e o valor, pois se a economia clássica descobriu o trabalho como o conteúdo que se esconde por detrás do valor, não chegou a se perguntar porque o trabalho deveria tomar a forma de valor. Portanto, não se trata somente da investigação de Marx ter produzido uma resposta diferente da economia clássica, o que é evidente, mas sim de que ela produziu uma nova resposta, justamente por Marx ter partido de uma pergunta nova, condição para tornar visíveis aquilo que os economistas burgueses não podiam ver.

Althusser (1979) analisa essa questão quando se refere à leitura que Marx procedeu das obras dos clássicos da economia política burguesa. Para ele, haveria dois tipos de leitura. A primeira, que permaneceria dentro dos limites das ausências e das presenças de elementos teóricos e conceituais. No caso da leitura dos economistas clássicos, essa primeira forma teria levado Marx a detectar os erros cometidos pela teoria econômica clássica burguesa, tendo como parâmetro os acertos da teoria marxista.

Mas é para a segunda forma de leitura que Althusser chama a atenção, mostrando que não se trata apenas de detectar aquilo que a economia clássica não foi capaz de ver, mas, argumenta o autor,

“o que a economia política clássica não vê não é o que ela não vê, mas *o que ela vê*; não é o que lhe falta, mas, pelo contrário, *aquilo que não lhe falta*; não

se trata de que ela erre, mas, pelo contrário, *de que ela não erre*. O equívoco é então não enxergar o que se vê; o equívoco refere-se não mais ao objeto, mas à própria vista. É um equívoco que diz respeito *ao ver*: o não ver é então interior ao ver; é uma forma de ver, logo, numa relação necessária com o ver.” (ibid: 20)

Portanto, quando os economistas clássicos burgueses se perguntaram qual era o valor do trabalho, foi para a pergunta que Marx voltou a sua atenção, percebendo que os termos sobre os quais ela foi formulada se constituíam nos próprios limites das respostas fornecidas. A relação entre o visível e o invisível representa o próprio terreno onde as questões são formuladas, ou a sua problemática.

Pensar no conceito de problemática é tratar da própria teoria marxista ou mais precisamente, da própria trajetória teórica de Marx, visto que ele faz supor que a história do pensamento deste autor deve ser refletida de maneira a considerar os diversos aspectos que determinaram, em diferentes momentos, os deslocamentos do terreno de onde partiram as perguntas formuladas por ele. Não se trata, simplesmente, de uma precisão conceitual efetuada por Marx, ao longo do tempo, a partir mesmo de uma elaboração teórica independente e isolada de certas circunstâncias históricas, políticas e sociais de seu tempo. Trata-se sim de compreender a história de seu pensamento no mesmo instante em que este pertencia a uma determinada conjuntura, onde os aspectos filosófico, político e teórico intervieram de diferentes maneiras em sua trajetória.

A história política e a história teórica de Marx e sua condição de agente dessa história se desenrolou à luz dos acontecimentos sociais e políticos de sua época, cujo momento relevante, a partir do qual pode-se localizar o terreno em que Marx inicialmente produziu sua teoria, foi sua inserção no círculo dos hegelianos de esquerda, corrente idealista da filosofia alemã dos anos 30-40 (século XIX) que a partir da filosofia de Hegel, tentava demonstrar a necessidade da transformação burguesa da Alemanha.

Althusser (1999) assinala a conjuntura política e social que fez parte da história do pensamento de Marx e enfatiza a importância de reconhecer o descompasso entre o aspecto político e o aspecto teórico de sua trajetória⁶. Para este autor, do ponto de vista

⁶ Analisando a obra de Marx, Althusser (1967) identifica a existência de um “descompasso” entre a filosofia, a política e a teoria em sua trajetória teórica. É necessário fazer um registro a respeito dessa

político, Marx passou, nos primeiros anos de sua atividade intelectual, da condição de um intelectual burguês para a de um liberal radical, quando, a partir de 1843, assumiu o comunismo como sua opção política.

Uma breve retrospectiva dessa trajetória poderá ilustrar essa dinâmica.

Do ponto de vista da tomada de posição filosófica, Bottigelli (1971) refere-se a uma carta de Marx escrita a seu pai, em 1837, em que ele se declarava hegeliano. Para este autor, tal declaração não deixa de vir acompanhada de uma tensão por parte de Marx, na medida em que reclamava do excesso de abstração e da desvinculação dos problemas com o real. Entretanto, é interessante notar que, não obstante essa tensão, as palavras de Marx nos remetem à percepção de algo de que não se consegue escapar quando são aceitos determinados pressupostos.

Vejamos na passagem abaixo de Bottigelli (ibid: 64), como Marx, apesar de suas inquietações, ainda se encontrava preso à problemática hegeliana:

“Marx, neste passo, exprime-se num vocabulário absolutamente hegeliano, e, no entanto, luta contra o hegelianismo que sobre ele exerce uma sedução a que não quer ceder. Sente-se repellido pelo caráter abrupto da doutrina hegeliana. *Mas quando tenta, num diálogo, mostrar a evolução filosófica e dialéctica da divindade, acaba por se ver, como ele mesmo diz, nos braços do inimigo. O pensamento hegeliano tinha-se-lhe imposto, a despeito das suas reservas.*” [sem grifo no original]

afirmação. Em uma das reuniões do Grupo de Estudos Althusserianos, do Cemarx- Unicamp, esta tese foi questionada, sob a argumentação de que para se ter uma posição revolucionária é necessário dispor de uma fundamentação teórica que a sustente. Se, de acordo com Althusser, este descompasso entre a história política e a história teórica de Marx é devido ao fato de que teoricamente Marx estaria preso ao humanismo teórico, como então é possível admitir a presença de um comunista revolucionário sem se ter como sustentação teórica o materialismo histórico? A hipótese mais favorável, formulada pelo Grupo, para explicar esse impasse é a de que esse comunismo da época a que se refere Althusser, estaria representado por alguns elementos ainda incoerentes, ou seja, o comunismo de Marx, seria uma mistura de elementos feuerbachianos, calcados principalmente no humanismo teórico, com elementos proletários, trazidos da prática revolucionária do proletariado. Só assim encontraríamos esse descompasso assinalado por Althusser. Um exemplo que me ocorre para definir uma tomada de posição política pelo comunismo sem, contudo, ocorrer uma tomada de posição teórica é o filme *Diários de motocicleta*, dirigido por Walter Salles. Neste filme, baseado nos diários de Ernesto Guevara em viagem à América Latina, o diretor consegue captar o amadurecimento político de Ernesto, à medida em que ele se defronta com os problemas sociais existentes na América Latina na década de 1950, culminando com uma tomada de posição política pelo comunismo. Neste caso, a não ocorrência de uma tomada de posição teórica pelo marxismo é expressa por Ernesto em diversas passagens do filme, como por exemplo, quando ele afirma a necessidade de pensar (elaborar) sobre tudo aquilo que foi vivenciado, assim como quando ele se encontra lendo (teoria).

O engajamento de Marx no círculo dos jovens hegelianos contribuiu para que suas posições filosóficas fossem sendo mais claramente afirmadas. Seguindo os passos de Bruno Bauer, quando da sua opção pelo ateísmo, os jovens hegelianos - agora a esquerda hegeliana – passam a distanciar-se das posições de Hegel, lutando contra a religião, na defesa da filosofia. À medida que essas contradições se acirravam, Marx ia se afastando de qualquer julgamento moral, passando a identificar as limitações no sistema conceitual elaborado por Hegel.

Uma contradição no terreno filosófico levou Marx a se distanciar das concepções dos jovens hegelianos, contrapondo-se às suas atitudes religiosas e não racionais. Essa posição filosófica o fez, sem dúvida, aproximar-se da luta política de sua época, levando-o em consequência, ao rompimento com o círculo dos jovens hegelianos, uma vez que esses tomavam posições cada vez mais abstratas e extremistas, exatamente por distanciarem-se da luta política.

É importante observar o modo como Marx trava o debate com os jovens hegelianos, ao opor-se radicalmente às posições pretensamente radicais desse grupo, demonstrando seu caráter vazio de qualquer conteúdo científico. É o que ele revela em uma carta a Ruge, de 1842, onde ele se refere aos jovens hegelianos:

‘Convidei-os a não se contentarem com raciocínios vagos, com frases pomposas, a não se mostrarem excessivamente complacentes para com as suas próprias pessoas, a preocuparem-se com a análise exacta das situações concretas e a darem provas de conhecimentos rigorosos.’ (Marx apud Bottigelli: 79)

Verifica-se que, consoante à tomada de posição filosófica, a política foi um fator decisivo para o rompimento de Marx com o hegelianismo. É certo que suas posições teóricas acerca de algumas questões fundamentais permaneceram fortemente influenciadas pelas teorias hegelianas. Desta forma, a tomada de posição política ao lado das lutas populares ainda não se traduzia plenamente nas suas concepções teóricas. Isto se evidencia em inúmeros artigos onde, não obstante o conteúdo crítico, limitavam-se ainda ao aspecto jurídico ou propriamente moral. Mas, para que a posição teórica de Marx deslocasse o seu objeto de reflexão - do direito, para o Estado e finalmente para a economia política - foi preciso um engajamento profundo na luta de classes do

proletariado, cujo material constituiu o objeto de análise dos mecanismos de exploração e da dominação de classe.

A trajetória teórica do pensamento de Marx e a sua relação com a política também é observada por Saes (1998: 70) quando este autor analisa a evolução da concepção de Estado na obra de Marx. Ao fazer a distinção entre a concepção de Estado de suas obras de 1843-1844⁷ e as suas obras históricas⁸, Saes atribui ao “subsequente desenvolvimento do capitalismo na Europa Ocidental e a deflagração de Revoluções populares com participação proletária – 1848 na França e na Alemanha, 1871 em Paris ...”, a mudança da concepção de Estado do “jovem” Marx. Esse se identificava com a ideologia pequeno-burguesa revolucionária, cuja proposta era a supressão do Estado, por ser a expressão de domínio sobre o homem, podando a sua liberdade; já, o Marx do final da década de 1840, adquiriu através das lutas sociais ocorridas no período de sua maturidade, uma nova concepção acerca do caráter de classe do Estado. Essa análise evidencia como a participação de Marx nos acontecimentos políticos foi decisiva na mudança de sua concepção sobre o Estado.

Mesmo assim, ainda que a participação nas lutas sociais afirmava-se de forma irreversível, nota-se um descompasso entre a tomada de posição política e as concepções filosóficas de Marx que deslocando-se do pensamento abstrato dos jovens hegelianos, encontra em Feuerbach a possibilidade de elaborar a crítica a partir do “concreto”.

Vejamos, em linhas gerais, os principais elementos da teoria de Feuerbach.

Toda a teoria de Feuerbach deve-se à sua crítica a Hegel, cujo problema fundamental consistia em supor que o pensamento era desprovido de seu conteúdo real. Em *A Essência do Cristianismo*, Feuerbach (2002) formulou suas teses materialistas. O homem, cujo principal atributo é a consciência, se distingue dos animais por sua capacidade de raciocinar, de querer e de amar. Esses atributos conferem ao homem a capacidade de ter consciência de sua espécie e de ter por objeto a sua própria espécie e a sua própria essência.

⁷ O autor analisou as seguintes obras de Marx: *Crítica do Estado hegeliano* (1843); *A questão judaica* (1843); e *Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel* (1843-1844).

⁸ O autor analisou as seguintes obras de Marx: *O Dezoito Brumário* (1852); e *As lutas de classes na França* (1850).

“Mas o que é então a essência do homem, da qual ele tem consciência, ou o que é que constitui o género, a humanidade propriamente dita no homem? A *razão*, a *vontade*, o *coração*. A um homem completo pertencem a força do pensar, a força da vontade, a força do coração. A força do pensar é a luz do conhecimento, a força da vontade a energia do carácter, a força do coração o amor. Razão, amor e força da vontade são *perfeições*, as perfeições da essência humana, são mesmo *perfeições essenciais absolutas*. Querer, amar, pensar são as *forças supremas*, a essência *absoluta do homem qua talis*, como homem, e o *fundamento da sua existência*. O homem existe para pensar, para amar, para querer”. (p. 11)

A essência só é revelada no próprio objeto transformado pelo homem. Afirmando o carácter estritamente humano da religião, Feuerbach afirmava que na religião o objeto do homem é Deus, sendo Deus a manifestação da essência do homem, portanto sua própria criação.

A necessidade de Feuerbach em contrapor-se à concepção idealista de Hegel o fez trazer para o concreto, para o real, tudo aquilo que vinha sendo tratado por este como o ser puro, abstraído de todas as suas determinações. É certo que toda essa crítica se processa por meio de uma inversão, ou seja, na passagem do mundo da idéia para o mundo material, supondo-se portanto, que há apenas uma mudança de sentido num método que permanece idêntico; para Feuerbach, bastaria substituir, neste caso, dentro de um mesmo método, o mundo da idéia pelo mundo material, sem ter em conta que essa mudança de objeto implica a transformação das próprias estruturas do método.

É interessante observar os efeitos que esta inversão causou no pensamento dos jovens hegelianos. Em meio às contradições da teoria de Hegel, eles parecem querer encontrar em Feuerbach um desenvolvimento conseqüente do hegelianismo. Bottigelli (ibid: 89-90) observa que,

“Quando se analisa a influência de *A Essência do Cristianismo* nos seus contemporâneos, é impressionante ver-se como as preocupações da época encobrem aos homens do tempo a verdadeira significação da obra. É certo que Feuerbach dava solução ao problema das relações entre a filosofia e a religião, subordinando esta à razão humana que a criou. Mas foi por ter colocado o homem real, dotado de sentidos, o homem que é vontade, amor e razão, no lugar da consciência de si abstracta dos discípulos de Hegel que Feuerbach chegou às

conclusões a que chegou. O seu pensamento foi saudado como o desenvolvimento mais consequente do hegelianismo, quando na realidade, era o seu inverso, pois não partia do espírito mas da natureza ... Ao lançar assim as bases de um humanismo concreto, Feuerbach exprimia as reivindicações do homem moderno que visa a realizar a sua natureza nesta terra e não no além.”

A crítica ao ser abstrato que constituía a fundamentação filosófica de Hegel é substituída por Feuerbach pelo homem concreto e pelo mundo sensível. Na realidade, substituída a religião tradicional, por uma outra religião, a do Homem-Deus. Mas o seu esforço fundava uma antropologia que no fundo, era o coroamento de todas as correntes de pensamento que tinham colocado de novo o homem no centro da atividade humana.

Essas novas categorias figuram no sistema teórico de Feuerbach como elementos do processo de alienação. O homem não pode realizar a sua essência no mundo em que vive, devido à alienação religiosa. Ele projeta seus próprios atributos humanos na família celestial que ele próprio criou e com isso se degrada. Portanto, para realizar a sua essência, é necessário acabar com a alienação religiosa.

Essas idéias foram acatadas por Marx que as utilizou para sistematizar suas análises. A participação política aliada agora à necessidade de proceder à crítica a partir da realidade concreta fazem intervir com todo o vigor a noção de homem que precisa elevar-se à consciência, a partir do real, para superar a sua alienação e resgatar a sua essência, visto que a superação da alienação é condição para seu pleno desenvolvimento.

Entretanto, se por um lado, a influência de Feuerbach sobre Marx é um fato marcante no que toca à sua tomada de posição filosófica pelo materialismo, por outro, foi exatamente o embate com as posições filosóficas do idealismo que o fez perceber que o humanismo de Feuerbach, a pretexto de descer ao “concreto”, colocava o homem no centro de sua análise sem contudo, levar em conta as condições objetivas que determinaram a sua história. Portanto, Feuerbach, havia caído na mesma armadilha do idealismo de Hegel, cujos fundamentos teriam originado sua crítica e sua concepção materialista.

Essa questão é analisada por Engels e Marx em *A ideologia Alemã*:

“Admitimos que Feuerbach tem sobre os materialistas ‘puros’ a grande vantagem de se aperceber de que o homem é também um objeto ‘sensível’; mas abstraímos do facto de apenas o considerar como ‘objecto sensível’ e não como ‘atividade sensível’, pois nesse ponto ainda se agarra à teoria e não integra os homens no seu contexto social, nas suas condições de vida que fizeram deles o que são. Não há dúvida de que nunca atinge os homens que existem e actuam realmente, que se atém a uma abstracção, ‘o homem’, e que apenas consegue reconhecer o homem ‘real, individual, em carne e osso’, no sentimento ou, dizendo de outro modo, apenas conhece o amor e a amizade enquanto ‘relações humanas’ ‘do homem com o homem’, e mesmo assim idealizadas Enquanto materialista, Feuerbach nunca faz intervir a história; e quando aceita a história, não é materialista” (Engels e Marx: 33-34).

Nota-se nessa passagem a percepção de Engels e de Marx da presença de uma concepção muito genérica do homem intervindo no materialismo de Feuerbach e a constatação de suas limitações, na medida em que tais elementos desempenhavam uma função teórica em seu sistema conceitual. Ou seja, a idéia de homem estava presente no centro da análise social de Feuerbach.

Com efeito, esses acontecimentos históricos nos possibilitam perceber a intervenção do elemento filosófico e do elemento político, assim como a conjunção de ambos no sentido do pensamento de Marx – suas idéias e suas concepções – tendo em vista a relação desse pensamento com as condições sociais que o sustentaram e se refletiram nele e com a relação entre o movimento das transformações desse pensamento e dos problemas e relações sociais onde esse pensamento se desenvolveu.

Contrapondo-se radicalmente à filosofia idealista, segundo a qual a história era a realização da Idéia, Marx passa a ter como pressuposto o fato de que os homens produzem a sua existência em condições históricas e sob relações sociais determinadas. Esse pressuposto produziu o efeito de deslocar o terreno de onde antes eram formuladas as questões sobre o homem para um novo terreno de onde Marx passou a se perguntar sobre o que é a história.

Sob essa condição deve ser pensada a evolução⁹ do pensamento de Marx. Uma mudança de posição filosófica que se expressa teoricamente através da mudança de posição política. O abandono das posições filosóficas de Hegel e mais tarde de Feuerbach se fez por meio do engajamento cada vez mais profundo de Marx nas lutas políticas do proletariado. Foi necessário o abandono da concepção filosófica da “interpretação do mundo” para uma tomada de posição política pelo materialismo revolucionário, cuja expressão teórica se encontra na elaboração da teoria da história – o materialismo histórico.

Essa breve retrospectiva focalizou alguns aspectos da história do pensamento de Marx e fez notar que as condições políticas e sociais de sua época desempenharam um papel decisivo na história de seu pensamento, repercutindo em mudanças. Da mesma forma, ela nos remete também à questão de saber qual o sentido dessas mudanças. Como se sabe, essa discussão divide os estudiosos do marxismo.

Podemos situar a controvérsia da ruptura na trajetória teórica de Marx nas diferentes interpretações de sua obra, visto que não se deve perder de vista que o marxismo, enquanto teoria elaborada para se constituir em instrumento teórico e de ação do proletariado, traz em seu interior o embate entre as diferentes concepções a respeito de questões fundamentais concernentes à transformação da sociedade capitalista e à alternativa do socialismo, como via de transição ao comunismo.

Dessa forma, se a admissão de algum tipo de mudança na história do pensamento de Marx parece ser dominante na bibliografia, podemos verificar que a definição de seu conteúdo e de seu significado evidencia a existência de concepções distintas quando se examinam os diferentes elementos enfatizados pelos estudiosos da obra de Marx.

Sem pretender realizar um aprofundamento desta temática, o que implicaria em um exame mais rigoroso dos argumentos dos estudiosos da obra de Marx, é importante fixar alguns elementos na análise de autores, cuja explicitação demarca as diferentes interpretações acerca do sentido da evolução teórica do pensamento de Marx.

⁹ O termo evolução aqui empregado não deve ser entendido como uma forma linear e mecânica de interpretar a realidade, mas sim a partir das condições objetivas que impulsionam o processo histórico. Como procurei demonstrar, a análise da trajetória teórica de Marx deve ser pensada a partir das condições históricas e sociais de seu tempo.

Podemos situar essa controvérsia basicamente em torno de duas posições.

Uma posição que vê a trajetória teórica de Marx como uma continuidade dialética, fruto de um enriquecimento e concretização de certas intuições iniciais deste autor. De acordo com essa posição, ainda que sua teoria tenha adquirido a consistência científica somente nos textos da maturidade, os textos da juventude já conteriam em germe a filosofia de Marx.

Outra posição é a que identifica uma mudança que teria representado uma profunda revolução teórica de Marx, na medida em que coloca como condição para o próprio desenvolvimento da teoria marxista a mudança da problemática do humanismo para a do materialismo histórico. De acordo com essa posição foi na condição de tomar a teoria como uma unidade da política com a economia que Marx pôde fazer a crítica à economia política burguesa.

Não obstante a importância desse debate, para os propósitos deste trabalho não interessa dirigir minha reflexão para a questão da continuidade ou da ruptura na trajetória teórica de Marx, mas tão somente destacar os elementos teóricos que possam indicar uma mudança de problemática na trajetória do pensamento de Marx.

A controvérsia em torno do sentido das mudanças na trajetória teórica de Marx pode ser observada em diferentes concepções de autores que tratam dessa problemática. De um modo geral, o debate gira em torno dos elementos teóricos que teriam conduzido Marx na passagem de uma concepção ainda antropológica da história à elaboração de uma teoria para a compreensão científica do processo histórico. Nesse sentido, o que se quer saber é como esses elementos teóricos se articulariam às questões políticas e econômicas tratadas por Marx em diferentes obras.

Por exemplo, o papel que Marx teria atribuído ao Estado; como se sabe em *A questão Judaica*, Marx vai deslocar a tese da alienação religiosa de Feuerbach para a tese da alienação da história e nesse sentido o Estado seria visto por ele como a alienação. Já nos *Manuscritos* de 1844, a economia passaria a ser vista por Marx como a alienação. Essa inclusive seria a diferença no tocante a esse aspecto entre Feuerbach e Marx: enquanto para o primeiro, para acabar com a alienação seria preciso acabar com a alienação religiosa, para o segundo, a emancipação humana só poderia ser pensada como resultado da transformação social.

Em verdade, os estudos que investigam a obra de Marx indicam que de fato haveria uma fase inicial da trajetória teórica de Marx em que ele ainda estaria envolto em uma filosofia abstrata sem qualquer conexão com a realidade objetiva.

É o que afirma Vaisman (2000) para quem a obra de Marx teria passado por uma “clivagem” em *A crítica da filosofia do Estado e do direito de Hegel* – de 1843 – considerada pela autora como a obra de transição. Descolando-se da filosofia especulativa e estabelecendo as conexões entre as relações sociais e a política, Marx estaria aí cimentando as bases para conduzir seu trabalho em direção à crítica da economia política que já começaria a se processar nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de 1844.

Para demonstrar essa passagem, alguns autores mostram a maneira pela qual Marx foi construindo seu pensamento no sentido de conjugar a filosofia, a política e a economia.

Assim, para Monal (1968 e 1987) que analisou produção teórica de Marx dos anos de 1843 e 1844, a destaca os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* como o texto onde já estariam contidos os elementos teóricos fundamentais para a ruptura definitiva com a concepção antropológica de Feuerbach e a elaboração da teoria científica do marxismo. Segundo Monal, nos *Manuscritos* Marx teria conseguido expor as bases de sua concepção do mundo a partir da conjunção de três elementos: a filosofia, o comunismo e a economia política. Esse seria o primeiro momento em que Marx teria introduzido a economia política num universo teórico segundo o qual a alienação do homem relacionava-se com a perspectiva de sua libertação por meio da revolução. Tal perspectiva pautava-se na percepção de Marx de que os problemas econômicos só poderiam ser compreendidos em relação à compreensão científica da sociedade.

Para a autora, esse avanço repercutiu no sistema conceitual empregado por Marx, particularmente nos conceitos de alienação e práxis. Assim, nos *Manuscritos*, ao contrário de textos anteriores, Marx referia-se à alienação do trabalho e concebia o trabalho alienado como a chave de compreensão de toda a alienação do homem e do caráter contraditório da sociedade capitalista. O caráter histórico-social da essência humana ligada ao trabalho como a atividade vital do homem, colocava em foco o

problema da práxis ou da relação do homem com a natureza e do homem com outros homens.

Entretanto, não obstante essas observações, a autora adverte que o conceito de alienação nos *Manuscritos* ainda estaria impregnado de uma concepção antropológica e naturalista de Feuerbach e que somente com o abandono dessa concepção foi possível a elaboração da concepção científica do mundo.

Em um texto mais recente, Monal (2003) destaca a essência genérica como um dos conceitos fundamentais da obra da juventude de Marx e mostra que sob forte e decisiva influência de Feuerbach, Marx tinha na crítica à especulação, na inversão materialista de Hegel e na afirmação coletivista da essência humana os elementos conceituais que deram partida ao seu trabalho. A autora acentua, entretanto, que foi somente a partir dos anos de 1843 e 1844 que a tríade conceitual essência humana, alienação e emancipação humana constituíram a unidade metodológica do discurso teórico de Marx, mostrando que ela irá percorrer muitos dos textos, particularmente *A questão judaica* e os *Manuscritos econômico-filosóficos*, para somente nas *Teses sobre Feuerbach* efetivar-se o abandono da essência humana, quando o centro das preocupações de Marx passaria a ser o indivíduo humano real na sociedade concreta.

Por sua vez, Quartin de Moraes (2000), insistindo no caráter ainda abstrato das concepções de Marx entre 1843 e 1844, por ainda estarem subordinadas à crítica feuerbachiana da religião, argumenta que somente ao ultrapassar a contraposição mecânica entre o Estado e a sociedade, transpondo essa unidade para a compreensão da ‘anatomia da sociedade civil’ é que foram dadas as condições para a ruptura. Quartin ressalta a necessidade de compreender a obra de Marx como uma unidade teórica que foi condensada através da crítica da economia e da crítica da política e sustenta que,

“a teoria do Estado como organização condensada do poder de classe e a concepção da política como luta de classes pelo poder de Estado, resultam, tanto quanto *O Capital*, da descoberta de que a economia constitui o princípio determinante de todo o edifício social e que, desde a supressão da comuna primitiva, o movimento profundo da história social da humanidade consiste na luta de classes”. (ibid: 25)

Como se vê, o que parece caracterizar esse debate é o sentido dado por cada um desses autores no que diz respeito ao conteúdo e ao alcance da teoria elaborada por Marx.

Uma questão que se refere à leitura da obra de Marx pode ajudar a elucidá-lo.

Como já assinalado, a problemática nos remete à própria teoria marxista e por conseguinte, à maneira de interpretá-la. Para Althusser (1967) só é possível apreender o sentido dessa teoria, assim como o conteúdo social que ela tinha para o próprio Marx, sob a condição de preservar a sua unidade. A garantia dessa unidade é dada pela possibilidade de apreensão da unidade profunda do pensamento de Marx, ou seja, pela sua problemática.

Essa maneira de ler a obra de Marx recusa o método analítico-teleológico, considerado por Althusser como aquele que destrói a unidade de sua obra, por supor poder compreendê-la destacando certos elementos de todo um sistema teórico que formou o seu pensamento. Tal procedimento de leitura e interpretação apóia-se na perspectiva de que, seja qual for o caminho percorrido pela teoria, tem-se a certeza de que ao final, será encontrado o marxismo. Assim, tal leitura é realizada, por exemplo, a partir da decomposição dos elementos materialistas e dos elementos idealistas, de modo a compará-los entre si e obter o exato sentido do texto que se quer conhecer. É como se pudesse classificar esses elementos isolando-os do contexto de um pensamento, conferindo a cada um deles um sentido próprio. Destruindo a sua unidade, esse método reduz em elementos isolados um sistema teórico que compõe uma totalidade e por isso, impede que se apreenda a obra de Marx como a expressão de um pensamento unificado por uma problemática determinada, cujo sentido se dá em sua relação com as condições políticas, sociais e ideológicas em que esse pensamento se formou e se desenvolveu. O método analítico-teleológico se manifesta, por exemplo, quando se quer compreender os textos da “juventude” de Marx através de seus textos da “maturidade”, já que se tem nesses o marxismo acabado. Por esse caminho, são encontrados elementos materialistas na fase “juvenil” em que Marx estaria sob a influência filosófica de Feuerbach¹⁰.

¹⁰ Já assinala anteriormente o problema da inversão de Hegel realizada por Feuerbach, destacando que nela, apesar das aparências de mudança, verifica-se que o sistema teórico de Hegel permanecia intacto.

Tal método de interpretação se consuma por meio da decomposição dos elementos de um pensamento, comprometendo a sua unidade e impedindo a apreensão da teoria como um todo. No que diz respeito à interpretação, essa concepção se manifesta na demarcação cronológica da trajetória teórica de Marx, na sua periodização. Dessa maneira, são localizados nos escritos juvenis alguns elementos materialistas que, mesmo que sob a influência de Feuerbach, segundo tal interpretação, já teriam aberto caminho para a fase de amadurecimento, desembocando, finalmente na fase madura.

O conceito de problemática, bem como suas implicações metodológicas são questionados por Monal (1968, 1987). Embora reconheça a importância de preservar a unidade teórica de um pensamento quando se trata de conhecer a trajetória teórica de um autor, assinala que essa perspectiva não deve ignorar a dinâmica interna dessa unidade, onde as relações entre os elementos que compõem um pensamento sofrem modificações e repercutem de maneira significativa no funcionamento do conjunto teórico. A unidade teórica deve ser preservada sem prejudicar a apreensão do novo significado particular que as diferenças vão operando no interior desta unidade.

Portanto, segundo Monal, ao enfatizar de forma unilateral a questão da unidade do pensamento de Marx, Althusser estaria deixando de apreciar a intervenção de alguns elementos teóricos fundamentais que indicariam o enriquecimento e a mudança da concepção de Marx, assim como teriam servido para a própria elaboração futura do materialismo histórico¹¹.

¹¹ Monal se vale dessas observações para mostrar que a leitura de Althusser da obra de Marx o teria impedido de perceber que nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* Marx começaria a esboçar uma nova concepção do mundo assentada na economia política, na filosofia e no comunismo. Para Monal, o fato de Althusser ter negligenciado a aproximação crescente de Marx com as lutas sociais dos trabalhadores, fez com que ele enfatizasse unicamente o aspecto filosófico da concepção de Marx nos *Manuscritos*. De acordo com esses pressupostos, o argumento central de Monal (1987) é que os *Manuscritos* reuniram os elementos teóricos necessários para a posterior ruptura de Marx com a concepção antropológica, ainda predominante nessa obra. Entretanto, é importante destacar que, não obstante as suas observações, a crítica a Althusser parece perder força, na medida em que em outra passagem desse mesmo texto, a autora observa que os *Manuscritos* são fundamentalmente filosóficos, aspecto esse, igualmente observado por Althusser. Nesse sentido, a demarcação de Monal com relação às proposições de Althusser, no que diz respeito ao conceito de problemática, não corresponde de fato à sua análise dos *Manuscritos*. À propósito dessa questão, é muito importante ressaltar a necessidade de considerar o contexto em que esse debate se desenvolveu. O embate político e ideológico travado entre as mais diversas correntes do marxismo, logo após a realização do XX Congresso do Partido Comunista da URSS deve ter sido um fator determinante para que Althusser estabelecesse uma linha de demarcação entre as suas posições e as posições de muitos intelectuais que queriam atribuir ao marxismo uma concepção humanista.

As observações de Monal são pertinentes para mostrar que a preservação da unidade teórica de um pensamento não fica comprometida ao se analisar a intervenção de elementos teóricos em um texto específico, desde que não se tome esse texto como representativo do sistema conceitual em sua totalidade, mas que leve em conta as suas condições sociais de produção. Entretanto, é preciso lembrar que insistindo no caráter de totalidade de sua obra e nos riscos de quebra da unidade de seu pensamento, a leitura que faz Althusser dos textos da juventude de Marx não despreza a dinâmica interna da totalidade teórica, mas faz notar que não obstante o surgimento de novos elementos que fazem mudar o funcionamento dos demais, no fundamental, o sistema conceitual permanece dentro dos limites da problemática feuerbachiana antropológica.

Ao analisar a *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, escrito por Marx em 1843, Althusser (1999) afirma que, embora se contraponha à religião de Feuerbach, introduzindo a política, o direito e o Estado, Marx, ainda assim, operava na mesma lógica deste, na medida em que permanece nele a relação especular entre sujeito e objeto. Da mesma forma, em sua análise dos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, este autor aponta a introdução da economia política como um elemento importante de intervenção no sistema conceitual de Marx. Já já estariam presentes algumas categorias como capital, trabalho, salário, lucro, renda, divisão do trabalho, mercado, etc. Mesmo assim, ele ainda identifica aqui a submissão dessas categorias aos princípios teóricos do humanismo de Feuerbach.

A despeito das controvérsias em torno desta questão, penso que a análise empírica dos textos de Marx em que podemos identificar o momento em que se daria a ruptura com a sua fase antropológica é uma questão secundária diante da questão principal que é a de reconhecer a presença do humanismo teórico na obra de Marx.

Nesse sentido, é importante observar que no que diz respeito às suas análises desse período específico da obra de Marx, tanto Althusser como Monal apresentam argumentos que nos levam a pensar que o problema fundamental, no que diz respeito a análise aqui apresentada, é verificar se há ou não uma problemática humanista, inspirada em Feuerbach e outra materialista, produzida pelo Marx da maturidade e, nesse sentido, os dois autores parecem convergir.

Definido o conceito de problemática, é necessário agora referir-me às problemáticas sobre as quais Marx pensou e desenvolveu a sua teoria. Consoante com a idéia de uma mudança na trajetória de seu pensamento e de que essa mudança só foi possível porque Marx deslocou o terreno de onde partiram suas perguntas, argumento que até que esse deslocamento se efetivasse Marx ainda estava envolto na problemática feuerbachiana do homem. A essa problemática denominarei, seguindo Althusser, de *humanismo teórico*.

A problemática do humanismo teórico pode ser observada empiricamente em algumas obras de Marx. Antes de abordá-las, porém, é necessário estabelecer a distinção entre os diferentes humanismos: primeiramente, o humanismo conservador e em seguida, o humanismo crítico.

1.2 O humanismo conservador e o humanismo crítico

Historicamente, o humanismo é a expressão ideológica da classe burguesa européia em luta contra a ordem econômica, social e política do regime feudal e contra a sua concepção de mundo correspondente. A concepção burguesa do homem encontra sua formulação econômico-social precisa no liberalismo da escola clássica inglesa e sua realização prática na constituição revolucionária francesa.

Na defesa do individualismo, da liberdade e da luta do homem para dominar a natureza, diante das possibilidades infindáveis abertas pela expansão econômica e técnica da industrialização, o humanismo burguês aboliu, no plano do discurso ideológico, as distinções entre os homens, salvo aquelas que provêm de suas iniciativas individuais, ou seja, da sua capacidade de acumular riqueza e de ser proprietário. Para o humanismo burguês, o homem, seus direitos e sua liberdade são definidos pela propriedade.

As classes burguesas sempre utilizaram o argumento de que a essência humana é marcada pelo egoísmo para justificar a propriedade capitalista, o mercado e a mercadorização das relações sociais. Lessa (2000) apresenta os mecanismos através dos quais a ideologia burguesa procura naturalizar as desigualdades sociais, tendo no egoísmo e no apego do homem à propriedade os motes para construir uma suposta

essência humana compatível com o capitalismo e avessa ao socialismo. O autor argumenta que,

“É conhecida a artimanha ideológica aqui utilizada pela burguesia: generaliza as condições de existência historicamente peculiares ao modo de produção capitalista convertendo-as em forma universal da existência humana. Ser burguês se transforma, por esse meio, em determinação essencial do ser humano. O desenvolvimento histórico adquire, por esta artimanha, uma teleologia precisa: a História consiste na explicitação cada vez mais nítida, através das formações sociais que se sucedem ao longo do tempo, da dimensão essencial do ser humano consubstanciada pela forma burguesa de propriedade, pela universalidade das relações mercantis. A limitada essência do modo burguês de ser é elevada à essência universal do ser humano. (ibid: 160-161)

O humanismo burguês é criticado por autores que procuram demonstrar o caráter ideológico e ahistórico desta concepção. Entre estes, destacam-se, inclusive, os marxistas que vêm em outro tipo de humanismo os princípios fundamentais do marxismo.

A problemática do humanismo tem suas raízes no contexto histórico e social em que as questões teóricas foram tratadas no interior do marxismo. Do ponto de vista político, a realização do XX Congresso do PCUS, em 1956, repercutiu de forma decisiva no movimento comunista internacional. A avaliação de determinadas correntes do pensamento marxista sobre a experiência de construção do socialismo na URSS, segundo as quais a ênfase nas questões relativas à produção teria posto de lado a emancipação do indivíduo, assim como a crítica do culto à personalidade depois da morte de Stalin, foram absorvidas por muitos como uma forma de libertação individual, abrindo caminho ao liberalismo, em oposição ao que se apontava como uma tendência ao dogmatismo.

Não cabe aqui uma análise política a respeito das posições que naquele momento se tornaram hegemônicas. Entretanto, é necessário identificar uma certa mistificação da crítica, através do conceito de culto à personalidade, ao invés de se proceder a uma análise concreta dos acontecimentos que antecederam o XX Congresso.

O que importa destacar é que esses acontecimentos provocaram um intenso debate, sobretudo na década de 1960, revelando as diferentes interpretações do

marxismo. Do ponto de vista teórico, essas questões trouxeram à tona os temas filosóficos da liberdade e do valor da pessoa humana que acabaram por ser concebidos como o humanismo marxista e podem ser encontrados em diversos autores que buscaram interpretar a obra de Marx.

Para esses autores, o humanismo marxista consiste na existência de uma essência humana que, ao contrário da essência humana abstrata e ahistórica propugnada pela burguesia, seria determinada histórica e socialmente.

No plano teórico, de acordo com essa concepção, a alienação, expressa pela perda da essência humana, opera como um obstáculo que impediria o homem de satisfazer as suas necessidades em condições históricas e sociais determinadas. Nesta perspectiva, nas relações sociais capitalistas a alienação se consubstanciaria na existência da propriedade privada dos meios de produção e na divisão do trabalho que representariam a submissão do trabalhador ao capitalista, transformando as relações entre homens em relações entre coisas.

A alienação aqui é tida como a própria desumanização do homem, na medida em que a sua liberdade, o seu direito e o seu poder sobre a natureza encontram-se mutilados nas relações sociais capitalistas. Dessa forma, a desalienação do homem ou o retorno à sua essência só seria possível mediante a transformação da realidade. É isso que distinguiria o humanismo marxista do humanismo idealista, pois para este a alienação se resolve pelo retorno do espírito a si mesmo, enquanto que para aquele trata-se de transformar a realidade e com isso, superar a alienação.

Lowy (1975) sustenta esta tese, argumentando que o humanismo marxista se diferencia do humanismo burguês e portanto, não deve ser identificado como uma ideologia burguesa, nem tampouco como uma essência humana eterna, já que a teoria marxista tem como preocupação a análise histórica que implica conhecer os homens concretos que vivem e produzem numa sociedade historicamente determinada.

Do ponto de vista da evolução do pensamento de Marx, a concepção do marxismo humanista postula que ele teria partido da descoberta de Feuerbach, segundo a qual o ponto de partida da filosofia deveria ser o homem concreto, afastando-se posteriormente, ao perceber nele uma concepção naturalista e ahistórica. A chave do distanciamento de Marx com relação a Feuerbach estaria fincada nas noções de espécie

genérica e essência humana. O pensamento de Feuerbach seguiria a mesma lógica hegeliana, na medida em que este se referia à espécie como uma possibilidade inscrita potencialmente no homem, cuja evolução levaria ao homem verdadeiro. Ou seja, ao realizar a espécie, o homem estaria transformando a referida possibilidade em realidade, transformando o homem real, aquele que vive no mundo da alienação, em homem verdadeiro, à imagem de sua essência. Diferenciando-se do caráter ahistórico do homem de Feuerbach, Marx teria estabelecido a relação entre a essência humana e a sociedade, introduzindo o elemento político para justificar a alienação do homem na sociedade burguesa.

Esta interpretação da obra de Marx foi perseguida por estudiosos que a despeito de suas diferenças, atribuíram ao marxismo uma concepção humanista. Em comum, esses autores argumentaram que não é pelo fato de que para o marxismo a existência do homem só faz sentido desde que levada em conta as condições sociais em que se encontra, que não se deva postular uma concepção do indivíduo humano.

Entre estes autores, é importante mencionar Sartre (1978) que encontrou nas premissas filosóficas do marxismo o existencialismo, identificado por ele como humanismo, Fromm (1964) que via no marxismo a possibilidade de volta àquilo que o homem é potencialmente e Schaff (1967), para quem o indivíduo deveria ser sempre o ponto de partida.

No rastro dessa orientação, mas ao mesmo tempo supondo superar os seus limites, a aproximação com a obra de Lukács, levou muitos estudiosos a conduzirem seus estudos a partir de uma perspectiva ontológica do marxismo.

Como é sabido, o pensador marxista Georg Lukács buscou elaborar, ao longo de sua trajetória teórica, uma ontologia do ser social.

Para este autor,

“o elemento filosoficamente resolutivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista, superando teórica e praticamente o idealismo lógico-ontológico de Hegel”. (1978: 2)

Lukács identificou na filosofia de Hegel as bases para a elaboração de uma ontologia, concebendo-a como uma história, em contraste com a ontologia religiosa.

Entretanto, reconheceu na teoria deste um idealismo lógico-ontológico, na medida em que seu sistema teórico o conduziria necessariamente ao elemento simples. Ao contrário desta concepção, para Luckács, a perspectiva ontológica do marxismo supõe ser tudo o que existe como algo objetivo e parte de um complexo concreto. Daí a alusão ao processo histórico e por conseguinte, a compreensão de que todas as categorias possuem determinadas formas de existência. Nesta perspectiva, a consciência adquire um papel decisivo e quando articulada ao trabalho, constitui-se como a categoria fundante do ser social.

Entre os estudiosos que têm Luckács como referência teórica para interpretar o marxismo encontramos entre outros, em Coutinho (1972 e 1980) e em Lessa (2000) os fundamentos teóricos para recuperar as bases de um humanismo revolucionário.

Mesmo sustentando que não se deva atribuir ao marxismo uma simples antropologia historicista, Coutinho (1972) afirma que é necessário elaborar uma teoria do homem a partir da natureza do trabalho humano. Para este autor, a teoria marxista do homem encontra-se sistematizada na obra de Lukács, cujo principal legado teria sido a constituição de uma ontologia a partir de algumas categorias determinantes do social – trabalho, praxis, ideologia, reprodução social, causalidade e teleologia. Nesse sentido, acrescenta que “o próprio ato teleológico do conhecimento, é definido a partir e em função da dialética do trabalho”¹². (p.181)

Estes mesmos princípios teóricos que fundamentam sua concepção ontológica do marxismo, estão presentes também em outro texto em que Coutinho (1980) expõe suas teses políticas sobre o Estado e a democracia. Em seu artigo *A democracia como valor universal*, o autor sustenta a idéia de que a essência humana é composta pelos atributos da razão, da liberdade, do trabalho e da sociabilidade. É com base nessa ontologia que ele afirma o suposto valor universal da democracia. Seria universal tudo aquilo que contribuísse para a afirmação dos atributos da essência humana. Como a democracia é a forma de Estado mais compatível com o desenvolvimento da razão, da liberdade, do trabalho e da sociabilidade, a democracia seria, por conseguinte, um valor universal.

¹² Daí o caráter teleológico do trabalho, por este constituir-se em atividade voltada para um fim, portanto, uma atividade criativa do homem.

Seguindo a mesma perspectiva ontológica, Lessa (2000) afirma que, ao contrário da concepção burguesa, para o pensamento marxista a essência humana é o “conjunto das relações sociais”, ou seja, ela é determinada histórica e socialmente. Se, para a ideologia burguesa, a essência é o elemento fundante da história, daí seu conteúdo teleológico, para o marxismo, a essência é determinada historicamente. O que significa dizer que não é possível conhecer a essência do homem sem considerar o “complexo ontológico” sobre o qual se assenta o ser social – o trabalho, a sociabilidade e a linguagem. Nesse sentido, o trabalho é a categoria fundante do ser social, na medida em que atua como elemento de “mediação” entre a natureza e o homem na produção e reprodução de sua existência e pelo fato de que na produção de sua vida, o homem passa por um processo incessante de transformação de si próprio e da sociedade a qual pertence.

Identifico aqui algumas questões que devem ser problematizadas. Podemos inferir do pensamento desses autores a presença de algumas noções que constituem-se nos princípios a partir dos quais a teoria se desenvolve. Entre estas noções, é importante mencionar duas: as relações sociais em que se encontra o homem, a partir da classe social ao qual pertence - premissa condensada no enunciado “o homem é o conjunto das relações sociais”; e a compreensão do mundo como produto da atividade humana - premissa condensada no pressuposto de que a essência do homem é o trabalho.

Proponho-me discutir estas questões no capítulo III, uma vez que a presença delas poderá ser examinada empiricamente na produção teórica sobre trabalho e educação.

Por ora, é importante fazer um registro. É que estas noções parecem chamar para si uma outra, a noção de essência humana histórica. Convém então, refletir criticamente sobre essa noção que é contraditória nos seus próprios termos.

A palavra essência tem servido para designar o que no ser é inteligível e pode servir para defini-lo. Ou seja, o que leva o ser a ser o que é, seus atributos fundamentais, dos quais todas as outras qualidades derivam. A essência seria invariável, na medida em que o ser seguiria sendo o que é, mesmo quando eventos acidentais relacionados a ele se modificarem.

A questão que se coloca é a seguinte: como a essência que é invariável, pode ser histórica, portanto, determinada por condições históricas e sociais?

Procurei demonstrar que a idéia de essência humana é eficaz e se adequa perfeitamente ao mecanismo ideológico desenvolvido pela burguesia para justificar a existência de um indivíduo possuidor de determinados atributos que o fazem ser universais, desprovidos de quaisquer determinações históricas e sociais. Por meio deste mecanismo, a burguesia pretende advogar a imutabilidade da história.

Não foi esse o caminho trilhado pela teoria marxista. Para se constituir em uma teoria científica, o materialismo histórico precisou romper com as noções ideológicas de inúmeras correntes do pensamento social para analisar o processo histórico. Como veremos mais adiante, para afastar as noções ideológicas formuladas pelos economistas burgueses, foi preciso que Marx elaborasse um sistema conceitual que permitisse analisar o processo de produção e de reprodução da vida material e ideológica das sociedades. Para isso, foi preciso afastar-se da noção de essência humana, sem o que a crítica ainda ficaria restrita à mesma problemática do humanismo burguês.

O processo de produção e de reprodução humana comporta uma infinidade de aspectos que fazem de uma formação social determinada uma unidade complexa e contraditória. É a dinâmica interna desses elementos de uma formação social que permite afirmar que há uma determinação histórica e social para os fenômenos.

Afirmar que a essência humana é histórica, além de ser uma contradição, já que a essência é invariável e, portanto, não pode ser histórica, não permite captar todo o complexo de contradições e de determinações de uma formação social específica. O que distingue a concepção burguesa da história das sociedades do materialismo histórico não é a determinação histórica e social de uma suposta essência humana em detrimento de uma essência abstrata, mas sim a descoberta de que o movimento contraditório inerente a todas as formações sociais consiste na luta de classes que representa o próprio fundamento do marxismo.

Apesar de inúmeras variedades internas, que não serão objeto de estudo da presente pesquisa, é possível detectar a tendência desses autores em buscar na concepção de mundo marxista sua natureza humanista. Em comum, podemos reter a idéia de que ao contrário da concepção burguesa do humanismo, segundo a qual as

contradições da sociedade capitalista são tidas como o estado natural da vida do homem, esses autores afirmam o caráter histórico e social das condições materiais do homem e das relações travadas entre eles.

Do ponto de vista político, portanto, é possível estabelecer uma divisão clara entre o humanismo burguês, ou conservador e o humanismo crítico, ou progressista. Para os humanistas conservadores, o homem realiza sua essência humana no mundo atual tal qual ele é. Para estes, a noção de essência humana funciona como justificativa do status quo, na medida em que afirmam o caráter natural da propriedade privada, do egoísmo, etc.

Já, entre os humanistas progressistas encontramos argumentos como o do “estranhamento”, justificado pela idéia de que existiria uma contradição entre a essência humana e a sociedade contemporânea. Dessa forma, a crítica social desse humanismo se baseia nessa suposta contradição.

Entretanto, nos deparamos aqui com um problema de ordem teórica. Como decorrência teórica desta concepção política, o humanismo progressista pode se ver diante de um impasse. Se por um lado, a sua concepção de essência humana difere da concepção burguesa, por outro, o humanismo progressista se mantém no mesmo terreno humanista, que consiste em fazer de uma idéia qualquer de essência humana o centro da reflexão sobre a sociedade e a referência básica para a ação política. Sendo assim, o humanismo, apesar de crítico, pode ser levado, por exigência de coerência teórica, a se omitir sobre as classes e a luta de classes, dissolvendo a luta política num apelo genérico aos homens na luta pela emancipação humana.

Esse esboço dos principais argumentos utilizados pelos autores para defender a idéia do humanismo marxista é suficiente para no item a seguir, caracterizar o humanismo teórico e em seguida, contrastá-lo com a problemática do materialismo histórico.

1.2.1 O humanismo teórico

No item anterior vimos que do ponto de vista político a ideologia do humanismo pode assumir conteúdos e funções variados. Como é sabido, historicamente o humanismo burguês desempenhou um papel progressista no século XVIII e conservador nos séculos XIX, XX, assim como vem desempenhando neste século que se inicia. Igualmente, podemos nos referir ao humanismo operário, que na defesa do princípio da solidariedade humana pode vir a desempenhar uma função política progressista.

Neste item, vou tratar especificamente do aspecto teórico do humanismo. Este foi denominado por Althusser de humanismo teórico e consiste em colocar no centro da análise social a idéia de homem. Refere-se portanto, à função teórica que a noção de homem, assim como de todas as suas derivações podem desempenhar na análise do processo histórico.

A tese althusseriana do humanismo teórico situa em Feuerbach o encontro de Marx com o homem. Em sua intenção de se contrapor à filosofia clássica alemã, Feuerbach retomou todos os problemas fundamentais da filosofia que tencionavam os jovens hegelianos diante das contradições que eles próprios, em plena consciência liberal-racionalista, não encontravam respostas. Como explicar um Estado que a despeito de se julgar ser a razão e a liberdade, praticava a desrazão e o despotismo? Para a contradição razão-desrazão, Feuerbach apresentava a solução de uma teoria da alienação do homem.

Como já foi assinalado anteriormente, ao tentar solucionar esses problemas, Feuerbach imprimiu um caráter materialista à lógica hegeliana, ao substituir a Idéia pelo Homem. Tal operação, ao invés de significar uma superação do idealismo hegeliano, limitou-se a inverter Hegel, abandonando a Idéia e colocando em seu lugar o Real Sensível, o Homem, o Concreto.

O problema da inversão é destacado por Althusser (1999) que mostra que esse mecanismo implicou um empobrecimento da própria filosofia de Hegel, principalmente no que diz respeito à história¹³ e à dialética e mais precisamente, no que diz respeito a uma questão fundamental da filosofia hegeliana: sua concepção da história como

¹³ No sentido de uma teoria da história elaborada por Hegel e posteriormente por Marx.

processo. Segundo este autor, além da categoria de processo, deve-se a Hegel, também, o conceito de processo sem sujeito.

“Para Hegel, o processo de alienação não começa com a *História* (humana), já que a própria História não é senão a alienação da Natureza, ela própria alienação da lógica. A alienação, que é a dialética (em seu princípio derradeiro negação da negação, ou *Aufhebung*), ou falando mais claramente, o *processo de alienação* não é, como pretenderia toda uma corrente da filosofia moderna, que ‘corrige’ e ‘encolhe’ Hegel, próprio à História Humana. Do ponto de vista da História humana, o processo de alienação *sempre-já começou*. Isso quer dizer, levando-se esses termos a sério, que, em Hegel, a História é pensada como um *processo de alienação sem sujeito*, ou um processo dialético *sem sujeito*. (ibid: 22-23)

Para Hegel o processo de alienação não é próprio à história humana, já que a história é a alienação da natureza, portanto, anterior ao próprio homem. A idéia de processo de alienação sem sujeito está relacionada à categoria de dialética em Hegel, visto que o processo de alienação existe desde a sua origem. A esse respeito, Althusser formula sua crítica a Feuerbach e afirma que,

“Em Feuerbach, não há teoria da história como processo, não há portanto dialética, nem teoria do processo sem sujeito ... *Não há alienação senão a do homem*, não da Natureza; não há dialética da Natureza.... A essência humana objetiva-se imediatamente em seus objetos: sem processo.” (ibid: 24-25)

O problema dessa concepção está em conceber a essência do sujeito como a objetivação do objeto, ou melhor, a essência do sujeito é igual à objetivação dessa essência nos seus objetos. A essência do homem estaria refletida no objeto. Tudo, então parte do homem e tem seu retorno ao homem.

Para Feuerbach, assim como para Marx tudo se resumia então, à simples inversão de Hegel. Isso significa que o materialismo de ambos referia-se tão somente a colocar no lugar da Idéia, o Homem, deixando de apreender o que constituiria a contribuição fundamental que Hegel teria dado à filosofia: sua noção de processo e mais ainda, sua noção de processo sem sujeito.

Como já assinalado anteriormente, é certo que Marx, ao se afastar das concepções filosóficas de Feuerbach, introduziu novos elementos teóricos que

repercutiram em seu sistema conceitual. Podemos agora, verificar a intervenção desses elementos em suas obras iniciais.

Em seus primeiros escritos, a alienação desempenhou um conceito chave na elaboração teórica de Marx. Em *A questão judaica*, escrita em 1843, Marx (s/d) analisou os fenômenos sociais à luz desse conceito, relacionando as condições materiais da sociedade com as condições espirituais e institucionais. Para Marx, a alienação era o resultado das relações entre a propriedade privada, o dinheiro e a mercadoria, por um lado, e a religião e o Estado, por outro e nesse sentido, a perda de sua essência devia-se fundamentalmente à submissão do homem aos interesses privados que os dissociava dos interesses da comunidade. A necessidade da emancipação humana é colocada nos termos da perda de uma essência que necessitava ser recuperada.

Marx pensou a emancipação do homem, introduzindo a questão do Estado como sendo uma das manifestações da alienação. Para ele, não existia uma alienação global do homem, e sim formas específicas de manifestação da alienação como por exemplo, o Estado e a religião. Essa perspectiva se relacionava com a questão da emancipação humana porque permitia pensar a superação da alienação a partir de uma de suas manifestações específicas e por outro lado, colocava em pauta o problema de se pensar no tipo de revolução necessária para a superação da alienação enquanto tal, como único meio de alcançar a emancipação total do homem. Marx encontrou na sociedade burguesa as raízes dessa alienação.

Essa concepção de Marx é manifestada quando ele se contrapõe a Bruno Bauer, para quem o problema judeu seria solucionado pela laicização do Estado e do povo judeu. Em sua crítica, Marx faz a distinção entre o que para ele era a emancipação política – o homem egoísta que se liberta da sociedade civil, elevando-se ao Estado – e a emancipação humana, quando o homem deveria realizar a sua essência.

Podemos verificar como Marx estava envolto na problemática do homem. Na medida em que prevalecia nele a idéia de um homem que havia perdido a sua essência, que havia se alienado, como conciliar essa premissa com a realidade das condições materiais da sociedade que resultavam na desigualdade entre os homens? Marx parece solucionar esse impasse argumentando que todos os homens, indistintamente, encontravam-se alienados, já que todos estariam subordinados às leis da mercadoria, do

dinheiro e da propriedade privada, ou melhor, o interesse privado dissociaria o homem do interesse coletivo. Assim é que o homem já não é um ser genérico real, pois já perdeu a sua essência. Entretanto, ao introduzir os fatores materiais na vida dos homens e relacioná-los às condições sociais, Marx demonstrava que apesar da alienação ser própria a todos os homens, ela era desigual na medida em que o uso dos bens materiais beneficiaria uns, em detrimento de outros.

Marx propôs o fim do Estado, mas não o fim das desigualdades na sociedade civil. Para ele,

“O Estado anula, a seu modo, as diferenças de *nascimento*, de *status social*, de *cultura* e de *ocupação*, ao declarar o nascimento, o *status social*, a cultura e a ocupação do homem como diferenças *não políticas*, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, co-participante da soberania popular em *base de igualdade*, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como *Estado político* e só faz valer sua *generalidade* em contraposição a estes elementos seus.” (ibid: 19-20)

Marx não pensou no fim da sociedade civil, pois não concebeu o fim da propriedade privada. Para ele, o homem teria perdido sua essência no Estado, tornando-se egoísta e projetando sua própria essência nele. O egoísmo só poderia ser resolvido através da emancipação humana, só possível pela supressão do Estado.

Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, a fundamentação da alienação parece ganhar um novo significado. A introdução da economia política fez intervir na análise da sociedade capitalista o conceito de trabalho alienado. Assim, a essência humana seria o trabalho, no sentido de auto-criação humana que, dizia Marx, estaria alienado porque a alienação seria a submissão do trabalhador ao não trabalhador.

Note-se que não obstante a introdução de elementos da economia política, os *Manuscritos* é um texto que ainda está assentado numa concepção genérica do homem. A relação entre a alienação e a essência humana aparece quando Marx argumenta que o homem ao se tornar individualista, se descola do gênero. A própria constatação de que o

homem se aliena em relação ao gênero quando o não trabalhador subjuga o trabalhador, ainda que faça uma alusão às classes em conflito, permanece nos limites da idéia do altruísmo, da solidariedade e da harmonia entre o homem e a natureza e dos homens entre si. Assim, o trabalho alienado seria a expressão desajustada do trabalho como elemento da essência humana, uma vez que ele estabelece uma relação desarmônica entre os homens e entre estes e a natureza, produzindo uma sociedade não solidária, assentada no estranhamento do ser humano consigo mesmo e com os objetos que ele produz.

A concepção de Marx sobre a alienação fundamenta-se na relação que ele faz entre sujeito e objeto. O objeto torna-se estranho ao sujeito, na medida em que o trabalhador (sujeito) transfere a sua vida ao produto de seu trabalho (objeto).

“O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quanto maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A *exteriorização* ... do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa* ..., mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele* ..., independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência ... autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha.” (2004: 81)

Embora Marx deixe claro sua intenção de tentar compreender aquilo que ele acusa a economia política de ter se limitado a admitir e mesmo tendo em conta que ele inicia os *Manuscritos* partindo dos pressupostos da economia política, ou seja, que ele pretende partir da realidade concreta e objetiva, é interessante notar que sua linha de raciocínio está circunscrita ao homem (trabalhador) em sua relação com a natureza (objeto). Nesse sentido, o círculo fechado em que Marx situou o sujeito e o objeto impediu-o de fazer aquilo que ele mesmo havia proposto, visto que tudo parece retornar ao mesmo ponto.

Vejamos, através de uma citação do próprio autor, a identificação desse problema. Ao tratar da produção do trabalhador e da alienação e a perda do objeto produzido por ele, Marx diz:

“Assim, quanto mais o trabalhador *apropria* o mundo externo da natureza sensorial por seu trabalho, tanto mais se despoja de *meios de existência*, sob dois aspectos: primeiro, o mundo exterior sensorial se torna cada vez menos um objeto pertencente ao trabalho dele ou um meio de subsistência de seu trabalho; segundo, ele se torna cada vez menos um meio de existência na acepção direta, um meio para a subsistência física do trabalhador.” (ibid: 96)

E mais adiante,

“O apogeu dessa escravização é ele só poder se manter como *sujeito físico* na medida em que um *trabalhador*, e de ele só como *sujeito físico*, poder ser um trabalhador” (ibid: 96).

Tudo parece girar em torno do homem e da natureza. E o trabalho, que aqui me parece ser considerado como o trabalho em geral, ou ainda, a própria relação do homem com a natureza, já é por si só um elemento escravizante.

De acordo com esses pressupostos, para Marx a alienação não se dá somente na relação do trabalhador com o objeto produzido por ele, mas também, na própria atividade produtiva¹⁴. E o que gera isso é o fato do trabalho ser para o trabalhador uma imposição, na medida em que ele supre as necessidades de outros, que não as suas próprias necessidades. Portanto, o trabalho é sinal de mal-estar e sofrimento para o trabalhador e por isso, segundo Marx, ser ele externo ao trabalhador, o que implica a alienação do homem diante do produto de seu trabalho e do próprio trabalho.

Além das duas características da alienação mencionadas por Marx - a alienação do trabalhador com o produto de seu trabalho e a alienação do trabalhador com a sua própria atividade produtiva, esta última, denominada de auto-alienação, Marx aponta uma terceira característica, como decorrência das duas primeiras. Trata-se do entendimento de que o homem é um “ser genérico”, ou seja, a sua relação com a natureza é que o torna universal, enquanto espécie. O constante intercâmbio com a natureza faz revelar no homem sua condição de espécie.

Com a apresentação da terceira característica da alienação, Marx definiu a sua concepção de trabalho, enquanto elemento constitutivo da própria essência humana.

¹⁴ Note-se que Marx não utiliza a expressão *processo de produção* e sim, *atividade produtiva*, o que pode ser interpretado como o fato de que, nos *Manuscritos*, ele ainda não tinha como referência o conceito de *processo de produção* que abarca um conjunto de relações sociais. Ao utilizar a expressão *atividade produtiva*, fica claro que Marx detém-se somente à questão do *indivíduo*.

É o que está expresso no seguinte trecho dos *Manuscritos*.

“Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a *sua obra* e a sua efetividade ... O objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca ... do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe a sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica ... e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza.” (ibid: 85).

Nota-se nesta passagem a concepção essencialista de Marx quando ele defronta sujeito e objeto em uma relação de exteriorização da essência do homem que se produz pelo trabalho.

A concepção de alienação que Marx apresenta nos *Manuscritos* está relacionada à noção de oposição, ou seja, é pelo fato de alguns terem, que outros nada tem; é porque tanto se trabalha, que nada se tem. Assim, à pergunta a quem pertenceria o trabalho e o produto do trabalho que passa a ser estranho ao homem, Marx responde que este só pode pertencer ao próprio homem. Não o trabalhador, pois se para este o trabalho é motivo de insatisfação, por oposição, deverá ser motivo de satisfação para o não trabalhador.

Embora ainda não esteja presente nos *Manuscritos* a noção de relações sociais entre classes antagônicas, Marx já faz alusão às relações que o homem trava com outros homens. Essas relações são identificadas enquanto relações de força e de hostilidade entre o homem alienado – o trabalhador e o homem a quem se apropria de seu objeto – o não trabalhador. A relação entre o trabalhador e o não trabalhador, que mais tarde Marx identificou como a relação entre o dono dos meios de produção e o dono da força de trabalho é que vai gerar segundo ele, a propriedade privada, ou melhor, é do trabalho alienado do homem (trabalhador), que se afasta do produto de seu trabalho, para ser apropriado por outro homem (não trabalhador) que se origina a propriedade privada.

É interessante chamar a atenção para uma questão fundamental que diz respeito à evolução do pensamento de Marx. Sabe-se que em seus estudos para descobrir a lei do

movimento do capital, Marx considerou a propriedade privada dos meios de produção como uma das condições de existência da exploração na sociedade capitalista. O próprio sentido dado por ele à propriedade privada não era um sentido moral, de um indivíduo se apossando do objeto de outro, mas sim, um sentido relacionado a um determinado estágio de desenvolvimento da sociedade, fruto da acumulação primitiva do capital. Entretanto, encontramos nos *Manuscritos* a afirmação de que a propriedade privada resultava do trabalho alienado.

Para demonstrar seus argumentos, Marx analisa a divisão do trabalho e da troca que, para ele, “... são as expressões *manifestamente exteriorizadas da atividade e força essencial* humanas como uma atividade e força essencial *conformes ao gênero ...*” (ibid: 155). Para Marx, a divisão do trabalho impulsiona a produção de riqueza, visto ser o trabalho a essência da propriedade privada. E, supondo que aquilo que existe também afirma o seu contrário, o autor diz que,

“Justamente nisso, no fato de *divisão do trabalho e troca* serem figuras da propriedade privada, justamente nisso repousa a dupla demonstração, tanto de que a vida *humana* necessitou da *propriedade privada* para a sua efetivação, como, por outro lado, de que ela agora necessita da supra-sunção da propriedade privada.” (ibid: 156).

Analisando a maneira com que se estabelecem as relações entre o trabalhador e o não trabalhador, Marx procura desmistificar aquilo que até então era tido como contradições inscritas na natureza das coisas, para considerar as relações de antagonismo entre capital e trabalho. Como trabalhador alienado, este vê incorporado pelo capitalista o produto de seu trabalho. É portanto, uma mercadoria como outra qualquer.

Se é no terreno da produção que se processa a alienação do trabalhador, a relação que ele mantém com o não-trabalhador implica também, relações que se movem no terreno da ideologia. Embora Marx não empregue esse conceito, é possível notar a importância dada por ele às formas de dissimulação utilizadas pelo economista (ou o capitalista) para convencer o trabalhador sobre a falta de atendimento às suas necessidades e os meios de satisfazê-las.

Como ele próprio afirma,

“Primeiramente, reduzindo as necessidades do trabalhador às míseras exigências ditadas pela manutenção de sua existência física ..., o economista assevera que o homem não tem necessidade de atividade ou prazer além daquelas; e no entanto declara ser esse gênero de vida um gênero *humano de vida*. Em segundo lugar, aceitando como padrão geral de vida ... a vida mais pobre que se possa conceber, ele transforma o trabalhador em um ser destituído de necessidades” (ibid: 136)

Observando o nascimento do capitalismo, Marx acrescenta que a propriedade privada tem neste a sua expressão mais avançada e por conseguinte, a alienação. O que se coloca então, é que a não-alienação só poderá ocorrer quando a propriedade privada for abolida. Para Marx, “a supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; ...” (ibid: 109). É o retorno à essência humana. Marx argumenta que o comunismo poria fim ao trabalho alienado, na medida em que ele reconciliaria o homem com a sua essência. Segundo ele,

“O *comunismo* na condição de supra-sunção ... *positiva da propriedade privada*, enquanto *estranhamento-de-si ... humano*, e por isso enquanto *apropriação* efetiva da essência *humana* pelo e para o homem. Por isso, trata-se do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a *verdadeira* dissolução do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução ... do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação ..., entre liberdade e necessidade ..., entre indivíduo e gênero.” (ibid: 105)

Analisando a noção de trabalho presente nos *Manuscritos*, Althusser (2002) argumenta que a compreensão equivocada de Feuerbach sobre a definição de espécie humana ou do gênero humano comprometeu a noção de trabalho em Marx. Trata-se do entendimento de Feuerbach sobre a espécie humana que para ele deveria ser chamada de gênero, por ser ela diferente de todas as outras espécies animais. E o que para ele distinguia essas duas espécies era justamente a Razão ou a Consciência e por isso, ser o homem a única espécie no mundo que pode tomar-se a si mesmo por objeto.

“O Homem sabe quem ele é, pois pertence a um Gênero que tem esse privilégio imediato de fazer de sua espécie seu objeto: a consciência é essa presença imediata do Gênero no indivíduo” (Althusser, 2002: 56).

Para Althusser, da origem da espécie humana retomou-se a fórmula hegeliana da essência do homem em sua relação especular com o objeto, onde a essência do homem é o trabalho, por ser este a criação do homem pelo homem, ou seja, o trabalho é a exteriorização da essência humana que passa a ser incorporada ao objeto ou ao produto do trabalho humano.

Esta crítica é estendida à noção de trabalho social.

“Não há nenhuma dúvida possível, quando se lê de perto os *Manuscritos*. Tudo o que é ‘social’ designa não a estrutura das *condições* sociais, e do *processo de trabalho*, ou do processo de valorização do valor, mas a exteriorização/alienação (através de todas as mediações que se queira) de uma essência originária, a do Homem... (ibid: 64).

Contudo, o autor destaca que ao introduzir as categorias econômicas nos *Manuscritos*, Marx, ainda que restrito à relação especular de Feuerbach - sujeito [trabalhador] é igual aos seus objetos [produtos] - já introduz um elemento importante em sua análise. O objeto ganha uma nova dimensão, enquanto produto do mundo humano nas esferas econômica, política, religiosa, moral, artística e filosófica. Esse deslocamento implicaria a introdução da história, em que o homem é o sujeito de um processo de alienação.

Althusser situa as *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, ambas escritas em 1845, como as obras em que já estaria presente uma nova problemática. Ao abandonar a teoria da essência do homem e se voltar à teoria da sociedade Marx, de fato, avança definitivamente em direção ao materialismo histórico, pois os objetos deixam de representar a objetivação da essência do homem para assumir uma dimensão que abarca as relações em todo o seu conjunto.

Assim, em *A ideologia alemã* o homem já não exerce mais o papel central, mas os indivíduos reais, vivendo em determinadas condições sociais e históricas. O deslocamento que se processa em relação à concepção anterior de Marx tem conseqüências decisivas em sua obra, pois representa a sistematização de todo o sistema

teórico sobre o qual se assentaram as bases do materialismo histórico e do materialismo dialético.

Segundo Althusser,

“Não se trata mais de dizer que o Homem é a raiz do Homem, e a essência de todos os Objetos de seu mundo humano. Não se trata mais de ‘partir dos indivíduos’ que ‘sempre partiram de si mesmos’, como em *L'idéologie allemande*, e de seguir passo a passo os efeitos de uma gênese empírica e constituinte para ‘gerar’, a partir dos ‘forças dos indivíduos’, as Forças produtivas, as Relações de produção, etc. Não se trata mais de partir do ‘concreto’ na teoria desses famosos conceitos ‘concretos’ que são o Homem, os homens, os indivíduos ‘com os pés no chão, bem postados sobre suas pernas’, as noções, etc. Bem ao contrário, Marx *parte do abstrato*, e o proclama.” (ibid: 42, 43).

As considerações acima mostram como Marx estava envolto na problemática humanista na fase inicial de sua trajetória teórica. Do mesmo modo que no plano político, a ideologia do humanismo pode exercer funções conservadoras ou críticas, o humanismo teórico, ao colocar no centro da análise a idéia de homem, também pode desempenhar uma função conservadora, como foi o caso de Adam Smith, ou crítica, como parece ser a forma mais adequada de qualificar o humanismo teórico do jovem Marx.

Podemos contrastar o seu pensamento dessa fase com o período em que ele elaborou o materialismo histórico. No próximo item, apresentarei brevemente alguns de seus princípios fundamentais.

1.3 O materialismo histórico

As considerações feitas anteriormente sobre a trajetória teórica de Marx trazem algumas implicações que convém enunciá-las, antes de iniciar este item. A definição do materialismo histórico que aqui será apresentada pressupõe ser este a teoria da história elaborada por Marx e como tal, se distingue, em função de seu objeto, do materialismo dialético que é o método que expressa a relação entre a teoria da história e o seu objeto. Ao longo desse item, tentarei explicitar essa formulação.

O materialismo histórico representa um sistema conceitual cujo objeto de estudo são os modos de produção passados, presentes e futuros. A análise de um modo de produção particular, como foi o caso da análise do modo de produção capitalista empreendida por Marx em *O Capital*, fornece as condições para o estudo de outros modos de produção porque o estudo deste modo de produção particular se faz por meio de um sistema conceitual teórico geral onde se articulam, de maneiras diferenciadas, as instâncias que formam a “totalidade orgânica” de qualquer modo de produção – a instância econômica, a instância jurídico-política e a instância ideológica.

Isto não quer dizer que, pelo fato de Marx ter formulado e empregado o sistema conceitual do materialismo histórico em *O Capital* para o estudo da estrutura e da constituição do modo de produção capitalista, o alcance do materialismo histórico esteja limitado ao tempo presente, nem tampouco que ele seja a expressão histórica do modo de produção capitalista. Se assim fosse, se a ciência da história fosse apenas a expressão de um tempo presente e, portanto, não aplicável ao passado e ao futuro, ela deixaria de ser uma ciência e se converteria ao status de uma filosofia, configurando-se, assim, como um historicismo.

Se o materialismo histórico não é a *expressão* da história, ele é o *conhecimento* desta. Essa definição faz menção a um problema teórico relacionado à distinção entre o materialismo histórico e o humanismo teórico: o problema do empirismo e o problema do historicismo. Isso quer dizer que a teoria da história elaborada por Marx não é uma síntese retrospectiva dos acontecimentos históricos analisados por ele, perspectiva esta só cabível no historicismo, mas o resultado do conhecimento que ele produziu sobre o objeto investigado – a sociedade capitalista – por meio da elaboração conceitual. Essa é, aliás, a razão pela qual o materialismo histórico permite investigar e conhecer qualquer modo de produção.

Estamos assim, também, diante do problema do empirismo, cuja característica é a de ter o objeto de estudo como algo já dado na realidade. Desprezando a elaboração conceitual no processo de conhecimento, resta ao empirismo contar com a realidade dada, com o concreto ou, nos termos da análise teórica, contar com os indivíduos, com os sujeitos já dados. Por isso que, envolto na problemática do humanismo feuerbachiano

do homem, do concreto, Marx se via impedido de pensar seu objeto de estudo tal qual ele passou a fazê-lo com o sistema conceitual do materialismo histórico.

Podemos aqui nos referir ao problema do conhecimento. Althusser (1986) faz uma distinção fundamental entre o materialismo histórico e o materialismo dialético. Para ele, ao formular as bases teóricas do materialismo histórico, Marx abriu definitivamente a perspectiva de fundação de uma nova filosofia, em contraposição à filosofia especulativa e idealista, existente até então, que exatamente pelo fato de ser idealista era incapaz de relacionar a filosofia da história com a própria teoria do conhecimento. Ou seja, a mudança de problemática efetuada por Marx não só o possibilitou elaborar a ciência da história, como também o fez pensar e mudar a problemática da filosofia da história.

Essa distinção nos permite perceber os limites e as possibilidades de uma teoria quando sustentada por uma ou outra problemática. Podemos concluir, então, que a partir do momento em que Marx começou a trabalhar no terreno do materialismo histórico, ele pôde pensar o modo de produção como uma totalidade onde se articulam as instâncias econômica, jurídico-política e ideológica. Neste caso, a intervenção da instância ideológica pôs em foco o problema da filosofia idealista. Segundo o próprio Althusser,

“A partir do momento em que se produziu um verdadeiro conhecimento da história, a filosofia não pode continuar desconhecendo, repelindo nem desviar sua relação com a história, teve que assumir e pensar esta relação. Teve que ‘mudar de terreno’, adotar uma nova problemática, definir seu objeto através de novas questões, para pensar na própria filosofia, sua relação com a história ao mesmo tempo que pensa sua relação com o conhecimento.” (ibid: 51)

Feitas essas considerações iniciais, apresentarei de forma breve, alguns elementos que constituem os princípios fundamentais do materialismo histórico.

Em várias passagens de seus escritos, Marx e Engels deixaram claro o pressuposto fundamental de sua teoria: que toda formação social necessita produzir e reproduzir as condições de sua existência e, assim, em *A ideologia alemã* afirmaram que “o primeiro facto histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material.” (Marx e Engels, s/d: 33)

Qualquer forma de produzir e reproduzir as condições de existência de uma determinada formação social implica um conjunto de processos de trabalho, cujo sistema constitui o processo de produção do modo de produção considerado. É conhecida a análise do processo de trabalho efetuada por Marx em *O Capital*. No capítulo que trata do processo de trabalho e do processo de produzir mais valia, ele aponta o objeto de trabalho ou a matéria-prima extraída sob diversas formas da natureza¹⁵, os instrumentos de produção, e a força de trabalho como os elementos que intervêm em qualquer processo de trabalho e que, em conjunto, formam a unidade das forças produtivas. Esses três elementos formam a unidade dos processos de trabalho e se relacionam pela intervenção dos agentes que atuam sob o objeto de trabalho, empregando o instrumental de trabalho. O complexo dos objetos de trabalho e dos instrumentos de produção formam o que Marx chamou de meios de produção e se encontram à disposição dos homens em cada época histórica, indicando as condições sociais em que o processo de trabalho se realiza.¹⁶

Para compreender a dinâmica interna desse complexo das forças produtivas que conforma os processos de trabalho é preciso considerá-lo como uma unidade contraditória que se expressa pelo efeito das relações sociais de produção existentes em cada formação social. As forças produtivas só podem ser postas em movimento sob relações sociais de produção, quer sob a forma de não cooperação, quer sob a forma de cooperação. Na formação social capitalista, onde coexistem classes antagônicas, os agentes da produção atuam sobre os objetos de trabalho por meio dos instrumentos de trabalho e em relações sociais de produção caracterizadas pela presença não só dos agentes de produção como também dos donos dos meios de produção que embora

¹⁵ Marx mostra que em muitos casos, uma matéria-prima pode exercer simultaneamente a função de instrumento de trabalho, como por exemplo, o gado.

¹⁶ Em *O Capital*, Marx afirmou: “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho” (1968: 204) e lembrou que os registros historiográficos a respeito do desenvolvimento da produção material marcam as diferentes épocas históricas pela idade da pedra, do bronze e a do ferro. Isso mostra que, considerando a unidade das forças produtivas, o elemento determinante não é o homem (força de trabalho) e sim os meios de produção. Essa constatação apresenta um elemento teórico importante para a análise das atuais condições materiais de produção, principalmente no que diz respeito ao problema da especialização do trabalhador. Se de fato os meios de produção são os elementos determinantes das forças produtivas, não é a especialização que deve ser colocada como obstáculo quando se pretende postular uma educação “integral” do trabalhador e sim a maneira pela qual a ideologia da especialização é imposta nas sociedades capitalistas como sendo ligada às capacidades inatas de cada indivíduo. Essa questão encontra-se presente em muitos estudos que discutem a politecnia e será tratada no capítulo III.

intervenham na produção, não participam dela diretamente.¹⁷ Vale ressaltar que as relações sociais de produção se apresentam de tal modo no capitalismo, a ponto de condicionar o uso dos meios de produção pelos agentes da produção ao controle do capitalista. Nas formações sociais capitalistas o controle do capitalista sobre os trabalhadores que põe em funcionamento os meios de produção é condição indispensável para que o trabalho seja social.

Essa forma de fazer intervir os elementos do processo de trabalho nas formações sociais capitalistas determina que as relações sociais de produção sejam relações de exploração, cujo mecanismo, explicitado por Marx, consiste no valor cedido pelo capitalista ao trabalhador, em troca da compra da utilização de sua força de trabalho, valor esse que representa o quantum necessário para a sua reprodução. A exploração da força de trabalho se dá no momento em que, no próprio processo de produção, o capitalista extrai um valor a mais daquele utilizado na compra da força de trabalho. Esse mecanismo encerra a principal característica do modo de produção capitalista que é a de produzir a mais-valia e de produzir o próprio capital.

Se as relações sociais de produção capitalistas, que são relações de exploração, se dão no interior da produção através da extração da mais-valia, elas se manifestam também na maneira como se organizam todos aqueles que atuam nos processos de trabalho. A divisão do trabalho nas formações sociais capitalistas atingem um nível bastante elevado de complexidade, tendo em vista o próprio desenvolvimento das forças produtivas e exige um aprimoramento crescente no que diz respeito à definição e à distribuição dos postos de trabalho necessários para a organização, a coordenação, a direção e a execução do processo de produção. Nas formações sociais capitalistas essa definição e essa distribuição se dão com base na divisão de classes existente na sociedade.¹⁸

¹⁷ Esse sistema conceitual elaborado por Marx que conforma todo o modo de produção estabelece uma separação entre o que ele designou por meios de produção, por um lado, e a força de trabalho, por outro, permitindo explicar a dinâmica interna das formações sociais, particularmente a formação social capitalista, objeto de estudo de Marx, caracterizada pela apropriação dos meios de produção pelos capitalistas.

¹⁸ Referindo-se à conceituação feita por Marx em *O Capital*, Althusser (1999) propõe designar como *divisão do trabalho social* a divisão da produção social nos ramos da indústria e da agricultura, assim como no interior destas e como *divisão social do trabalho* o efeito das relações sociais de produção capitalistas, que são as relações de exploração. Essa proposição é pertinente já que ela marca claramente o caráter de classe da divisão do trabalho nas formações sociais capitalistas que frequentemente faz aparentar a divisão do trabalho como condicionadas tecnicamente. A interpretação da divisão social do

Se, em qualquer formação social as forças produtivas, quando postas em movimento pelas relações de produção, são responsáveis pela produção das condições materiais dessas formações sociais, é certo que essa produção precisa se dar incessantemente, precisa ser reproduzida, sob pena dessas formações sociais desaparecerem. Ao reproduzir as condições de produção cada formação social reproduz necessariamente as forças produtivas e as relações de produção. Como se dá a reprodução das forças produtivas e das relações de produção em uma formação social capitalista?

A reprodução dos meios de produção e da força de trabalho, que formam a unidade das forças produtivas, se realizam de maneiras distintas. Em *O Capital* Marx mostrou o mecanismo global da reprodução ampliada das condições de produção na sociedade capitalista, estudando as relações de circulação do capital na produção dos meios de produção e na produção dos meios de consumo e a realização da mais-valia.

Diferentemente do processo de reprodução dos meios de produção, no capitalismo a reprodução da força de trabalho não se passa totalmente no interior da esfera produtiva. Por um lado a maior parte de sua reprodução é feita por meio do salário,¹⁹ meio material de garantir a reposição da força de trabalho, já que ele representa a parte do valor produzida pelo seu desgaste e necessita ser reposta. Contudo, para reproduzir a força de trabalho no capitalismo, não basta garantir as condições materiais de sua reprodução. Para que a força de trabalho se reproduza para uma dada forma de produção, esta deve ser dotada de uma competência, de uma habilitação, possibilitando a sua utilização no sistema complexo do processo de produção, nos postos de trabalho e sob relações sociais de produção correspondentes.

O desenvolvimento das forças produtivas e o tipo de unidade historicamente constituída das forças produtivas exigem que a força de trabalho seja habilitada para atender as exigências da divisão social do trabalho em seus diferentes postos. Este é o motivo pelo qual a reprodução da qualificação da força de trabalho no capitalismo, diferentemente das formações sociais anteriores, não se dê na produção mas fora dela,

trabalho como uma divisão técnica do trabalho tem implicações sérias nas análises sobre as mudanças nas condições de produção e a formação do trabalhador e serão discutidas no capítulo III.

¹⁹ Estudos recentes indicam que parte importante da reprodução econômica é assegurada pelo trabalho doméstico que se situa fora do processo de valorização. Sobre essa questão ver LAUTIER e PEREIRA (1994).

através do sistema escolar, segundo as exigências diversas colocadas pela divisão social do trabalho.

Tal qualificação pressupõe a aprendizagem dos códigos necessários para saber ler, escrever, contar, de modo a garantir o domínio dos elementos básicos da cultura científica, mas pressupõe também o aprendizado das regras de conduta necessárias e condizentes com o lugar definido pela divisão social do trabalho. Ou seja, a reprodução da força de trabalho se faz pela sua qualificação, qualificação esta em que está subtendida a sujeição ideológica do trabalhador ao capital.²⁰

Essa síntese do mecanismo de reprodução das forças produtivas faz intervir o mecanismo de reprodução das relações sociais de produção, assim como retoma o enunciado feito no início deste item sobre as instâncias que compõem o modo de produção. Se até aqui foi demonstrada a intervenção da instância econômica na totalidade orgânica do modo de produção, para se pensar a reprodução das relações sociais de produção é preciso verificar de que maneira essa instância se articula com as demais instâncias.

Se toda formação social precisa produzir suas condições materiais, somente do ponto de vista da reprodução é possível compreender o mecanismo de funcionamento, assim como a articulação das diferentes instâncias presentes na totalidade orgânica que constitui um modo de produção. Somente no plano da reprodução é possível observar a dinâmica interna de um modo de produção e perceber que as instâncias jurídico-política e ideológica se relacionam com a instância econômica a partir de suas funções de reprodução.

Ou seja, a partir da apreensão da dinâmica interna do desenvolvimento dessa totalidade orgânica pode-se aplicar à análise das formações sociais o instrumental da teoria marxista da história. Podemos examinar essa hipótese resumindo-a na seguinte questão: de que maneira ocorrem o desenvolvimento e a mudança histórica? Essa é a questão fundamental da teoria marxista e sua definição foi e ainda é objeto de inúmeras controvérsias. Como se sabe, uma das referências teóricas que tem servido de base para fundamentar o debate em torno dessa problemática é o *Prefácio* de Marx para a

²⁰ Uma boa constatação empírica para a verificação de como a ideologia dominante no capitalismo se faz presente no interior da qualificação profissional do trabalhador se encontra no texto de Frigotto (1983), cujo sugestivo título “Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador” não deixa dúvidas.

Contribuição à crítica da economia política, escrito em 1859. Pela repercussão decisiva que esse texto vem desempenhando no interior do marxismo, convém reproduzir aqui o trecho em que Marx procurou esboçar a sua concepção de funcionamento da estrutura de um modo de produção.

“O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser é que determina a sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social.”
(Marx,1977: 301)

Esse trecho tão evocado pelas mais diversas correntes do pensamento marxista tem sido objeto de diferentes interpretações a respeito da natureza das sociedades humanas. Uma dessas interpretações resultou na conhecida fórmula da infraestrutura e da superestrutura e nos efeitos daquela sobre esta, ou melhor, na determinação dos fatores econômicos infraestruturais sobre a superestrutura jurídico-política.

A formulação bastante esquemática desse enunciado deu margem a uma concepção mecanicista e economicista da teoria marxista da história e do ponto de vista prático e teórico, tem sido alvo de intervenções políticas e teóricas²¹. Uma dessas intervenções partiu da corrente althusseriana que se propôs fazer uma leitura crítica da

²¹ O trecho do *Prefácio* de Marx transcrito acima serviu de base para o livro *Materialismo histórico e materialismo dialético* escrito por Stalin (s/d). Para muitos marxistas, os fracassos na condução do socialismo na URSS se devem, entre outros, ao fato de Stalin ter praticado ao pé da letra sua interpretação mecanicista e economicista desse texto.

obra de Marx. Para cumprir esse objetivo, coube principalmente a Étienne Balibar o estudo do materialismo histórico. Em um texto que tratou especificamente dessa problemática, Balibar (1980) procurou sistematizar sua concepção marxista da teoria da história.

As considerações de Balibar se apóiam principalmente no *Prefácio* de Marx para criticar a problemática hegeliana da história e formular as suas proposições sobre a dinâmica interna do “todo social”. A idéia central de Balibar é que se deve pensar qualquer estrutura social como uma totalidade complexa, onde os diversos elementos que compõe essa totalidade se desenvolvem e se articulam de maneira absolutamente desiguais. Essa dinâmica interna própria da totalidade complexa forma uma unidade contraditória entre seus elementos e implica necessariamente uma relação de dominação e subordinação entre eles, dependendo do lugar e da função que cada um desses elementos assume na estrutura social. Portanto, a existência da dominação e da subordinação entre os elementos do todo social é essencial à própria complexidade, sem o que uma estrutura deixaria de ser complexa, pois o modo como se desenvolvem e se articulam os elementos do todo complexo é que constitui a unidade contraditória. A estrutura do todo, a diferença das contradições ou as formas de articulação das contradições é a própria existência do todo. A totalidade só existe sob a condição de que em seu interior haja o movimento ou a dinâmica das contradições.

Essa definição do funcionamento do todo social se refere à própria dialética marxista e demarca a concepção da totalidade marxista da concepção da totalidade hegeliana. Em Hegel a totalidade é uma unidade simples, cujo desenvolvimento se dá pela cisão dessa unidade em duas partes contraditórias que se negam mutuamente para, nesse movimento de negação, restaurar a sua unidade. Portanto, para Hegel tudo é um, ou seja, a verdade de todas as coisas já está presente necessariamente na outra. A negatividade é inerente à própria realidade, já que nada que existe é verdadeiro, pois as coisas só existem em sua potencialidade que se desenvolverá sob novas formas e condições. A contradição é responsável pela produção de uma identidade sob a forma de um processo em que se desdobram as potencialidades das coisas.

A concepção de Hegel sobre a dinâmica da totalidade repercutiu nas formulações da teoria da história apresentada por Marx no *Prefácio*, aproximando-a da

problemática da filosofia da história de Hegel. Para Hegel, a história é um processo contraditório de autodesenvolvimento do Espírito do mundo onde a força que move esse processo é inerente à sua própria estrutura. A dinâmica desse processo, num determinado momento desse desenvolvimento, converterá essa força em obstáculo, obrigando essa estrutura a se recompor numa estrutura “superior” a anterior.

Podemos verificar a presença dessa concepção no *Prefácio*. Quando Marx utiliza o conceito de contradição para qualificar uma “época de revolução social”, dá a entender a imagem de algum objeto, cuja forma e conteúdo entram em contradição no exato momento em que o conteúdo se desenvolve a tal ponto que não cabe mais na forma, levando esta a se modificar. É, portanto, uma maneira mecânica de conceber um processo que, ao contrário da imagem de um objeto com forma e conteúdo, comporta em seu interior um extraordinário movimento determinado pela dinâmica das formas dos elementos que compõe a unidade do todo social. Essa forma de caracterizar a mudança de um modo de produção para outro produz um efeito evolucionista. O desenvolvimento das forças produtivas materiais em graus progressivos, superiores, ocupam o lugar de desenvolvimento dos graus inferiores de desenvolvimento e assim, teremos sempre a certeza de que em todo o momento, está em gestação em um determinado modo de produção, o futuro que irá substituir o passado.

Imersos numa mesma problemática, a distinção entre Hegel e Marx é detectada por meio de uma transposição dos termos idealistas utilizados por Hegel para os termos materialistas com que Marx operou no *Prefácio*. Apesar da distância que separou Marx de Hegel, quando este perguntou o que é o espírito e aquele, o que é a história²², ambos permaneceram imersos na mesma lógica que os conduziu a pensar o processo histórico sob a forma dialética de uma correspondência e não correspondência entre a forma e o conteúdo, cujo desenvolvimento se dá no interior de uma estrutura.

²² Aqui poderíamos argumentar: não teria sido exatamente essa pergunta, *o que é a história?* que levou Marx a passar da problemática do humanismo teórico para a problemática do materialismo histórico? Se é assim, porque então Marx, mesmo formulando essa pergunta, continuou preso à problemática hegeliana da história? Uma hipótese seria a de que essa questão estaria relacionada com a definição do elemento que exerce a primazia na unidade forças produtivas e relações de produção. No *Prefácio* fica clara a definição de Marx pelo primado das forças produtivas. Nesse caso, essa definição poderia tê-lo feito permanecer nos limites da “inversão” hegeliana.

Balibar questiona a tese de uma única linha histórica e rompe com a idéia de germe presente tanto na filosofia da história de Hegel²³, como no *Prefácio* de Marx. Para ele, não haveria uma transformação permanente que gestasse, internamente, o fim e o começo de algo novo²⁴. Em suas formulações sobre a teoria da história, Balibar sustenta que, ao contrário do *Prefácio*, Marx teria desenvolvido em textos posteriores uma concepção de desenvolvimento e mudança históricos assentada numa nova problemática em que a evolução espontânea resultante da contradição interna da própria estrutura deu lugar a uma visão do processo histórico como um todo social complexo, cuja dinâmica é determinada pelas diferentes formas de articulação de seus elementos onde, a partir de condições específicas, um elemento pode dominar os demais.

De fato, existem diversos textos de Marx em que é possível detectar uma nova problemática em curso. Costa Neto (2003), apresenta uma análise do período considerado tardio de Marx e demonstra a ocorrência de uma inovação importante dos textos produzidos nessa fase, se comparados com os anteriores. Analisando a produção teórica do período de 1871 a 1882, este autor ressalta que embora o estudo sobre o desenvolvimento histórico e as sociedades pré-capitalistas já ocupasse um lugar central em 1845, quando Marx e Engels escreveram *A ideologia alemã*, esses temas ganharam uma nova interpretação nos textos tardios.

Do ponto de vista político, Costa Neto mostra que a conjuntura política e social em que foram produzidos os últimos textos de Marx foi marcada pelo crescimento das lutas sociais do proletariado e pela luta política travada no interior do marxismo. Nesse contexto, Marx retomou algumas questões políticas cruciais como o Estado e a ditadura do proletariado. Em suas análises históricas, ele ressaltou o caráter de classe do Estado, mostrando que, sob o comando da burguesia, as revoluções serviram para aperfeiçoar o

²³ A idéia da presença de um germe prestes a se desenvolver, encontra-se expressa na seguinte citação de Hegel: “O princípio da evolução envolve algo além, uma determinação interior, uma pressuposição efetiva que luta para se realizar. Essa determinação formal encontra sua existência real no espírito, que tem a história universal como o seu palco, propriedade e campo de sua realização. Ele não se sujeita ao vaivém do jogo interior das contingências; antes, é o determinante absoluto, impassível ante as contingências, que domina e emprega em seu proveito. A evolução aplica-se também aos objetos naturais orgânicos. A existência destes não se apresenta apenas como forma mediata, modificável pela ação exterior, e sim como uma existência que deriva de um princípio interior imutável, de uma essência simples, cuja existência como germe, é, inicialmente simples, mas que produz por si mesma diferenças que entram em relação com objetos”. (1999: 53)

²⁴ Marcuse (1978: 134) transcreveu a seguinte citação de Hegel: “(...) o ser das coisas finitas como tais é possuir como parte integrante do seu Ser-em-si (Insichsein) os germes do seu perecer: a hora do seu nascimento é a hora da sua morte”.

aparelho de Estado e não para destruí-lo. Para Marx, a destruição do Estado burguês teria que se dar, necessariamente, pela ditadura do proletariado, fase de transição do socialismo ao comunismo, quando o proletariado se constituiria em classe dominante.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx analisa o papel do Estado no comunismo e conclui que,

“Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período da transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a ditadura revolucionária do proletariado.” (1961: 223).

Do ponto de vista da teoria da história, Costa Neto destaca que, abandonando uma visão fatalista e determinista da história, tal como a expressa na *Introdução*, Marx passou a conduzir suas análises considerando a presença de uma diversidade de elementos em formações sociais específicas, cuja dinâmica poderia determinar diferentes formas de desenvolvimento histórico.

Em uma de suas análises sobre a comuna agrária russa, Marx escreveu uma carta na década de 1870, onde apresenta algumas considerações importantes a esse respeito. Podemos verificar nesse trecho uma análise distinta da realizada na *Introdução*, escrita em 1859.

“Em diferentes passagens de *O Capital* eu faço alusão ao destino dos plebeus da antiga Roma. Eram originariamente camponeses livres que cultivavam, cada um por sua conta, suas próprias parcelas de terra. No curso da história romana, eles foram expropriados. O mesmo movimento que os separou de seus meios de produção e de subsistência implicou não somente a formação da grande propriedade fundiária, mas também de grandes capitais monetários. Assim, um belo dia havia, de um lado, homens livres, despojados de tudo, exceto de sua força de trabalho e, de outro, para explorar esse trabalho, os detentores de todas as riquezas adquiridas. O que correu? Os proletários romanos transformaram-se não em trabalhadores assalariados, mas em “plebe” ociosa, mais abjeta que os brancos pobres do Sul dos Estados Unidos, e junto a eles não se desenvolveu um modo de produção capitalista, mas escravista. Portanto, acontecimentos de uma surpreendente analogia, mas que ocorreram em meios históricos diferentes, levaram a resultados inteiramente distintos. Estudando cada uma dessas

evoluções separadamente e comparando-as em seguida, encontraremos facilmente a chave desse fenômeno, mas nunca chegaríamos a ela com o passe-partout de uma teoria histórico-filosófica geral, cuja suprema virtude consiste em ser supra-histórica.” (Marx, 1982)

Ao contrário da *Introdução*, que tem seu conteúdo ainda fortemente marcado por uma concepção evolucionista da história, é possível verificar nessa carta a intervenção de elementos teóricos novos na análise de Marx. Em primeiro lugar, a alusão ao meio histórico, rejeitando a determinação de uma só causa para explicar a dinâmica de um modo de produção e apresentando inúmeras alternativas para o desenvolvimento histórico; em segundo, como decorrência do item anterior, a idéia de que a transição de um modo de produção para outro não pode ser pensada sob a mesma lógica da reprodução desse modo de produção.

Essas considerações foram desenvolvidas por Balibar e o levaram a formular uma hipótese sobre a mudança histórica. Se uma estrutura não nasce de dentro da estrutura anterior, é preciso pensar a transição de um modo de produção para outro por meio de uma lógica distinta da reprodução desse modo de produção. Reprodução e transição são objetos que pertencem à teorias distintas.

Do ponto de vista da reprodução, as contradições internas do todo social existem, mas permanecem circunscritas nos limites estruturais do modo de produção e apesar de não originar um novo modo de produção, essas contradições fazem surgir elementos que não necessariamente se inserem no processo de reprodução, podendo vir a ser reorganizados numa nova estrutura social. Isso não é o mesmo que dizer, tal como Hegel, que todas as coisas trazem dentro de si o princípio de sua própria destruição e, nessa direção, que o novo surgiria no decorrer do movimento, superando gradualmente o velho do qual nascera. Ao contrário da idéia hegeliana de conservação, é preciso pensar a reprodução como uma dinâmica que produz efeitos contraditórios em seu interior e faz surgir novos elementos da realidade que podem vir a ser articulados numa nova unidade em outro modo de produção.

No que diz respeito à transição, a própria dinâmica inerente à complexidade do todo social que faz emergir as contradições podem dar origem aos elementos do futuro modo de produção. Balibar caracterizou a transição como uma fase de não

correspondência entre as relações de propriedade e de apropriação real, no nível da estrutura econômica, e a não correspondência entre as diversas instâncias da estrutura social, onde a instância jurídico-política assumiria a dominação em relação às demais instâncias.

A explicitação dos princípios fundamentais do materialismo histórico serviu para demarcá-lo do sistema conceitual por meio do qual se assentam os pressupostos do humanismo teórico. Como já foi assinalado, tal demarcação parte da perspectiva de que a trajetória teórica de Marx foi marcada por uma ruptura com repercussões decisivas para a elaboração da teoria da história marxista.

É necessário agora, retomando a minha hipótese inicial de pesquisa, direcionar a análise dessas questões para o campo educacional.

Como se sabe, a conformação do pensamento educacional brasileiro foi marcado de maneira considerável pela influência do referencial teórico marxista, sobretudo no final da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980, quando a retomada da organização dos educadores criou condições mais favoráveis para a difusão do marxismo, seja por meio da tradução dos escritos de Marx, assim como de outros pensadores marxistas e, posteriormente, com a produção teórica educacional de autores marxistas brasileiros. Como se verá, a investigação dessa trajetória revelará os elementos que determinaram as possibilidades e os limites impostos aos estudiosos marxistas na análise dos processos educacionais e será útil para compreender as formas de inserção da teoria marxista no pensamento educacional, permitindo articulá-las, em seguida, aos estudos que tratam especificamente da relação entre trabalho e educação.

Sendo assim, a compreensão da problemática a qual se ocupa a presente pesquisa passa necessariamente pela análise da trajetória do pensamento educacional, focalizando mais especificamente a difusão da teoria marxista e os princípios teóricos sobre os quais a produção teórica educacional marxista se desenvolveu nesse processo.

É o que será tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES HISTÓRICAS PARA A DIFUSÃO DA TEORIA MARXISTA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No capítulo anterior foram apresentados os pressupostos teóricos sobre os quais busco sustentar a hipótese inicial de minha pesquisa, a de que no âmbito dos estudos que pretendem formular uma crítica a partir do instrumental teórico marxista, tem-se o *homem* como categoria central, implicando, assim, limites de ordem teórica e metodológica para as análises que tratam da relação entre trabalho e educação. Para tal, foi necessário fazer a distinção entre o humanismo teórico e o materialismo histórico, duas problemáticas distintas que teriam demarcado a trajetória teórica de Marx.

Tratando-se de uma análise no nível abstrato, faz-se necessário agora situá-la no plano concreto dos estudos que têm a educação como o seu objeto de reflexão e análise.

A investigação dos condicionantes que determinaram a inserção da teoria marxista no pensamento educacional²⁵ no Brasil pode fornecer importantes pistas para a apreensão das formas sobre as quais seus pressupostos teóricos foram estabelecidos e sedimentados. A análise da conjuntura política e ideológica em que a teoria marxista foi difundida no pensamento educacional, assim como a apreensão dos principais

²⁵ Certamente não se pode atribuir ao termo *pensamento educacional* o sentido de unidade que expresse uma única tendência teórica e metodológica, uma vez que, pela sua própria natureza, ele absorve elementos advindos de diversos campos das ciências humanas, dificultando a sua própria definição. Ao utilizar este termo, quero designá-lo como uma unidade constituída pela produção teórica relacionada aos fenômenos educacionais no Brasil.

elementos que constituíram o debate teórico em seu interior podem indicar as formas específicas de apreensão e de aplicação da teoria marxista na análise dos fenômenos educacionais.

Da mesma forma, a apreensão desse contexto poderá servir também para identificar indícios de que o desenvolvimento da teoria marxista no interior do pensamento educacional brasileiro pode ter se constituído com base em elementos teóricos pertencentes ao humanismo teórico, conforme caracterizado, seguindo Althusser, no primeiro capítulo.

Este percurso pelo pensamento educacional deverá fornecer igualmente os elementos necessários para a investigação no capítulo seguinte das formas de desenvolvimento da teoria marxista no interior dos estudos do GT Trabalho e Educação e mais especificamente, entre os estudos sobre as mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador.

A investigação dos caminhos que levaram à difusão da teoria marxista no Brasil, de um modo geral e em particular, e esse é o ponto que me interessa, no pensamento educacional, me levará ao conhecimento das condições em que esta foi assimilada. Esse procedimento não é trivial e representa um desafio, uma vez que não se trata simplesmente da descrição dos acontecimentos, mas de reportar-se a eles de modo a reter as formas de assimilação da teoria marxista, tendo em vista aquele contexto específico em que esta se processou.

Em outras palavras, analisar as condições de assimilação da teoria marxista no pensamento educacional tendo como referência as condições atuais pode significar um risco para a apreensão da dinâmica dos avanços e dos limites inerentes ao desenvolvimento do marxismo no pensamento educacional daquele contexto.

Trata-se, então, de pensar esse caminho a partir das condições concretas em que a teoria marxista inseriu-se no debate em torno dos problemas teóricos que emergiram daquela conjuntura, assim como das questões que se colocaram a partir de um determinado modo de sua assimilação. O esforço é, pois, o de pensar aquela conjuntura com o pensamento dado naquele contexto, tendo em vista a evolução desse mesmo pensamento a partir da evolução da própria conjuntura, condição indispensável para a

apreensão dos princípios teóricos do marxismo que nortearam o pensamento educacional no contexto estudado.

Alguns problemas podem ser evitados, desde que adotado esse procedimento. Um deles diz respeito ao próprio objeto que aqui se pretende analisar. Como buscarei demonstrar ao longo do capítulo, o estudo da inserção da teoria marxista no pensamento educacional indica a adoção de um certo procedimento metodológico por parte dos estudiosos que buscavam então investigar os processos educacionais. Na pretensão de atingir os fins pretendidos, a partir de determinadas posições políticas e ideológicas, pode-se acabar por dispensar o estudo da formação social do Brasil e de seus determinantes e como decorrência, da dinâmica dos processos educacionais em curso, orientando todo o procedimento analítico de modo a garantir o fim que se deseja atingir.

No que se refere ao problema aqui tratado, essa postura se caracteriza pela prática de reter da teoria tão somente os elementos necessários para explicar aquilo que já se tem construído a priori. Ao invés do processo de produção do conhecimento sobre o objeto investigado, opera-se uma lógica inversa, qual seja, a teoria é ajustada a uma realidade idealizada.

Identifico este como um dos elementos que caracteriza o campo marxista no pensamento educacional e buscarei apontá-lo ao longo deste capítulo, na medida em que a trajetória da inserção da teoria marxista no pensamento educacional seja traçada.

Assim definido, resulta desse procedimento que a análise da inserção da teoria marxista no pensamento educacional num contexto histórico específico, terá que ser efetuada a partir da relação desse pensamento com a própria dinâmica social daquele período, buscando explicitar suas características próprias, assim como os fatores históricos, sociais e ideológicos que determinaram a sua conformação. Sua apreensão possibilitará localizar os elementos específicos que marcaram, desde a sua origem, o pensamento educacional brasileiro e em particular, a inserção da teoria marxista no seu interior, identificando os elementos que vieram a se constituir nos princípios teóricos básicos para a condução da análise dos fenômenos educacionais.

Nessa perspectiva, é necessário iniciar o capítulo com uma breve caracterização do contexto político que favoreceu a difusão da teoria marxista na dinâmica política,

institucional e acadêmica no Brasil, em particular, no pensamento educacional. É o que será tratado no próximo item.

2.1. O contexto político e social

O primeiro elemento a ser observado, posto como premissa para a análise que se segue, é o de que é próprio da natureza da teoria marxista a sua verificação no plano da experiência histórica que poderá confirmar ou não o acerto de seus pressupostos. E vai depender dos resultados dessa verificação a possibilidade da instauração de crises teóricas, cujas conseqüências podem levar a uma reformulação dos princípios teóricos e da prática dos partidos comunistas e dos movimentos revolucionários e de esquerda, desde que, é claro, a unidade entre teoria e prática não seja transformada em dogmas.

Não faz parte do escopo dessa pesquisa recuperar a história do movimento comunista no Brasil nem tampouco, analisar as condições específicas da evolução do pensamento marxista, mas tão somente ressaltar que do desdobramento de acontecimentos históricos decisivos, abre-se um período de embate teórico em torno dos princípios fundamentais do marxismo com repercussões decisivas nos meios intelectuais de difusão do marxismo.

No Capítulo I procurei caracterizar o contexto político internacional que trouxe para o centro do debate no interior dos partidos comunistas o humanismo marxista. Vale dizer, não se pode negar que no plano teórico, seus efeitos sejam recorrentes na atualidade e sua repercussão seja evidente, se reconhecermos a existência de diferentes interpretações do marxismo.

Da mesma forma, uma retrospectiva dos acontecimentos que marcaram o contexto político do Brasil, a partir da década de 1960, evidencia uma rearticulação das práticas políticas, tendo em vista interpretações divergentes sobre os acontecimentos que culminaram no golpe militar de 1964, o que nada mais é do que a expressão das diferentes formas de compreender e de aplicar a teoria marxista ao estudo da realidade brasileira.

Nesse sentido, o exame da dinâmica social e política dos acontecimentos que marcaram aquele período será útil para a apreensão das condições em que a teoria marxista difundiu-se no pensamento educacional brasileiro.

Tendo em vista essa premissa analítica e para os propósitos deste estudo, podemos eleger como marco importante para a compreensão da evolução do pensamento marxista no Brasil o contexto político e social da segunda metade da década de 1970, período de rearticulação da oposição e do surgimento de um novo pensamento de esquerda.

A falência do então chamado “milagre econômico”, assim como a resistência e a luta travada por amplos setores populares e pelo conjunto das forças sociais e políticas progressistas pelas liberdades democráticas obrigou o Estado a promover uma descompressão relativa no aparato repressivo, criando condições mais favoráveis para que as forças de oposição, particularmente as que haviam optado pela via armada, passassem a privilegiar a via institucional. Assim, após um longo período de perseguição aos intelectuais, especialmente àqueles vinculados às organizações de esquerda, seja através dos órgãos de imprensa e de editoras, que foram submetidos à censura, seja através das universidades, que tiveram suas bibliotecas mutiladas, seus alunos expulsos e seus professores aposentados compulsoriamente, a reorganização dos intelectuais encontrou na via institucional uma alternativa estratégica de oposição.

Entre essas instituições, além da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB²⁶ e da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, que cumpriram um importante papel de resistência à ditadura militar, destaca-se a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, que abrigou um grande número de intelectuais e estudantes interessados na discussão das questões científicas, conferindo um caráter cada vez mais político às reuniões anuais dessa entidade, configurando-se em um dos mais importantes fóruns de discussão política sobre a democratização do país.

No tocante à pesquisa acadêmica, não obstante o crescimento vertiginoso do ensino superior nesse período²⁷, o controle e o cerceamento das atividades das universidades acabou por torná-las instituições esvaziadas e burocratizadas, dividindo com os centros de pesquisa independentes o lócus da produção científica. Este foi o

²⁶ Vale lembrar que a OAB, na grande maioria de seus membros, foi favorável ao golpe militar de 1964, afastando-se do regime somente após 1968.

²⁷ Paiva (1980) recolheu dados elucidativos. De 1964 a 1974, a evolução de matrículas no ensino superior foi da ordem de 100 para 624,16, destacando-se aí as instituições privadas. Para se ter uma idéia, em 1988, das 871 instituições de ensino superior, 73,24% pertenciam à rede privada.

caso do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, abrigando, a partir da sua fundação em 1969, os docentes da USP que vinham sendo perseguidos.

Também algumas universidades confessionais, particularmente, as PUCs do Rio de Janeiro e de São Paulo, na medida em que sofreram menor controle repressivo, embora nem sempre tenham manifestado sua vocação democrática, constituíram-se em espaços de resistência, ao menos nos momentos decisivos, abrindo suas portas para debates e para a realização de eventos de natureza acadêmica e política.

A pós-graduação que experimentou um crescimento considerável entre a década de 1960 quando foi implantada e a década de 1980, configurou-se em um espaço de estímulo à produção e à difusão do conhecimento, transformando-se em uma “área de irradiação de crítica ao Estado e suas políticas específicas” (Cunha, 1981: 40). A esse respeito é importante observar que ainda que a condição de crítica imputada à pós-graduação em um contexto político e social extremamente adverso no país não deva ser identificada exclusivamente com a crítica marxista, constitui-se um fato relevante a criação, assim como a consolidação de um espaço institucional voltado para a pesquisa científica, favorecendo as condições para a formação de um pensamento crítico.

No campo dos movimentos sociais a rearticulação do movimento operário, culminando com as greves dos metalúrgicos do ABCD no final da década de 70 e os movimentos de base, sejam as Comunidades Eclesiais de Base, da Igreja Católica, sejam as associações de moradores, que experimentaram uma forte mobilização pela melhoria das condições de vida, marcaram o ascenso da luta de classes no Brasil.

Do ponto de vista político, a reforma partidária no final da década de 1970, cuja estratégia governista foi a divisão do campo oposicionista, extinguiu o bipartidarismo, induzindo a criação de diferentes siglas partidárias e abrigando em algumas delas, como foi o caso do PMDB (antigo MDB), do PDT e principalmente do PT, um grande número de intelectuais e ativistas do movimento popular e de esquerda.

Essa nova configuração, caracterizada pelo surgimento de novos espaços políticos de inserção dos intelectuais e dos ativistas de esquerda, demarcou os diferentes projetos políticos de reconstrução democrática no país a partir do leque de alternativas no interior do campo oposicionista. No que diz respeito à inserção já mencionada dos intelectuais nas instituições, tais como o CEBRAP e a SBPC, esse novo quadro político

partidário redirecionou a atuação de uma parcela desses agentes para o interior do Estado, através de disputas no legislativo e de sua inserção no próprio executivo.

No tocante à intervenção nessa conjuntura dos intelectuais e dos revolucionários marxistas, é necessário remeter a sua ação a todo um contexto anterior marcado pela intervenção dos comunistas na conjuntura nacional, principalmente do PCB que a partir da década de 1920 teve papel decisivo na difusão do marxismo no Brasil, ainda que como se sabe, sua trajetória tenha sido marcada por intensos embates no plano político e no plano teórico no que diz respeito às alternativas da revolução brasileira.

Como já assinalado no capítulo anterior, a inflexão do movimento comunista internacional ocasionada a partir dos desdobramentos do XX Congresso do PCUS, em 1956, teve repercussão importante no Brasil. Aqui, mais uma vez, vale frisar que não é objeto dessa pesquisa uma sistematização dos embates políticos e teóricos travados no PCB, a partir das principais questões então em pauta, mas tão somente extrair desse período marcante para a conformação do pensamento marxista no Brasil, as formas de consciência dos marxistas nesse processo, cuja evolução expressa a maneira pela qual a articulação entre a teoria e a prática adequou-se às condições sócio-culturais daquele contexto específico.

Analisando a evolução da consciência política dos marxistas brasileiros, Quartim de Moraes (1995) assinala que o que determina essa evolução é a sua capacidade em refletir sobre os fundamentos da teoria e de sua aplicabilidade às condições concretas. Nesse sentido, destaca três etapas que articuladas às condições concretas e objetivas postas naquela conjuntura, teriam marcado a evolução da consciência política dos marxistas. Uma primeira etapa, que o autor chama de “pré-crítica”, marcada pela reiteração do marxismo em vigor no movimento comunista internacional menosprezando, assim, a reflexão crítica.²⁸

Em seguida, uma etapa que vai da segunda metade dos anos de 1940 ao final dos anos de 1960, caracterizada pelo esforço intelectual e pela circulação de idéias, permitindo a formação de um pensamento crítico capaz de analisar os problemas teóricos e práticos da realidade brasileira.

²⁸ É importante lembrar a ressalva feita por Quartim de Moraes (1995) no que diz respeito à importante contribuição de Astrojildo Pereira e Otávio Brandão, ainda que de forma rudimentar, segundo o autor, na análise da conjuntura dos anos de 1920, no Brasil.

Sobre esse período, vale lembrar a publicação da Revista Estudos Sociais e da Revista Brasiliense – a primeira com influência marcante nos meios universitários e a segunda sob a responsabilidade de Caio Prado Junior, atestam a originalidade do pensamento marxista brasileiro durante aquele período. Outras duas instituições também contribuíram para a formação do pensamento marxista no Brasil: o ISEB que a despeito de suas dissensões internas, acumulou uma produção teórica significativa sobre temas fundamentais do pensamento social brasileiro, e a Universidade de São Paulo – USP que teve em Florestan Fernandes um importante referencial de elaboração teórica pautada na tradição marxista.

Finalmente, a etapa de revisão crítica que conforme Quartim, à exceção do PCdoB²⁹, as demais correntes do pensamento marxista voltam-se às fontes do pensamento revolucionário ainda que tal retorno tenha permanecido preso a uma interpretação dogmática do marxismo, sem levar em conta a articulação necessária com as circunstâncias sociais e políticas daquele contexto.

Nesse período, é importante destacar o momento de efervescência no campo específico das ciências sociais. Nos anos de 1967 e 1968 começam a surgir no Brasil as primeiras traduções de clássicos marxistas, com os textos de Antonio Gramsci, Georg Lukács, Lucien Goldman, Rosa Luxemburg, Karel Kosik, Louis Althusser e outros, sem falar na primeira edição integral de *O Capital* traduzida para o português.³⁰ É desse período também o surgimento da Revista Civilização Brasileira, cuja produção original demonstra o ambiente profícuo para o debate intelectual.

Como se sabe, essa situação começa a mudar e o período que vai de 1968-1969 a 1974-1975 representa um ponto de inflexão no que diz respeito ao pensamento crítico, em particular, à difusão da teoria marxista, sobretudo nas organizações de esquerda, que foram duramente golpeadas, mas não menos, no âmbito institucional. Nas universidades, os expurgos cometidos pela ditadura marcaram um período de vazio cultural e seus professores quando não se viram obrigados a deixar o país, foram buscar refúgio em instituições isoladas.

²⁹ A adoção da sigla PCdoB deu-se em 1962, a partir das dissensões internas, conseqüência dos embates em torno do XX Congresso do PCUS. Nesse período passaram a existir o PCB e o PCdoB, cada qual com posicionamentos distintos acerca das alternativas da revolução brasileira.

³⁰ Esclareça-se que, no Brasil, a obra de Marx começa a ser divulgada a partir da década de 1930, estendendo-se até o golpe de 1964, inclusive com a existência de editoras especializadas.

Esse deslocamento fez emergir uma recomposição das esferas de produção teórica, bem como uma mudança da própria natureza dessa produção, cuja dinâmica se insere num âmbito institucional mais amplo. Nesse sentido, é importante assinalar que, assim como nas universidades, com sua produção acadêmica proveniente dos programas de pós-graduação, a presença de instituições numa conjuntura específica de repressão política no país, tais como o CEBRAP e a SBPC, além das instituições representativas de campos científicos especializados, como foi o caso da ANPOCS, criada em 1977 e da ANPEd, em 1978³¹, acaba por funcionar como um anteparo dos intelectuais que nelas atuavam, de modo a buscar na institucionalização a legitimação de suas convicções oposicionistas.

Assim, tanto no campo das ciências exatas como no das ciências sociais, essas instituições buscaram conferir um caráter científico e no dizer de Pécault (1990), de natureza profissional, uma vez que além de promoverem a distinção entre a produção científica legitimada pelas instituições e a produção amadora, procuraram legitimar suas intervenções por meio de espaços autônomos que favorecessem o questionamento de diretrizes no campo científico e a formulação de caminhos alternativos para a condução da política científica e cultural do país.

No bojo dessa nova configuração emergiu o elemento político que passou a mover de forma decisiva a ação dos intelectuais nos centros de pesquisa e nas universidades, cuja produção científica e cultural veio a ser pautada pelo crivo da profissionalização. Em pleno regime militar e ditatorial, cuja égide se pautava no binômio segurança e desenvolvimento, a política científica e tecnológica passou a ser considerada questão central para os interesses do país. Daí, ser a referência profissional uma estratégia importante dos intelectuais, no sentido de reivindicarem para si a competência em contrapor-se às diretrizes formuladas por um governo que pretendia utilizar-se da ciência e da tecnologia em benefício de seus projetos econômicos e políticos.

O elemento político se fez presente também por meio da intervenção política de muitos intelectuais que movidos pela avaliação positiva dos acontecimentos que

³¹ A ANPEd foi criada com estímulo ativo da CAPES em 1978, numa reunião de coordenadores de programas de pós-graduação. As circunstâncias de sua criação foram motivo de tensão entre os pesquisadores e em 1979 a entidade tornou-se autônoma.

ocorreram a partir de 1974, com o sucesso eleitoral do então MDB, passaram a pautar as suas ações tendo em vista diferentes estratégias de inserção política no processo de democratização que então se iniciava. Seja nos movimentos de massas que viviam sua retomada, seja na ação partidária, primeiramente no MDB que até o final da década de 1970 representava o bloco oposicionista e, ao final da década de 1970 e início da década de 1980, também no PDT ³² e no PT ³³, e nas instituições representativas e de pesquisa, bem como nas universidades, a produção teórica de natureza crítica caminhava agora conectada à ação política de seus agentes que buscavam uma vinculação e uma intervenção maior nos movimentos sociais.

Considerando a dinâmica política e social desse período, esboçada brevemente até aqui e retomando a análise de Quartim de Moraes (1995) que referindo-se à evolução da consciência política dos marxistas no Brasil, caracterizou esse período como aquele em que a produção teórica passou por uma revisão crítica, ainda que presa a uma interpretação dogmática do marxismo, podemos então, refletir sobre a relação entre a intervenção política dos intelectuais naquele período e a sua capacidade de aplicar o marxismo nas condições concretas daquele contexto específico.

No que diz respeito ao tema específico dessa pesquisa, é conveniente transferir o foco para a produção teórica no interior da universidade. Essa questão é importante, principalmente se considerarmos o fato de que em diferentes instâncias de produção teórica, particularmente na universidade, o marxismo pretendeu ser uma referência teórica influente naquele momento. Na medida em que se deu o deslocamento da produção teórica, conferindo à universidade um lócus privilegiado dessa produção e estreitando cada vez mais seus vínculos com a política, é útil analisar as condições em que tais vínculos se efetivaram.

Nesse sentido, considerando o exposto até aqui, é necessário estabelecer agora os vínculos entre a teoria e a política, de modo a apreender as formas de intervenção do elemento político na reflexão teórica que constituiu o pensamento educacional. É o que será tratado no próximo item.

³² O Partido Democrático Trabalhista foi fundado em 1979.

³³ O Partido dos Trabalhadores foi fundado em 1980.

2.2 A difusão da teoria marxista no pensamento educacional brasileiro

A reorganização do campo educacional no Brasil, cuja presença do elemento político foi marcante, sofreu os influxos dos acontecimentos políticos que marcaram a articulação do meio intelectual em geral.

A ocorrência de eventos de natureza acadêmica e política, a criação das entidades nacionais e com essas a reativação editorial, assim como a implantação da pós-graduação em educação são os principais acontecimentos que favoreceram a organização do campo educacional.

O marco dessa organização deu-se em 1978,³⁴ com a realização do I Seminário Brasileiro de Educação, sucedendo-se as demais edições bienais já transformadas, a partir do II Seminário, nas Conferências Brasileiras de Educação – CBEs. É importante destacar o caráter político desses eventos. Em sintonia com a rearticulação do meio intelectual que então se processava, todo o esforço girava em torno da tentativa de superar o momento de crítica para inaugurar o momento das proposições.

Para se ter a dimensão exata do impacto das Conferências na reorganização política dos educadores, assim como do predomínio de uma postura propositiva no que diz respeito às políticas educacionais, é interessante registrar os temas das cinco CBEs, elencados por Yamamoto (1994): a I CBE, realizada em 1980, cujo o tema foi “A política educacional”; a II CBE, realizada em 1982 sob um clima de intenso otimismo, devido às eleições diretas dos governadores e a vitória dos candidatos de oposição, com o tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”; em 1984, a III CBE teve como tema “Da crítica às proposições”; a IV CBE, em 1986, teve como tema “A educação e a constituinte”; e em 1988 foi realizada a V CBE, com o tema “A lei de diretrizes e bases da educação nacional”.

Esses eventos só foram possíveis graças ao surgimento de entidades que congregaram os educadores a nível nacional e em conjunto passaram a promover as CBEs, conferindo a estas um caráter político e de oposição ao regime ditatorial. Criadas

³⁴ Na realidade, a organização do campo educacional no Brasil vem de longa data. Em 1941 foi realizado o I Congresso Nacional de Educação, sob iniciativa de Gustavo Capanema, então ministro da educação. Todas as iniciativas partiam do Estado e somente na década de 1970, os educadores passam a se organizar autonomamente. Cumpre ressaltar também que o debate político no interior do campo educacional não se originou na década de 1970; ele está, em parte, vinculado aos embates travados entre os liberais, os liberais escolanovistas e os socialistas, cada qual com propostas distintas para a educação e para a escola.

com o objetivo de desenvolver atividades de estudos e pesquisa, essas entidades tinham em comum a crítica à educação brasileira e a afirmação de bandeiras de interesse da grande maioria da população na luta pela escola pública e gratuita.

Dentre essas entidades, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, criado em 1979 e a Associação Nacional de Educação – ANDE, criada no mesmo ano, foram espaços importantes de reorganização dos educadores.

A realização desses eventos e o surgimento dessas entidades favoreceram também a profusão de publicações na área educacional chegando, inclusive em alguns casos a estas antecederem aqueles, como por exemplo a Revista Educação & Sociedade, criada em 1978 e ainda hoje considerada referência na área. Sua repercussão no meio educacional foi tamanha que teria estimulado seus organizadores a fundar o CEDES que passou a editar posteriormente os Cadernos CEDES, atualmente extinto. Ainda no âmbito dos periódicos, deve ser registrada também a Revista da ANDE, que contemplava a produção educacional crítica que naquele momento buscava se consolidar.

Outra entidade que desempenhou papel decisivo no que diz respeito à produção teórica do campo educacional, foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Criada em 1978, seu surgimento veio coroar o processo de estruturação da pós-graduação *stricto sensu* na área educacional que teve início em 1965, com o programa de mestrado da PUC do Rio de Janeiro. Vale lembrar, como já mencionado anteriormente, que se a profissionalização foi um fenômeno induzido pela montagem de uma estrutura de pós-graduação, ao mesmo tempo ela foi um fator que favoreceu as condições para a pesquisa científica dando respaldo à reflexão, assim como à produção teórica de natureza crítica. Com isso, abria-se um processo de dinamização da pós-graduação na área educacional, representando um passo decisivo no desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil.

A ANPEd veio somar-se às demais entidades que constituíram-se em espaços de reorganização dos educadores, dando sustentação acadêmica e política ao movimento de crítica à política educacional que então se iniciava, expressando de algum modo a tentativa de impor a todo esse movimento o rigor teórico e a autonomia necessários à produção do conhecimento.

Do ponto de vista político, a realização das Conferências Nacionais de Educação, em 1979, quando a ANPEd, a ANDE e o CEDES decidiram unir esforços para a realização de uma reunião conjunta, cujo tema central foi a política educacional, demonstra o papel fundamental de resistência à ditadura militar desempenhado pela ANPEd.³⁵

Esse processo impulsionou a produção teórica na área educacional, seja por meio dos periódicos como também pela profusão de literatura específica da área, por meio da tradução para a língua portuguesa de autores importantes que investigavam a questão educacional a partir de diferentes enfoques. Ficam disponíveis então aos pesquisadores brasileiros autores com diferentes perspectivas teóricas como Célestin Freinet, Maria Tereza Nidelcoff, Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Roger Establet e Christian Baudelot, Louis Althusser, George Snyders, Mario Manacorda, entre os principais. Paulo Freyre também deve ser incluído nesta relação, na medida em que mesmo sendo brasileiro, é considerado, juntamente com os demais, um autor que passou a figurar como referência teórica dos educadores brasileiros, especialmente no que diz respeito aos estudos sobre a educação popular.

Mas o fato que merece destaque é o incremento de títulos brasileiros sintetizando as reflexões dos educadores,³⁶ o que indica o esforço empreendido pelos pesquisadores brasileiros em estudar a realidade educacional de forma crítica, numa tentativa de analisar os fenômenos educacionais aplicando a teoria às condições concretas e objetivas da realidade.

Essa farta produção que passou a ser socializada aos pesquisadores por meio das publicações foi resultado das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes de pós-graduação que então estava em pleno processo de crescimento. Num espaço de apenas uma década, entre 1960, quando foi criada e 1970, a pós-graduação em educação acumulou cerca de 30 cursos, primeiramente de mestrado e a partir de 1976, de doutorado.

³⁵ Cunha (1981) faz referência ao manifesto político lançado pelos educadores na Conferência Nacional de Educação, em 1980, em São Paulo. Nele, os educadores afirmavam sua defesa por um Estado democrático e uma educação comprometida com os interesses da maioria do povo e não somente com as elites, rejeitando o papel de simples executores de uma política educacional sobre a qual os educadores não foram consultados.

³⁶ Foi a editora Cortez, desde a sua criação em meados da década de 1960, a responsável pela edição de grande parte dos livros de autores brasileiros sobre educação.

O incremento dos cursos de pós-graduação em educação deveu-se, entre outros, à elevação dos requisitos educacionais, mais fáceis de se obter e mais baratos de se oferecer em educação do que em qualquer outra "especialidade". Aliás, a própria dificuldade em definir o domínio do corpo teórico-prático da educação, deve explicar também a ampla absorção de alunos oriundos de diferentes formações. Outro fator, aliado ao primeiro, deveu-se às políticas educacionais estatais. O estatuto do magistério superior federal punha o acesso e a promoção dependentes de graus de mestre e doutor, o que induziu uma demanda enorme, a qual era incentivada com um generoso programa de bolsas da CAPES. Além disso, é preciso lembrar que a educação brasileira estava em reforma³⁷, o que exigia quadros novos supostamente formados segundo padrões técnicos novos. Finalmente, a indução dos EUA, que em vários convênios via USAID e fundações privadas, oferecia bolsas de mestrado para brasileiros irem lá obter seus títulos.

A década de 1970 veio marcar uma nova fase da pós-graduação que sucedeu outra, marcada pelo predomínio de temas econômicos³⁸ e o patrocínio de agências governamentais e internacionais. Havia um contexto que somado à dinâmica de reorganização dos educadores que vinha se dando desde o início da década de 1960 e respaldado a partir de então pelas condições favoráveis da pesquisa educacional, favoreceu as circunstâncias para a elaboração de um pensamento crítico. A crítica ao Estado ditatorial e às políticas educacionais, consoante com o movimento de resistência que vinha se dando entre os intelectuais, assim como a reorganização dos educadores em torno das entidades foram os fatos que caracterizaram aquele período.

Dadas as circunstâncias de organização e de desenvolvimento da pós-graduação em educação é possível então, refletir sobre as possibilidades e os limites postos aos pesquisadores, no que diz respeito à produção teórica, assim como à própria natureza daquele pensamento crítico que então se processava.

Retomando o contexto político observado anteriormente, o regime ditatorial enfrentou processos de resistência resultando na segunda metade da década de 1970 no

³⁷ Entre as décadas de 1960 e 1970, duas leis reformaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. A Lei nº 5.540/68, da reforma universitária e a Lei nº 5.692/71 que instituiu a profissionalização do ensino de 2º grau, além de outras diretrizes para esse nível de ensino.

³⁸ A teoria do capital humano foi uma das correntes do pensamento clássico burguês aplicado à educação. No capítulo III veremos como essa ideologia se tornou objeto de crítica e de elaboração de uma alternativa teórica para os estudiosos do campo de estudos sobre trabalho e educação.

surgimento de um novo pensamento social de oposição, reclamando-se de esquerda. No tocante à produção de conhecimento, o esgotamento do regime ditatorial, a partir do final da década de 1970, impulsionou a produção teórica de natureza crítica. Tanto nas instituições de pesquisa como na universidade, esses estudos centravam-se em temáticas econômico-sociais, tendo no discurso da ditadura o alvo de sua crítica.

No que diz respeito ao pensamento educacional, à medida que se aprofunda a crise da ditadura, o processo de resistência tende a se acelerar e impulsionada pela reorganização dos educadores, a partir dos anos 1980, a reflexão crítica sobre a educação brasileira emerge, dada a urgência na transformação do ensino, bem como das práticas pedagógicas. Tal reorganização deu-se sob o crivo da participação crescente dos movimentos sociais, motivando a articulação política dos educadores com esses movimentos.

Não resta dúvida que a produção teórica de natureza crítica que então buscava se consolidar assinala um importante avanço, sobretudo no que diz respeito à superação da política cultural e educacional de obstrução dos canais entre a universidade e os movimentos sociais implantada pela ditadura. Outro indício deste avanço é a própria natureza da produção teórica que tentando superar o predomínio dos estudos sem qualquer historicidade buscavam estabelecer os nexos entre os fenômenos educacionais e as demais instâncias da sociedade, remontando à gênese e às condições sócio-políticas da educação brasileira.

Entretanto, não se pode subestimar os efeitos da intervenção da ditadura na já tão incipiente tradição marxista no Brasil que a despeito do acúmulo de uma produção teórica marxista original que vinha se processando, foi bruscamente interrompida com o golpe militar de 1964.

Analisando o legado da ditadura e a tradição marxista, particularmente no meio acadêmico, Netto (1991) acrescenta alguns elementos que articulados às condições de implementação da pesquisa educacional expostas acima, podem fornecer pistas para a compreensão da natureza do pensamento crítico que então se esboçava.

Ele assinala que os acontecimentos que culminaram no golpe militar de 1964 representaram um retrocesso no processo de acumulação do pensamento marxista no Brasil. A rearticulação política da esquerda a partir da década de 1970 se deu em meio à

proliferação de agrupamentos políticos que por razões políticas e ideológicas, não contribuíram para o crescimento do acervo teórico marxista. Segundo Netto, para uma parcela do novo pensamento social de oposição de esquerda o alvo prioritário da sua crítica foi a tradição marxista emergente no pré-1964.

Vale lembrar que os acontecimentos políticos em torno da realização do XX Congresso do PCUS em 1956 tiveram desdobramentos políticos e teóricos consideráveis, cujas conseqüências nem sempre tiveram a crítica consistente e rigorosa como sustentação. Ao contrário, tratava-se em vários casos de uma postura revolucionária pretensamente radical e autêntica que como lembrou Quartim de Moraes (1995), mostrou desconsiderar a análise da dinâmica social.

Tais circunstâncias trouxeram conseqüências para o processo de elaboração teórica crítica de inspiração marxista. E ainda que seus efeitos tenham se manifestado de forma particular em cada um dos espaços por onde o debate teórico marxista se dava, o âmbito acadêmico, mais especificamente os programas de pós-graduação onde se concentraram os estudos e a pesquisa educacional, não foi uma exceção. À trajetória interrompida de um insuficiente acúmulo do pensamento marxista correspondeu a uma retomada dos estudos, cujas condições para o trabalho teórico não se encontravam ainda totalmente à disposição dos estudiosos.

Convém então, verificar de que maneira o contexto apresentado acima se manifestou especificamente na produção teórica proveniente dos programas de pós-graduação em educação. É o que será feito no próximo item.

2.2.1 Formas de inserção da teoria marxista na pesquisa educacional

Sem perder de vista o pano de fundo que marca o contexto de difusão da teoria marxista no pensamento educacional, tentarei reconstituir os principais eventos que marcaram a trajetória da produção teórica marxista na pós-graduação em educação, focalizando especificamente o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC de São Paulo. Para isso tomarei dois elementos como eixos principais de análise, cuja presença revelou-se no exame do contexto apresentado anteriormente.

O primeiro elemento, seguindo as considerações de Saes (2002), é a sobrepolitização. Saes emprega o conceito para caracterizar um modo anticientífico em

que a política se faz presente na análise do processo educacional. Ao designá-lo assim o autor quer chamar a atenção para os riscos das análises que não retenham a historicidade dos fenômenos educacionais, guiando a interpretação ao sabor dos ideais políticos do pesquisador, ao invés de apurar a funcionalidade de cada um desses fenômenos, tendo em vista as condições históricas de uma dada sociedade em que eles foram produzidos.³⁹

Identifico a presença da sobrepolitização no período analisado, cuja determinação se deu a partir das próprias condições de inserção da teoria marxista na pesquisa educacional, estabelecendo os limites e as possibilidades para o seu desenvolvimento. Mais adiante, buscarei mostrar de que maneira esse fenômeno se manifestou no plano teórico.

O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se à maneira pela qual a teoria marxista foi assimilada. Uma das manifestações da sobrepolitização é o impulso em priorizar a ação política, em detrimento da objetividade do processo histórico, cuja explicação devemos encontrar no contexto político assinalado anteriormente. Como foi observado, a reorganização do campo educacional se deu em meio a um contexto de efervescência política e conseqüente intento dos educadores em analisar de forma propositiva os fenômenos educacionais, resultado do processo de redemocratização que se iniciava no país. Veremos mais adiante que um certo modo de apreensão do instrumental teórico marxista, decorrente de um ativismo que caracterizou aquele período, acabou resultando em muitos casos em uma forte tendência em pensar abstratamente a realidade educacional.

Penso que tais elementos, articulados às condições histórico-sociais daquele momento interferiram de forma específica na dinâmica de formação do pensamento crítico voltado ao estudo da realidade educacional.

As formas pelas quais a inserção da teoria marxista se deu no âmbito acadêmico variaram de acordo com a intervenção de seus agentes que a partir de condições

³⁹ O autor destaca mais dois modos em que a política se faz presente nas análises do processo educacional. No primeiro, a política se faz presente como visão geral da sociedade que influencia o sistema conceitual empregado pelo pesquisador na análise concreta. No segundo modo, a política é ela mesma objeto de estudo, por ser uma dimensão permanente do processo educacional. Para o autor, diferentemente da sobrepolitização que deve ser evitada, esses dois modos da política se fazer presente na análise do processo educacional são inerentes à atividade de pesquisa do cientista da educação.

determinadas, de alguma maneira buscaram esse referencial teórico para a análise da realidade brasileira. No campo educacional, a iniciativa daqueles que protagonizaram o estudo dos fenômenos educacionais buscando o suporte da teoria marxista sofreu os influxos de fatores internos e externos à montagem do aparato institucional da pesquisa educacional.

Como já assinalado, vários foram os fatores que motivaram a criação, assim como o incremento da pós-graduação no Brasil e em particular da pós-graduação em educação e como apontado, as condições dadas naquele contexto para a formação de um pensamento crítico eram muito incipientes. Entretanto, não se pode deixar de considerar também a influência de fatores inerentes à própria natureza do campo educacional. Ou seja, a pesquisa educacional engloba um amplo campo de investigação onde a escola e os fenômenos educacionais que dela decorrem revelou-se como o objeto de estudo primordial dos pesquisadores, conferindo-lhe um perfil voltado à ação, no sentido de que a investigação dos fenômenos educacionais desenvolveu-se de modo a fornecer subsídios para a ação dos agentes que exerciam diferentes funções nos sistemas educacionais.

Por si só isso não se constituiria um problema, se não fosse a conjunção de elementos que somados ao contexto político circunscrito aos primeiros anos da pós-graduação em educação podem justificar, quando pensamos na intervenção de seus agentes, as dificuldades enfrentadas para a conformação de um pensamento crítico no processo de produção teórica educacional.

Um desses elementos tem origem na própria formação social e cultural do Brasil. Trata-se da influência marcante da Igreja Católica sobre o processo de escolarização que aqui se estabeleceu, culminando no entender de Cunha (2002), numa hegemonia política e ideológica que atingiu não somente o âmago do sistema educacional, mas os próprios agentes educacionais.⁴⁰ Isso explica, inclusive, porque naquele período a pós-graduação tornou-se um lugar de formação de quadros para os movimentos sociais. Explica também o ativismo missionário que predominou no meio

⁴⁰ Em um texto anterior de balanço da pós-graduação em educação, Cunha (1991) sustentava que o predomínio do messianismo pedagógico na pesquisa educacional, se dava em função da presença de um grande número de quadros de origem clerical que buscavam a área educacional como opção profissional. Como se pode notar, nesse texto mais atual o autor (2002) avança em sua análise, mostrando que o processo ideológico tem suas raízes muito mais profundas, devendo ser buscadas em nossa própria formação social.

educacional, cuja expressão se dava entre outros, na sobrevalorização do papel da escola.

Creio estarem postos aí os indícios da presença da sobrepolitização na constituição do pensamento crítico na pesquisa educacional. O contexto político do país e as condições precárias de difusão da teoria marxista incidiram de maneira particular na pesquisa educacional. A reorganização dos educadores em torno da construção de uma teoria da escola na luta pela transformação da sociedade se deu por meio de uma atitude propositiva com relação à inserção dos educadores nos espaços institucionais e na formulação de políticas educacionais mais democráticas. Somado a essas circunstâncias, os educadores que buscavam um referencial crítico de análise dos processos educacionais acabaram esbarrando no escasso instrumental teórico marxista à disposição dos estudiosos naquele momento, levando em grande medida ao praticismo, manifestação da maneira como a teoria marxista era assimilada.

É importante deixar claro que na medida em que as limitações se deram por imposição das próprias condições políticas e teóricas dadas naquele contexto, os avanços alcançados pelos educadores numa conjuntura tão adversa como aquela também devem ser levados em consideração. No mesmo texto em que procura resgatar o balanço dos primeiros anos da pós-graduação em educação, Cunha (ibid) ressalta que a sua criação permitiu a superação do isolamento do curso de pedagogia após a fragmentação das antigas faculdades de filosofia, ciências e letras, na medida em que os cursos de mestrado e doutorado passaram a incorporar um grande número de docentes oriundos de diversas unidades. Do ponto de vista da produção de conhecimento no campo educacional, o autor destaca que as teses e as dissertações deram origem à bibliografia da própria área, além do fato da pós-graduação ter propiciado um intercâmbio com docentes e pesquisadores estrangeiros.

Dadas as condições gerais de implantação da pós-graduação em educação, assim como as bases para a conformação de um pensamento crítico no campo educacional, é importante verificar agora de que maneira esses elementos se manifestaram na dinâmica específica de um determinado programa de pós-graduação em educação. Para tal, a escolha pelo programa de pós-graduação em educação da PUC de São Paulo não é aleatória, mas deve-se ao fato de ele ter criado, em função da conjunção de uma série de

fatores, um ambiente propício à formação de um pensamento crítico, especialmente em sua primeira turma de doutorado.

Antes, porém, de traçar os principais eventos de sua trajetória é necessário frisar desde já que como vimos, o fato da pós-graduação em educação ter desempenhado um papel fundamental na reorganização política e acadêmica dos educadores e representado um avanço em sua consciência crítica, não deve ser confundido com a sua capacidade orgânica de formulação crítica sustentada no referencial teórico marxista. Nem mesmo o programa de pós-graduação em educação da PUC-SP, que reuniu nomes de expressão que buscavam empreender uma crítica consistente e rigorosa à política educacional, constituiu-se em sua origem a partir desse referencial teórico, nem tampouco seus professores e alunos integraram o programa em virtude disso.

É fundamental partir desse a priori para que se possa verificar adequadamente as condições em que a crítica educacional foi realizada, de modo a não dimensioná-la de forma abstrata, nem tampouco frustrar expectativas decorrentes de uma superestimação das possibilidades da crítica científica dadas naquele contexto. Se, como já foi observado, as condições políticas e teóricas daquele momento determinaram os limites e as possibilidades impostos aos pesquisadores, é possível então, dimensionar a natureza da crítica que começava a ser formulada. Pensar, tal como fazem alguns autores, que a pós-graduação em educação da PUC-SP era um pólo de irradiação do marxismo pode levar a conclusões precipitadas, dimensionando, tanto positiva, como negativamente, as formas de difusão da teoria marxista no pensamento educacional.

Vejamos agora, em linhas gerais, os principais eventos que marcaram a trajetória do programa de pós-graduação em educação da PUC-SP.

O programa de pós-graduação em educação da PUC-SP surgiu em 1969 com a criação do curso de mestrado em Psicologia da Educação. Somente em 1971 passou a ser denominado Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da Educação, favorecendo a criação, alguns anos mais tarde, em 1977, do curso de doutorado.

Circunstâncias diversas propiciaram a incorporação de um número considerável de professores ao programa que haviam protagonizado a reorganização do campo

educacional⁴¹. Entretanto, nesse primeiro momento, esta incorporação se deu de forma improvisada, uma vez que os professores iam sendo convidados a integrá-lo para em seguida definir as disciplinas compatíveis com cada um deles e finalmente, compor o seu currículo. Já em 1978, sob a coordenação de Dermeval Saviani, a preocupação em conferir um perfil teórico-metodológico ao programa fez com que ocorresse toda uma reestruturação com vistas a sua maior organicidade.

Nessa direção, a idéia que teria coesionado o grupo foi a de que passada a fase da denúncia política, era hora de assumir uma postura mais propositiva o que correspondia a uma “inversão do sinal”. Essa idéia se fundava no imperativo que se tinha em articular a teoria e a prática, isto é, no entendimento de que não era possível separar a ação institucional do trabalho teórico-acadêmico.

Com efeito, naquele momento ainda não havia consenso a respeito das alternativas de construção de um projeto político-pedagógico que pautasse a ação dos educadores. A opção política pela educação escolar como via para a construção de um projeto educacional mais democrático deu-se em meio à polêmica com educadores que defendiam a bandeira da educação popular como a única alternativa possível para empreender uma educação verdadeiramente voltada para as classes trabalhadoras.

De um modo geral essa postura pode ser explicada pela ocorrência de um fenômeno identificado por Fontes (2006) como uma reação de setores sociais de oposição à ditadura no Brasil a qualquer iniciativa popular que passasse pelo âmbito do Estado. Segundo a autora, a longa duração do regime militar ditatorial além de ter impedido a contestação por meio da organização popular acabou fazendo com que muitos desses setores passassem a identificar forma de governo com forma de Estado (militar), induzindo-os a construir formas autônomas de luta.

No tocante à organização dos educadores essa recusa se manifestou entre outros, no movimento de educação popular que concebia a educação como instrumento de

⁴¹ Faziam parte da primeira turma de doutorado, entre outros, Antonio Chizzotti, Betty Antunes de Oliveira, Bruno Pucci, Carlos Roberto Jamil Cury, Fernando José de Almeida, Guiomar Namó de Mello, Luiz Antônio Cunha, Miriam Jorge Warde, Neidson Rodriguez, Osmar Fávero, Paolo Nosella, Maria Luisa Santos Ribeiro e José Carlos Libâneo. Posteriormente, Celso Ferreti, Gaudêncio Frigotto e Selma Garrido Pimenta.

mobilização política.⁴² Vinha sobretudo de setores ligados à igreja católica essa visão da educação, segundo a qual a educação popular só poderia ser realizada por fora das instituições escolares.

Mas há também um outro elemento que pode explicar a origem das proposições teóricas e práticas dos educadores que defendiam a educação popular. Naquele momento, a concepção de educação popular se inseria num quadro mais amplo de teorias que buscavam compreender os processos educacionais a partir de seus condicionantes políticos, sociais, econômicos e ideológicos. Como veremos no capítulo III, se por um lado essas teorias foram objeto de crítica, uma vez que se supunha que elas levariam os educadores à inação por outro, elas podem ter gerado proposições como a da educação popular que referenciadas naquelas teorias, embora sem assimilá-las corretamente, buscaram uma alternativa educacional independente.

Entre o grupo de pesquisadores que nucleava a pós-graduação da PUC-SP a tese vigente da educação popular veiculada por uma parcela de educadores foi polemizada.

⁴² A educação como instrumento de mobilização política influenciou movimentos de alfabetização de massa tais como o Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à esquerda católica; as campanhas dos Centros Populares de Cultura – CPCs, da União Nacional dos Estudantes; e a campanha De pé no chão se aprende a Ler, do Rio Grande do Norte. Não cabe aqui fazer uma ampla discussão sobre a educação popular, nem tampouco resgatar a polêmica com os seus críticos, mas o poema abaixo capta plenamente a concepção dos educadores que levantavam a bandeira da educação popular tinham a respeito da educação e da escola:

“Caçamos borboletas ou nos iludimos com as nossas palavras?

Não há escolas para o povo: há escolas do povo,
ou há as escolas do opressor.

Há o Mobral e há os grupos locais das lutas populares.

Em qual dos dois ficamos, professor?

Há os cursos patronais, de formação de mão-de-obra,
há o Projeto Minerva, há os programas inócuos de Educação
de Adultos e desenvolvimento de comunidades.

Do outro lado há momentos de prática, movimentos, espaços de luta,
avanços e recuos, trajetória de trabalhos e revisões.

Há grupos, gentes e agentes populares de cultura.

De outro lado, as prisões didáticas cheias de flores e recursos
mas armadilhas que transformam o homem em massa
e o corpo em máquina.

Do outro lado as situações, companheiro, as estruturas,
as escolas, os instrumentos e os educadores diretos da classe.

O trabalho do educador popular que
não caça borboletas para os museus da academia,
e não se engana com o poder de fogo das palavras do sistema,
consiste em estar ali, no campo da frente de combate,
e participar, e somar o seu trabalho didático
à prática política que guia o povo e o seu trabalho, educador.

A educação popular não ensina e não conduz,
ela acompanha e reflete a prática do povo e vai à sua retaguarda.” (Brandão, 1980:129)

Buscando uma intervenção no interior do Estado e no direcionamento das políticas educacionais e participando ativamente dos espaços institucionais, concebia-se a própria inserção dos educadores e como decorrência, a organização do espaço pedagógico como os elementos fundamentais para a construção da teoria pedagógica e para a realização da ação pedagógica.

O espaço pedagógico a que se referiam os educadores era o espaço escolar, considerado como o local por excelência da prática pedagógica do educador. É para a escola pública que as atenções se voltavam, já que nela que era educada a maioria dominada da população. Portanto, era a escola que necessitava ser organizada. Daí a necessidade dos educadores desenvolverem-se teoricamente, não só como um guia para a ação, mas sobretudo para a elaboração de uma teoria da educação brasileira.

Desse pressuposto pode-se apreender a concepção de educação que parece ter predominado no programa, naquele momento, constituindo-se no eixo em torno do qual professores e alunos empreenderam seus estudos e pesquisas.

Trata-se da relação que se estabelecia entre escola e democracia, consubstanciada na idéia de que a luta pela democratização do ensino passaria, necessariamente, pela luta política em favor de uma sociedade democraticamente mais justa e igualitária. Nessa direção, colocava-se a importância da participação dos educadores em todas as instâncias institucionais, concebendo a educação escolar como o espaço primordial de atuação, visto que nela se dariam as práticas sociais produzidas historicamente no interior das relações de classe inerentes ao modo de produção capitalista. A escola seria, portanto, um espaço de disputa e como tal, o trabalho pedagógico uma arma fundamental a todos os educadores, para quem educação progressista e transformação social eram tidos como dois elementos indissociáveis.

Num livro em que busca resgatar a trajetória do programa de pós-graduação em educação da PUC-SP, Ribeiro (1987) constatou a existência de um ambiente propício para a reflexão dos fenômenos educacionais. Havia um forte interesse na compreensão dos problemas educacionais, o que teria levado o grupo a perceber a importância do aprofundamento teórico para a sua análise e compreensão. Percebe-se, entretanto, que não havia acúmulo suficiente que oferecesse as condições para imprimir a consistência teórica necessária ao trabalho de produção do conhecimento. O que se contava, na

realidade, era com a iniciativa individual de algumas pessoas que por circunstâncias de sua própria formação já tinham tido mais ou menos acesso a autores do campo marxista, ou às leituras do próprio Marx.⁴³

Essa condição foi evidenciada também por Yamamoto (1994) que reuniu uma série de depoimentos de alguns dos principais protagonistas do programa de pós-graduação da PUC-SP. Neles é possível constatar as condições em que os estudos eram implementados e dimensionar o ainda insuficiente acúmulo teórico existente entre os pesquisadores, não só do ponto de vista da leitura de textos marxistas, mas, sobretudo, das condições para a sua assimilação.

Já assinalei anteriormente que as condições para a formação de um pensamento crítico no campo educacional não se constituem num fenômeno isolado, mas ao contrário, devem ser compreendidas à luz do contexto social e político de um dado período e do próprio acúmulo do pensamento marxista no Brasil. Vimos também as formas particulares de intervenção de alguns elementos que determinaram uma dinâmica própria de formação do pensamento educacional crítico.

Um desses elementos já mencionado é a presença da sobrepolitização na análise dos processos educacionais. Do ponto de vista teórico, ela se manifestou nas formas idealizadas e ahistóricas de analisar a realidade educacional, priorizando as formas práticas de atuação, em detrimento do trabalho de elaboração teórica e conceitual. Devemos lembrar que aquela conjuntura propiciou um certo clima de euforia entre os educadores que então retomavam sua organização, o que pode tê-los levado a superdimensionar o potencial de ocupação dos espaços institucionais, avaliando poder interferir de forma propositiva nas políticas educacionais. A urgência imposta por essa estratégia pode ter levado a uma subestimação do trabalho teórico que requer, necessariamente, tempo e preparação para longos e complexos estudos.

Vários foram os efeitos desse processo. Um deles foi a substituição do exame das matrizes originais da teoria marxista pelos seus comentaristas. Havia inclusive, a

⁴³ Sobre essa questão, Frigotto (1993) assim se pronuncia: “O estudo de Marx e Engels era extracurricular não só porque estávamos em plena vigência do regime de violência, mas porque as teses marxistas não faziam parte do projeto acadêmico, mesmo numa instituição vinculada às lutas populares. A leitura de Marx era seletiva e por motivação política. Neste sentido, os textos eram lidos numa perspectiva bastante doutrinária e de caráter pontual (Ideologia Alemã, o 18 Brumário, alguns dos Manuscritos Econômicos (trabalho alienado) e parte do Livro I, do Capital)”.

consideração de que a leitura da obra de Marx era extremamente difícil e por conseguinte, o receio em enfrentá-la.⁴⁴

Uma das possíveis conseqüências desse fato foi a adoção tanto de uma visão instrumental de trabalhar a teoria, quanto a exaltação da crítica abstrata, na medida em que o sistema conceitual não variava segundo as exigências imanentes da reflexão, mas ao sabor da conjuntura educacional. Além do mais e aqui vemos claramente de que maneira operava a sobrepolitização, a avaliação do passado era posta sem a consideração concreta dos condicionantes histórico-sociais e políticos que sobre ele incidiram.

Outro modo de manifestação da visão instrumental de trabalhar a teoria decorre de uma certa leitura dos textos marxistas que ao invés de deter o pensamento do autor em sua totalidade, retém do texto somente aquilo que se ajusta à análise. Este procedimento é prejudicial às análises dos processos educacionais justamente porque elas tendem a perder de vista os condicionantes histórico-sociais de contextos específicos a que se referem, além de desconsiderar as circunstâncias políticas e ideológicas sobre as quais o texto foi escrito.

Um recurso freqüentemente adotado no período em questão permite verificar a presença dos elementos acima citados nas análises dos processos educacionais. Trata-se dos estudos que buscaram articular a produção teórica de Marx aos fenômenos educacionais. Encontramos inúmeros exemplos. Um deles foi o uso corrente de alguns trechos da *Crítica ao Programa de Gotha* (1961), escrito em 1875.⁴⁵ Como se sabe, o embate travado por Marx com a direção da social-democracia alemã deu-se em

⁴⁴ É provável que tal dificuldade tenha origem na própria maneira de interpretar a obra de Marx. Como se sabe, é idéia corrente que a sua contribuição teria se dado no plano da infraestrutura da sociedade. Nesse sentido, faltaria à obra de Marx o estudo dos processos superestruturais. Na educação, essa questão pode ter ganhado mais força, na medida em que, segundo essa interpretação, os processos educacionais estariam inseridos na dinâmica superestrutural da sociedade.

⁴⁵ Podemos encontrar em Saviani (1987) a presença desse procedimento. O autor utiliza-se de uma das teses discutidas por Marx na *Crítica ao Programa de Gotha* que ‘exigia ... Educação popular geral e igual a cargo do Estado’, assim como ‘Assistência escolar obrigatória para todos’ e ‘Instrução para todos’, para a defesa da não-intervenção do Estado na educação. Marx se contrapõe a essa tese do *Programa*, denunciando o caráter burguês do Estado e, portanto, a inviabilidade de uma “educação popular igual” para todos. Por conseguinte, defende que o Estado deve se responsabilizar pela legislação e pelos recursos para as escolas públicas e capacitação de pessoal, mas se contrapõe veementemente à idéia do “Estado como educador do povo”, argumentando que se deve “subtrair a escola a toda a influência por parte do governo e da igreja” (1961: 225). É necessário compreender que se tratava de uma discussão acerca da natureza do Estado relativa ao contexto do século XIX, no Império Prussiano-Alemão. Portanto, não é recomendado transpor aquela análise para um contexto histórico totalmente diverso.

circunstâncias tais, esclarecidas por Engels que o publicou em 1891, que obrigaram Marx a não fazer qualquer tipo de concessão às propostas contidas no *Programa*, avaliadas por Marx e Engels como um retrocesso. Era, portanto, um contexto de embate sem trégua travado por Marx com o objetivo de denunciar o caráter reformista da direção da social-democracia alemã.

É verdade que nesse texto encontram-se referências de Marx sobre educação. Entretanto, não é admissível ao trabalho científico querer analisar contextos históricos tão distantes e diversos de uma forma mecânica e linear, sob pena de proceder à análises anacrônicas. Penso, como Catini (2005) que para pensar a educação tendo como referência a contribuição de Marx é mais importante um estudo sistemático de suas obras que permitisse a apreensão de seu pensamento e uma reflexão sobre os processos educacionais que daí decorresse coerentemente, do que a procura de trechos da obra do autor no bojo de estudos que tratam de outras temáticas, além de terem sido desenvolvidos em contextos históricos específicos.

É importante destacar ainda, mais um componente desse processo que se manifestou de modo específico na pesquisa educacional. Trata-se da maneira como foram lidos e interpretados os pensadores do campo marxista. Podemos tomar como exemplo dois autores bastante difundidos que exerceram forte influência no pensamento educacional. Trata-se de Louis Althusser e Antonio Gramsci.

É comum ocorrer na produção teórica educacional a associação das circunstâncias conjunturais de um contexto específico à aproximação com pensadores marxistas. Neste caso, a conjuntura determinaria o emprego do sistema teórico e conceitual de um ou outro autor, na medida em que eles fossem úteis para a compreensão da realidade. Uma vez que as circunstâncias se modificassem, outros autores ganhariam destaque.

No plano do trabalho científico este procedimento pode comprometer o processo de investigação. Isto porque, dessa forma, as teorias tornam-se reféns da dinâmica conjuntural, sendo enaltecidas ou descartadas, ao invés de constituírem-se no núcleo central através do qual a reflexão sobre a realidade deve ser conduzida.

Saes (1998) chama a atenção para esse problema, quando analisa o impacto das idéias de Althusser no Brasil. Ele identifica dois momentos de recepção de uma teoria.

Um primeiro momento, quando ela causa um impacto negativo ou positivo entre os estudiosos, configurando-se, na maioria dos casos, em ‘modas intelectuais’, pelo fato de permanecerem no âmbito meramente superficial de sua apreensão. Como parte da própria natureza do trabalho científico, em muitos casos ocorre uma assimilação profunda daquela teoria, por meio de um longo processo de reflexão e de amadurecimento.

Por assimilação profunda, Saes (ibid:12) entende a

“capacidade de propor novos argumentos favoráveis a tais teses e de desenvolver teoricamente alguns dos seus aspectos; ou, inversamente, capacidade de criticá-las, expondo sistematicamente os seus desajustes internos e, no limite, contrapondo-lhes alguma alternativa teórica”.

Inúmeros autores analisaram as formas de difusão do pensamento de Althusser e de Gramsci no Brasil e forneceram algumas indicações da maneira pela qual esses autores foram assimilados pelos estudiosos.

Althusser passou a exercer forte influência no pensamento educacional a partir do início da década de 1970, período que coincide com aquele caracterizado pelos educadores como o de resistência ao regime ditatorial no Brasil. Como vimos, os depoimentos recolhidos por Yamamoto (1994) atestam que as mudanças políticas por que passava a sociedade brasileira, já em meio à década de 1970, impunham um novo tipo de intervenção prática e teórica na realidade educacional. Segundo as palavras de Cury (1981:163), “passado o momento mais enfático de negação, há que aprofundar os caminhos da negação da negação, isto é, uma afirmação qualitativamente superior da educação na realidade brasileira”.

Na pesquisa educacional, o estudo de Althusser incidiu principalmente sobre a leitura dos *Aparelhos Ideológicos de Estado*, texto em que o autor analisa as formas de dominação ideológicas das diferentes instâncias do Estado. Verifica-se que esta era uma leitura obrigatória entre os estudiosos, pelos elementos que o texto poderia fornecer para a compreensão dos mecanismos de reprodução da ideologia burguesa no interior da escola.

Entretanto, já em meados da década de 1970, tendo em vista a avaliação sobre o processo de democratização do país e a estratégia de intervenção dos educadores nos espaços institucionais, o interesse começa a se voltar para a leitura de Gramsci.

Analisando a influência do pensamento de Gramsci entre os educadores brasileiros, Nosella (1992) salientou que a partir de 1978 os estudos desse pensador desenvolveram-se de forma mais sistemática entre os alunos da primeira turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Entretanto, para ele o empenho dos pesquisadores na leitura da obra de Gramsci e de seus comentadores não foi suficiente para que houvesse uma assimilação ainda superficial do pensamento do autor.

Nosella identificou a ausência de uma contextualização histórica dos textos gramscianos, o que teria resultado na apreensão abstrata e doutrinária das categorias formuladas por Gramsci.⁴⁶

O autor também identificou as condições em que Gramsci passou a exercer forte influência no pensamento crítico educacional. Além da conjuntura política que apontava para um processo de abertura democrática no país, o que teria favorecido as condições para o estudo dos clássicos marxistas, o autor assinalou também que:

“[...] a particular concepção revolucionária de Gramsci, que privilegiava a ‘guerra de posições’ (guerra ideológica e de convencimento) à ‘guerra de movimentos’ (guerrilhas e golpes de Estado), se adequava cada vez melhor às esquerdas brasileiras que abandonavam, a partir de meados dos anos 70, a experiência das guerrilhas urbanas e rurais. Mais ainda: Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os seus entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um ‘pedagogo’”. (1992: 15).

O uso de distintas teorias em função da dinâmica da conjuntura aponta para um processo analítico caracterizado pela abordagem superficial da teoria. Isso explica a

⁴⁶ Nosella chamou a atenção para a “onda gramsciana” que teria tomado conta dos programas de pós-graduação em educação a partir da década de 1980. Nesse sentido, é interessante observar os seus comentários a respeito da penetração do pensamento de Gramsci nos meios acadêmicos e no meio político. Segundo o autor, na década de 1980 foram calculadas mais de 40% de teses e dissertações que faziam referência a Gramsci. Da mesma forma, após a vitória da oposição nas eleições de 1982, são incontáveis as referências a Gramsci em projetos de secretarias estaduais e municipais de educação.

aproximação e o descarte de teorias, sem que se dispusesse do tempo de reflexão e amadurecimento necessários para a apreensão crítica do pensamento do autor.

Um dos efeitos desse tipo de procedimento é o impulso em qualificar, dentro de certos limites, um ou outro autor. Assim, temos entre aqueles estudiosos que se ocuparam em analisar o impacto de diferentes teorias na pesquisa educacional, a tendência a designar o pensamento de Althusser como “reprodutivista”, ou imputar a Gramsci o teórico da superestrutura.

Como se sabe, Antonio Gramsci que permaneceu longo tempo de sua vida e produziu grande parte de sua obra nos cárceres da Itália sob o domínio fascista, formulou um sistema conceitual bastante complexo, na medida em que, associado ao elemento político, fosse capaz de apreender a realidade sob todos os seus aspectos e em todas as suas dimensões. Dessa forma, ao enfrentar os temas que foram objeto de sua reflexão, ele buscou estabelecer os seus vínculos com as questões políticas de seu tempo, investigando as experiências históricas, tendo em vista a ação e a possibilidade efetiva da intervenção das classes subordinadas no processo histórico. Portanto, me parece que qualificar Gramsci como sendo o teórico da superestrutura acaba por limitar todo o alcance de sua formulação teórica.

Esta observação é válida também para o termo “reprodutivista”. Na década de 1960, Louis Althusser juntamente com um grupo de pesquisadores realizou um estudo crítico da obra de Marx. Para isso, a partir da releitura de *O capital*, trouxe à tona o debate de questões teóricas e filosóficas concernentes ao marxismo. Uma das questões sobre a qual o grupo se ocupou foi o estudo da reprodução social de um modo de produção, o que implicava necessariamente analisar a dinâmica de reprodução e de transição de um modo de produção para outro.

Há ainda um outro elemento que deve ser considerado. Tendo em vista os problemas apontados acima relacionados à leitura de Marx e de Gramsci, podemos indagar até que ponto os estudiosos acabaram por fazer uma leitura de Marx, sob a ótica de Gramsci. Tal procedimento é problemático, pois ele impede não só a apreensão do pensamento tanto de um como de outro autor, como impede também o conhecimento das diferenças teóricas entre esse dois pensadores.

É possível compreender esse fenômeno se levarmos em conta o contexto político analisado. Como vimos, o período de redemocratização do país favoreceu a reorganização do campo educacional, assim como forneceu as condições para a formação de um pensamento crítico nessa área. É nesse período que se dá a apropriação dos textos de Baudelot e Establet e de Bourdieu e Passeron, entre outros. Ora, a sobrevalorização do papel da escola, aliada ao ativismo pedagógico que predominava no meio educacional conduziram os educadores a uma leitura caricata do pensamento de Gramsci. Assim, a questão do intelectual orgânico formulada por esse pensador vai se adequar perfeitamente aos ideais dos educadores que viam na figura do professor o intelectual orgânico dos trabalhadores. Esta é a razão pela qual as teorias daqueles autores foram questionadas, pois supunha-se que eram teorias mecanicistas, na medida em que elas não viam a escola como um espaço de transformação.

Esse breve retrospecto das condições de difusão e de assimilação da teoria marxista no pensamento educacional nos indica que o esforço empreendido pelos educadores esbarrou em dificuldades objetivas do contexto político que caracterizou aquele período, assim como sofreu os influxos da própria dinâmica de evolução do pensamento marxista no Brasil.

Para os propósitos desta pesquisa será útil buscar na análise efetuada ao longo deste capítulo alguns elementos que possam indicar a presença do humanismo teórico no pensamento educacional brasileiro. É o que será feito de forma sucinta no próximo item.

2.3. Sobre os fundamentos do humanismo teórico no pensamento educacional brasileiro

Antes de passar para o próximo capítulo, cujo objeto é a análise dos pressupostos teóricos sobre os quais se assentam as pesquisas sobre as mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador, será útil resgatar os principais componentes que caracterizaram o pensamento crítico educacional brasileiro de modo a apreender a problemática que teria predominado a sua constituição, particularmente o pensamento educacional de inspiração marxista.

Entre os inúmeros elementos que foram apontados, é importante destacar o componente religioso na conformação do pensamento educacional no Brasil, caracterizado pela hegemonia da Igreja Católica. Tal hegemonia remonta de longa data e deve ser buscada em nossa formação social que teve na educação jesuíta um forte componente no processo de escolarização.⁴⁷

Entre as inúmeras conseqüências decorrentes desse processo, há uma que toca diretamente no problema aqui tratado. Trata-se da concepção redentora da escola, consubstanciada na idéia de que por meio dela seria possível superar todos os problemas da sociedade.⁴⁸

Vimos que na pesquisa educacional esse fenômeno se refletiu na crença do valor da educação no processo de mudança da sociedade. Como sabemos, essa crença não é própria de uma só concepção, mas ao contrário, foi assumida por diferentes correntes do pensamento educacional, desde as mais conservadoras até as correntes críticas. Como vimos, neste capítulo foi com estas últimas que me ocupei.

Mais especificamente, foi com a corrente marxista do pensamento educacional que minha atenção esteve voltada. Nesse sentido, o pensamento educacional crítico que se constituiu a partir de determinadas condições no Brasil, esbarrou em certos limites que acabaram por dificultar uma assimilação profunda da teoria marxista, procedimento indispensável para a análise dos processos educacionais.

Um dos elementos identificado nesse processo foi a presença marcante de quadros de origem clerical que vieram a compor o campo educacional. Isso pode justificar o fato de que esses quadros já trouxeram um acúmulo de estudos teóricos identificados com as correntes de pensamento da fenomenologia que acabou por

⁴⁷ Como se sabe, se a origem da escolarização no Brasil teve influência hegemônica da Igreja Católica, o mesmo não ocorre atualmente. Dados do IBGE indicam o rápido crescimento das Igrejas Protestantes, especialmente as pentecostais no Brasil, cuja influência na escolarização também tem sido crescente.

⁴⁸ Neste trabalho minha atenção está voltada à análise dos efeitos desse processo no pensamento educacional marxista, porém não se pode deixar de registrar seus efeitos no interior da escola – particularmente entre os professores; e fora da escola – nos cursos de pedagogia das faculdades de educação. Para os primeiros, podemos citar como um dos efeitos da concepção redentora da escola o problema da profissionalização docente. Em um contexto em que o professor enxerga a sua atividade muito mais como um ato messiânico do que propriamente uma ação pedagógica de natureza científica, dificilmente ele assumirá o magistério como uma postura profissional. No que se refere aos cursos de pedagogia, podemos encontrar os efeitos desse fenômeno, entre outros, na proliferação de literatura supostamente crítica que enaltece a educação ou a atividade pedagógica como sendo um ato de amor, afastando a formação do pedagogo de uma perspectiva científica na análise dos processos educacionais.

direcionar o debate para o campo fenomenológico e existencialista, sobretudo o existencialismo cristão. Com efeito, ainda que muitos desses quadros tenham tornando-se agnósticos nesse processo, o que se verifica é que a assimilação do marxismo teve uma forte influência daquelas correntes teóricas.

A trajetória de constituição do pensamento educacional marxista mostrou que a tentativa de ruptura com essas concepções teóricas esbarrou em obstáculos, na medida em que o embate teórico acabou sendo travado no mesmo campo teórico daquelas concepções.

Não faz parte do escopo desse trabalho um exame exaustivo da presença do elemento religioso no pensamento educacional brasileiro, contudo observa-se que a intervenção desses elementos na análise do percurso de formação do pensamento marxista na pesquisa educacional pode ser um indício da presença do humanismo teórico nas análises críticas dos processos educacionais no Brasil.

No próximo capítulo vou examinar de que maneira os elementos identificados aqui como indícios do humanismo teórico no pensamento educacional brasileiro incidiram no campo de estudos sobre trabalho e educação.

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

No capítulo anterior procurei situar em linhas gerais os principais eventos que marcaram a reorganização do campo educacional no Brasil e forneceram as condições para a difusão da teoria marxista no pensamento educacional, assim como para a produção teórica sobre os processos educacionais. A análise desse percurso permitiu identificar alguns elementos que podem ajudar a compreender a maneira pela qual a problemática do humanismo teórico incide sobre a produção teórica sobre trabalho e educação e mais especificamente, sobre os estudos que buscam compreender a relação entre as mudanças nos processos produtivos e a educação do trabalhador.

Como veremos adiante, a constituição de um campo específico de estudos sobre trabalho e educação deu-se a partir das próprias condições de estruturação do trabalho de produção teórica no interior do campo educacional que se constituiu a partir de 1978 em torno da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd. Por essa razão, a compreensão da dinâmica de constituição deste campo de estudos, denominado pela ANPEd Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação, tem que levar em consideração o pensamento educacional dentro do qual ele se insere.

Para que tal investigação seja feita é necessário ter como ponto de partida a própria trajetória de constituição desse campo de estudos de modo a apreender as circunstâncias sobre as quais foram assentados os seus pressupostos teóricos.

Esse caminho me levará ao encontro da produção teórica do GT Trabalho e Educação. É preciso esclarecer que este procedimento, no entanto, não implica necessariamente, tal como foi explicitado na introdução dessa tese, a realização de uma revisão bibliográfica dessa produção que se por um lado permitiria verificar a maneira pela qual as questões teóricas e metodológicas são tratadas sob diferentes enfoques, por outro poderia fragmentar o corpo teórico dessa produção, o que me levaria a desviar a atenção da questão central que norteia a presente pesquisa: a apreensão do fio condutor que vem predominando nesse campo de estudos, sobretudo aqueles considerados os mais representativos quando de sua constituição.

Nesse sentido, o que me interessa investigar neste capítulo é a relação entre a problemática presente na produção teórica do GT Trabalho e Educação e as condições históricas em que ela se desenvolveu e se consolidou, de modo a verificar de que maneira esses pressupostos teóricos intervêm nos estudos que tratam das mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador.

Nessa direção, a análise do processo de constituição de um campo específico de estudos sobre trabalho e educação deverá levar em conta a intervenção dos principais elementos que caracterizaram a trajetória de inserção da teoria marxista no pensamento educacional. Sendo assim, a análise desses elementos será realizada na medida em que a sua intervenção for identificada no próprio percurso histórico de constituição do GT Trabalho e Educação.

3.1. As condições históricas da constituição do GT Trabalho e Educação

Um dos marcos de consolidação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação deu-se com a criação dos Grupos de Trabalho, em sua 4ª reunião anual, em 1981. Dada a necessidade de criação de um espaço onde as questões teórico-metodológicas e os resultados das pesquisas fossem discutidos, essa reunião teve como tema central os Núcleos Temáticos em Pesquisa Educacional

(Calazans, 1995). Este foi também o ano de criação do GT Educação e Trabalho⁴⁹, resultado de um longo processo de discussão sobre a relação entre educação e trabalho que se iniciou no Brasil no final da década de 1960, reunindo estudiosos da área educacional preocupados em afirmar uma alternativa democrática de educação.

Em um documento considerado referência por realizar um balanço detalhado dos primeiros anos do GT Educação e Trabalho, Kuenzer (1991) procurou sistematizar os principais aspectos de sua constituição, fazendo um breve resumo do percurso histórico da educação profissional no Brasil e assinalando o contexto em que se deram as discussões, tendo em vista a construção de uma alternativa educacional voltada para as classes trabalhadoras. Nesse sentido, a autora destaca os principais pressupostos sobre os quais o marco teórico tem orientado os estudos do GT.

Tendo como referencial de análise as contribuições de Marx e Engels, assim como de outros pensadores marxistas, a apreensão da relação entre educação e trabalho foi sendo tomada sob uma nova ótica.

Do ponto de vista da história da educação profissional no Brasil, a autora assinala que ao longo de todo o seu percurso as escolas de caráter profissional foram destinadas aos filhos das camadas mais pobres da população evidenciando assim, a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual no sistema de ensino. Nesse sentido, analisando as questões estruturais do sistema educacional brasileiro que desde a sua origem, teria sido caracterizado pela separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’, Kuenzer destaca diferentes períodos da história educacional para mostrar que não obstante as idas e vindas em sua legislação, o sistema de ensino vem sendo marcado nas últimas décadas no Brasil pela dualidade estrutural.

Nesse contexto, a autora discute as conseqüências desse quadro para as diferentes camadas sociais da população e assinala que ao contingente formado pelos filhos da burguesia que teriam acesso à escola, lhes seria oferecido um saber teórico sem que contudo lhes fosse garantido o “acesso a outras formas de articulação com o trabalho concreto e tão pouco com a prática social em que ela se insere”. (Kuenzer, 1991: 14). Entretanto, para a grande maioria da população o acesso, assim como a

⁴⁹ Inicialmente o GT foi denominado Educação e Trabalho. A inversão para Trabalho e Educação deu-se posteriormente e refere-se às próprias discussões no campo metodológico da relação entre trabalho e educação. Essa questão será tratada nesse capítulo.

permanência na escola tornam-se cada vez menos viáveis, dado o caráter seletivo e excludente do sistema de ensino. A esse contingente resta-lhe elaborar “um saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que sendo parciais, em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado” (ibid: 14).

Nesse longo percurso histórico resumido por Kuenzer, observa-se que as mudanças nas diretrizes da educação profissional foram dadas em função de diferentes determinações históricas. Em período mais recente no Brasil, a partir da década de 1930, a expansão industrial e a estratégia de desenvolvimento nacional permitiram um avanço das relações capitalistas na área da produção nacional. Esse contexto demarcou uma mudança efetiva no campo educacional e na formação profissional em particular.

Foi assim que nos anos de 1940 toda a legislação se volta para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, através da criação do SENAI e do SENAC e da consolidação de um sistema federal de ensino técnico⁵⁰, constituindo-se dois sistemas paralelos de ensino – um sistema oficial, composto pelo ensino regular e pelo ensino profissional, e um sistema privado de formação profissional. Ainda que em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 – tenha promovido a articulação dos dois sistemas de ensino, incorporando ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio e estabelecendo a equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes, Kuenzer assinala a persistência da mesma lógica seletiva e classista do sistema de ensino, uma vez que a distribuição dos alunos é determinada pela sua origem de classe.

Já na década de 1970, a Lei 5.692/71 instituiu a profissionalização universal e compulsória do então ensino de 2º grau, cuja finalidade era a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola. Como justificativa, a urgência na formação de técnicos de nível médio para atender a crescente demanda do mercado de trabalho foi o principal argumento para dotar o sistema de ensino de maior racionalidade. Esse novo modelo de ensino buscou sua sustentação ideológica na teoria do capital humano que propagava a inadequação de um sistema de ensino ineficaz, em

⁵⁰ Para atendimento da demanda por mão-de-obra qualificada o governo editou as leis orgânicas do ensino que compunham-se de seis decretos-leis abrangendo os níveis médio e primário do ensino nacional, executados entre 1942 e 1946.

função das metas de desenvolvimento econômico acelerado. Sob esse pretexto, a teoria do capital humano se materializou na perspectiva tecnicista do ensino, reforçando a concepção da educação como investimento.

Kuenzer assinala que as condições concretas daquela fase de desenvolvimento capitalista no Brasil contrariaram os argumentos da proposta de universalização da formação profissional no 2º grau. Na prática, as mudanças não foram efetivadas e o que se deu foi a permanência de escolas que ministravam ensino técnico de boa qualidade; as escolas para os filhos da pequena burguesia e da burguesia que por força de dispositivos legais ensaiaram uma proposta profissionalizante, mas que acabaram por não perder seu caráter propedêutico e uma grande maioria de escolas públicas que por falta de infraestrutura não conseguiram desempenhar sua função profissionalizante e aprofundaram ainda mais um ensino de má qualidade⁵¹. Na década de 1980, esse quadro é revertido, conferindo-se ao 2º grau um caráter de preparação para o trabalho.

Não é propósito deste estudo analisar as condições históricas de implantação da educação profissional no Brasil, mas tão somente destacar alguns aspectos de seu desenvolvimento ressaltados neste breve histórico realizado pela autora⁵², a partir dos quais a crítica à concepção dominante da educação foi formulada. Nesse sentido, a leitura do documento permite verificar que do ponto de vista histórico a principal constatação feita por Kuenzer refere-se ao caráter “dual” que a educação profissional se constituiu no Brasil.

Essa caracterização dada à educação profissional no Brasil reflete uma concepção teórica que carece de reflexão. O emprego do termo “dualidade” tem sido bastante difundido na literatura que trata da história da educação brasileira. Proveniente do campo crítico dos estudos educacionais, com base em autores, tais como Baudelot e Establet (1981) que demonstraram que na sociedade capitalista a escola, longe de ser única tal como afirma a ideologia burguesa, discrimina os filhos da classe operária dos filhos da burguesia, muitos estudiosos brasileiros passaram a referir-se ao sistema de

⁵¹ Alguns anos depois da Lei 5.692/71, o Conselho Federal de Educação elaborou um parecer que abria mão da obrigatoriedade da habilitação profissional à nível de 2º grau e dava a este um caráter de preparação básica para a iniciação em alguma área de trabalho. Passam então a coexistir as habilitações para a formação de técnicos e as habilitações de caráter mais geral, como proposta do parecer.

⁵² O documento de Kuenzer é de 1991, delimitando a trajetória da educação profissional até o final da década de 1980.

ensino no Brasil como sendo caracterizado pela sua dualidade, exatamente em função da separação enunciada por Kuenzer entre ‘educação’ e ‘formação profissional’.

No entanto, ao empreenderem o estudo do sistema de ensino francês, Baudelot e Establet não fizeram uso desse termo para caracterizá-lo.⁵³ Ao contrário, esses autores procuraram demonstrar que a repartição dos alunos na escola, expressão da repartição dos indivíduos na sociedade de classes, constitui-se em um fenômeno contraditório, onde o aparelho escolar, definido em outro texto de Establet (1973), é a “unidade contraditória de duas redes de escolarização”.

Ao trabalhar com o conceito de contradição, esses autores demonstraram que a despeito da existência de duas redes de escolarização, o sistema escolar precisa ser pensado a partir do lugar que ele ocupa na reprodução das relações sociais de produção. Ou seja, para os autores, é preciso analisar a escola do ponto de vista da sociedade de classes e por conseguinte, da luta de classes. Empregando o conceito de contradição ao longo da análise, eles buscaram compreender o sistema escolar francês como um só fenômeno constituído por um duplo aspecto.

É importante chamar a atenção para essa questão, pois me parece que o termo “dualidade” como o aqui empregado para caracterizar o sistema educacional no Brasil, pode incorrer no risco de tomar a unidade contraditória desse fenômeno como dois aspectos independentes entre si, deixando de considerá-lo como uma unidade e por conseguinte, deixando de apreender o movimento contraditório do fenômeno educacional.

Uma das conseqüências em se caracterizar o sistema de ensino no Brasil como marcado pela “dualidade estrutural” é a constatação feita por Kuenzer da separação entre ‘educação’ e ‘formação profissional’, o que levaria a concluir que a ‘educação’, parte encarregada de promover o trabalho intelectual, não estaria comprometida também com a ideologia burguesa. Para a autora, a parte da ‘educação’ cumpriria suas funções “independentemente das necessidades do sistema produtivo”, enquanto que a parte da ‘formação profissional’ se relacionaria diretamente com o “mundo do trabalho”. Ora, desde a fase de consolidação do capitalismo a escola cumpre o papel de formadora de

⁵³ Mais adiante veremos inclusive que Dermeval Saviani chegou a denominar uma das correntes pedagógicas críticas como “teoria da escola dualista”.

força de trabalho para ocupar posições no processo de produção, sempre determinadas pelo mercado, ou pelo “mundo do trabalho”, em função da necessidade de produção e reprodução do capital.

Encontramos mais uma vez o emprego do termo dualidade para caracterizar o sistema educacional no Brasil quando Kuenzer assinala que “em termos estruturais, a Lei 5.692/71 pretendeu romper com a dualidade” por meio da proposta de uma “escola única”, embora “fatores estruturais e conjunturais” não tivessem permitido alcançar esses objetivos. A meu ver, esse é mais um exemplo dos limites no emprego do termo “dualidade”, aqui utilizado como mera separação formal de dois ramos de ensino. Tal uso permite supor nesse caso, que uma Lei que em pleno regime ditatorial pretendeu reformar o sistema de ensino, tivesse de fato a intenção de tornar a escola única, ou seja, tivesse pretendido superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Se considerarmos o fenômeno educacional como uma unidade contraditória, o que significa compreender o fenômeno tanto sob o seu aspecto material, como sob o seu aspecto ideológico, a análise do significado da implantação da Lei 5.692/71 permitirá averiguar que a despeito dos objetivos manifestos na Lei – um 2º grau ‘sem o dualismo da escola para os nossos filhos e a escola para os filhos dos outros’ (CFE, Indicação 48/67, In: Warde, 1977), a profissionalização do ensino de 2º grau foi o resultado de uma adequação do sistema de ensino às exigências de uma ordem capitalista dependente e excludente, cuja ideologia educacional subjacente associava a educação ao interesse econômico e de segurança nacional. Assim, encobrendo a intenção de conter o acesso ao ensino superior e por conseguinte, radicalizar a discriminação social via escolaridade, o governo militar justificou a profissionalização do ensino de 2º grau como meio de racionalizar o sistema de ensino para atender a demanda do mercado de trabalho em expansão.

Essas considerações não elidem as conclusões feitas por Kuenzer em sua análise do percurso da educação no Brasil. A autora detecta como principal aspecto que teria caracterizado a sua história a separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Decorrente de sucessivas diretrizes educacionais para o ensino de 2º grau, que ora privilegiaram a formação profissional, ora a formação acadêmica, tal separação é a expressão da divisão de classes na sociedade capitalista, cuja lógica é oferecer

diferentes formas e quantidades de educação, sempre determinadas pela origem de classe.

Sendo a contradição entre o trabalho manual e o trabalho intelectual expressão da sociedade de classes, a prática educacional busca na ideologia os mecanismos para a sua legitimação, a partir de condições históricas determinadas. Nesse caso, Kuenzer assinala que as políticas educacionais implementadas no período analisado correspondem a uma determinada maneira de conceber a relação entre educação e trabalho, cuja influência esteve pautada predominantemente na teoria do capital humano⁵⁴.

Este é o motivo pelo qual em seu documento Kuenzer destaca a crítica à teoria do capital humano como a alavanca para a elaboração de um novo marco teórico para estabelecer a relação entre educação e trabalho que como já observado, teve seus fundamentos assentados na teoria marxista.

Sendo assim, é importante examinar mais detidamente os principais pressupostos da teoria do capital humano.

Primeiramente, cabe salientar que não obstante os diferentes objetivos que lhes são atribuídos, a educação tem sido considerada por distintas correntes de pensamento como um antídoto aos problemas individuais e sociais, seja pelas correntes de pensamento que se destinam a conservar a sociedade existente, ou por aquelas que pensam em apenas aperfeiçoá-la sem contudo transformar sua estrutura fundamental.

Do ponto de vista teórico, a teoria do capital humano desempenhou uma função conservadora no que diz respeito ao papel atribuído à educação. Para essa ideologia, a educação corresponde a um fator e tem um valor econômico na medida em que é considerada instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre os indivíduos e de estreitamento das diferenças entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos.

A analogia do termo capital humano à economia deve-se ao par educação e desenvolvimento, cuja relação foi tomada com base nos pressupostos da teoria

⁵⁴ Analisando diferentes aspectos do fenômeno educacional, diversos autores afirmam que a teoria do capital humano, ainda que se manifeste com novas roupagens, se apresenta ainda hoje como a ideologia subjacente às práticas educacionais. Sobre esse tema ver, entre outros, Frigotto, 1998 e Ramos, 2001.

econômica neoclássica. A associação entre educação, desenvolvimento social e aumento da renda individual foi estabelecida inicialmente pelos próprios economistas burgueses. Adam Smith, em sua mais importante obra já formulara a questão afirmando que,

“Quando se instala uma máquina cara, espera-se que o extraordinário trabalho que pode fornecer, antes de ficar inutilizada, reponha o capital gasto nela, permitindo simultaneamente, pelo menos, os lucros normais. Um homem educado à custa de muito tempo e trabalho num qualquer desses empregos em que se requer uma extraordinária habilidade e destreza, pode ser comparado a uma dessas máquinas caras; o trabalho que aprende a efetuar e que será pago por salários mais altos do que os dos empregados vulgares deverá repor toda a despesa de sua educação de uma forma que corresponda pelo menos aos lucros normais de um capital valioso”. (Smith, 1974: 90)

Com base nos estudos de Adam Smith, diversos autores buscaram na visão neoclássica da economia os subsídios para a explicação do desenvolvimento e da equidade social.

Aplicada à educação, a teoria do capital humano desenvolveu-se com base na idéia de que era necessário agregar fator humano ao estoque de capital e ao estoque de trabalho como fatores de produtividade de modo a atingir o crescimento econômico. Capital humano significa portanto, ganho de eficiência e aumento de capacidade de produzir do trabalhador, onde esse acréscimo de capacidade produtiva é dado pela educação. Sob esses argumentos encontrou-se a justificativa para o investimento em educação e treinamento, uma vez que a variação salarial nos países seria um índice para medir o investimento feito no capital humano, assim como indicaria o nível de desenvolvimento desses países.

Investigando os vínculos entre escola e trabalho, Frigotto (1999)⁵⁵ realizou uma contundente crítica à teoria do capital humano, demonstrando seu conteúdo ideológico de classe, assim como o seu caráter circular⁵⁶.

⁵⁵ Não é objeto do presente estudo a análise das condições históricas, bem como dos aspectos que determinaram o ressurgimento dos pressupostos da teoria do capital humano na fase atual do capitalismo, mas tão somente delimitar os principais pressupostos que formam a sua base teórica. Contudo, para não correr o risco de descaracterizar a obra do autor, é importante assinalar que a questão fundamental que Frigotto busca compreender em seu estudo é por que motivo a teoria do capital humano, cuja base teórica é a economia neoclássica própria do Estado liberal, pôde legitimar-se em um contexto econômico e político onde prevalece o Estado intervencionista. Nesse sentido, no que diz respeito à educação, o autor busca compreender a contradição entre o apelo a mais escolarização e treinamento propalado pelos

Para o autor,

“..., o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição da renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também.” (Frigotto, 1999: 50).

Frigotto enfatizou a base teórica da economia neoclássica para a formulação da teoria do capital humano assinalando que seu método positivista de análise postula a neutralidade da ciência, com o intento de naturalizar as relações sociais capitalistas. A negação das leis que regem a estrutura social capitalista é inerente ao próprio pensamento burguês que busca no individualismo a afirmação de sua ideologia.

Como procurei salientar no Capítulo I, o humanismo burguês é a ideologia subjacente a uma determinada fase de consolidação do capitalismo na Europa, segundo a qual a conquista da propriedade provém das próprias características naturais do homem. Assim, para legitimar as relações mercantis capitalistas, a burguesia alude à propriedade como o único meio do indivíduo obter seus direitos e sua liberdade.

Mostrando que o surgimento da ciência econômica e da ideologia burguesa correspondente teve como decorrência a transformação histórica do homem em sua subjetividade para o homem objetual, Kosik (1969) analisa os pressupostos teóricos da economia política burguesa e assinala que de acordo com tal concepção o homem passa a ser parte de um sistema regido por leis, tornando-se um objeto e, ao mesmo tempo, elemento desse sistema, sendo determinado pela função que vai cumprir dentro do sistema. Tal transformação decorre, segundo o autor, do estágio de desenvolvimento

teóricos do capital humano e o contexto da fase monopolista do capitalismo, cuja característica é a crescente incorporação do progresso técnico. Ver Frigotto, 1999, cap. 3, item 2.

⁵⁶ Uma das questões apontadas pelo autor refere-se ao caráter circular da teoria do capital humano, na medida em que, na tentativa de explicar o desenvolvimento econômico por meio de investimento em educação, acaba por atribuir ao fator econômico o acesso e a permanência dos alunos na escola. Nesse sentido, de determinante, a educação vira o aspecto determinado pelo fator econômico. Para Frigotto (1999), esse caráter circular é inerente à própria teoria do capital humano justamente pela função ideológica que ela exerce.

histórico da ciência e, em particular, da ciência econômica. Assim, presa às mesmas leis de conhecimento das ciências naturais, refere-se à ciência econômica assinalando que,

“Para que se possa criar uma *ciência* da economia capaz de exprimir a regularidade dos fenômenos econômicos, cumpre encontrar o ponto de inversão no qual o individual se transforma no geral e o que é voluntário se submete a uma lei. O início da economia política como *ciência* remonta à época em que o indivíduo, o voluntário e o casual assumem o aspecto de algo necessário sujeito a leis [...]” (Kosik, 1969: 82).

Inserindo-se em uma visão de neutralidade diante da realidade e reduzindo as causas dos fenômenos sociais a fatores isolados, a economia política burguesa concebe a sociedade a partir dos indivíduos, conferindo ao individual o elemento determinante de toda a estrutura social, afastando assim qualquer perspectiva de antagonismo entre as classes.

Sob essa ótica, transposta para a educação, a teoria do capital humano enfatiza o esforço individual como meio de ascensão social. Tudo se volta para os limites e as possibilidades de cada indivíduo isoladamente, que irão variar de acordo com o esforço individual.

Eis aqui um exemplo de como a ideologia do humanismo pode operar na análise dos fenômenos educacionais. Neste caso, desempenhando política e teoricamente uma função conservadora, o humanismo teórico utiliza-se de noções ideológicas para justificar a desigualdade no universo escolar.

A análise que se segue de Frigotto (1999) resume com clareza esse mecanismo.

“[...], a visão de capital humano, [...], vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da ‘não-aptidão’, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional,

igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais”. (p. 67).

Em seu relatório sobre o GT Educação e Trabalho, Kuenzer (1991) situa a década de 1960 como o período de consolidação da teoria do capital humano no Brasil, dado o correspondente estágio de desenvolvimento do capitalismo. As condições históricas daquele período, caracterizado pelo acirramento da subordinação da burguesia nacional aos interesses do capital financeiro internacional permitiram a veiculação e a consolidação dos pressupostos teóricos do capital humano, assim como propiciaram às classes dominantes um terreno fértil para a veiculação de mecanismos ideológicos capazes de sedimentar a ilusão do mérito individual para a ascensão social.

Sob a égide da racionalização e da segurança nacional, a classe dominante implementou uma série de medidas visando o controle social. Como já mencionado, no campo educacional essas medidas foram tomadas sob o pretexto de dotar o sistema de ensino de maior racionalidade.

Como indica Kuenzer,

“Considerada a importância da educação e a necessidade de combater a ineficiência do sistema de ensino, surgiram e se reforçaram as propostas de planejamento educacional, apoiadas também nos estudos dos economistas da educação, que tinham por base a relação entre o aumento da demanda social e a escassez dos recursos, o que exigiria a identificação das necessidades, o controle de execução e a adoção da produtividade. Concebida como investimento individual e social, a educação deveria ser objeto de planejamento vinculado ao plano global de desenvolvimento.” (1991: 37-38).

Do ponto de vista da produção teórica, a pesquisa educacional no Brasil sofreu influência marcante da teoria do capital humano, sobretudo os estudos que tratavam sob diferentes aspectos, da relação entre educação e trabalho. Tal influência foi decorrente por um lado, da própria formação dos pesquisadores brasileiros, em grande parte realizada nos EUA, devido à insuficiência de cursos de pós-graduação no Brasil. Adotando o empirismo como método de investigação, esses estudos buscaram na produção dos teóricos do capital humano o embasamento para a fundamentação teórica, cuja hipótese central era formulada a partir da relação entre educação e desenvolvimento econômico e social.

Como foi observado no capítulo anterior, a reflexão crítica sobre a educação brasileira se insere num contexto político de oposição dos educadores às políticas educacionais que vinham sendo implementadas pela ditadura militar. Nesse sentido, começam a se delinear duas direções opostas no que diz respeito à análise dos processos educacionais. Por um lado a concepção que concebendo a educação como um fator social, supunha poder ajustar os processos educacionais às demandas de acumulação do capital e por outro, uma concepção que rejeitando o tecnicismo educacional, buscava formular um projeto político-pedagógico mais democrático e voltado aos interesses das classes trabalhadoras.

Esse processo de crítica à economia da educação iniciou-se em meados da década de 1970. Nesse sentido, inúmeros estudos concentraram-se na análise dos processos educacionais a partir de diferentes enfoques, tendo em vista a crítica aos pressupostos da teoria do capital humano.

Mas veremos que o alvo da crítica não se concentrou apenas nas concepções então dominantes. Ele direcionou-se também às teorias educacionais que situavam-se igualmente no campo crítico da reflexão educacional. O debate no interior do próprio campo educacional crítico ocorreu em função de um certo acúmulo de reflexão decorrente de um processo que vinha se desenvolvendo com a elaboração de alguns estudos críticos. Além disso, não podemos esquecer que essa fase coincide com o período em que os educadores avaliavam que as condições políticas instauradas no país com a democratização exigiam deles uma postura teórica e prática mais propositiva.

Por esse motivo, vale ressaltar que o embate teórico no interior do próprio campo crítico vai expressar naquele momento o predomínio de uma concepção teórica a respeito dos processos educacionais e particularmente, do papel transformador da escola, cujos pressupostos se chocavam com os estudos críticos que vinham sendo até então elaborados.

Esse duplo movimento de crítica se insere no processo de elaboração teórica que veio inaugurar uma nova fase no pensamento educacional marxista e em particular, nos estudos que analisavam a relação entre trabalho e educação.

No próximo item serão apresentados os principais elementos teóricos que marcaram esse debate.

3.2. O debate teórico no interior da crítica à teoria do capital humano

O processo de crítica à teoria do capital humano foi marcado por um intenso debate entre os estudiosos marxistas, manifestando maneiras distintas de interpretar e de aplicar o marxismo na análise dos processos educacionais. A questão central que instigava o debate girava em torno da relação entre educação e estrutura econômico-social e como decorrência, da definição das funções da escola na sociedade capitalista.

Vale lembrar que data desse mesmo período o surgimento de algumas obras que tiveram repercussão importante no pensamento educacional crítico. Trata-se dos estudos de Luis Antonio Cunha (1975), que escreveu *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*; Wagner Gonçalves Rossi (1978), autor do livro *Capitalismo e Educação*; de Maria Luiza dos Santos Ribeiro (1978), que escreveu *História da Educação Brasileira*; de Mirian J. Warde (1979), autora de *Educação e Estrutura Social*; e ainda, Barbara Freitag (1980), com *Escola, Estado e Sociedade* e Cláudio Salm (1980), com *Escola e trabalho*.

Esses estudos tiveram o mérito de empreender pela primeira vez uma reflexão crítica dos processos educacionais buscando em autores marxistas (e em alguns casos, não se restringindo a eles) o referencial teórico de análise. Entre eles, o trabalho de Rossi (1980)⁵⁷ foi o primeiro a estabelecer os vínculos entre trabalho e educação. Nesta obra o autor analisa os mecanismos de utilização da escola como instrumento ideológico nas mãos do capital para garantir uma formação compatível com os interesses do sistema e discute o significado da escola capitalista, confrontando sua visão com as concepções educacionais denominadas por ele conservadoras, liberais, reformistas e revolucionárias. O fio condutor de sua análise é a crítica ao “pedagogismo” ou “messianismo pedagógico”, sobretudo na sua manifestação mais evoluída, a teoria do capital humano.

Em outra direção, mas também numa perspectiva crítica, o estudo de Salm (1980) buscou empreender a crítica tanto às concepções burguesas da economia neoclássica, como às concepções como as de Rossi que segundo Salm, enfatizariam o vínculo entre produção e educação. Nesse sentido o autor sustenta a tese de que o

⁵⁷ A primeira edição desse livro data de 1978 e a segunda, que tenho em mãos, de 1980. Daí a referência a 1978 na citação anterior ao livro.

sistema capitalista pode prescindir da escola, já que a qualificação do trabalhador se daria no interior do próprio sistema produtivo.

Vimos que o grupo de pesquisadores reunidos no doutorado do Programa de Pós-Graduação em educação da PUC-SP desempenhou um papel de destaque na produção teórica educacional crítica. Dessa forma, o debate em torno das diferentes concepções teóricas enunciadas acima teve em grande medida o protagonismo desses estudiosos.

O pressuposto a partir do qual os pesquisadores formularam suas proposições foi o de que por um lado não se poderia atribuir à escola o papel de oferecer as condições necessárias para o crescimento dos indivíduos, como se não houvesse antagonismos na sociedade capitalista, como preconizavam os teóricos do capital humano; por outro, não se poderia conceber a escola como lócus exclusivo de reprodução das relações sociais capitalistas, como argumentavam os “crítico-reprodutivistas”, rótulo que passou a ser corrente entre os seus críticos; e finalmente, tampouco a escola deveria ser concebida como um elemento independente da base material da sociedade, conforme afirmou Salm (1980).

Em direção contrária, os críticos argumentavam que não obstante a existência do vínculo entre educação e processo produtivo, tal vínculo não poderia ser concebido de forma mecânica mas sim de forma indireta e mediata, o que significaria considerar a educação como uma prática contraditória e portanto, articulada tanto aos interesses da classe dominante, como os da classe dominada.

Essa concepção teve origem nas proposições de Dermeval Saviani ao formular as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica. Pela sua influência marcante no pensamento educacional crítico no período em questão, sobretudo pelo fato de suas proposições terem sido portadoras de uma concepção que buscou se contrapor à teoria da “reprodução”, é importante explicitar em linhas gerais os seus principais pressupostos.

As bases teóricas da pedagogia histórico-crítica encontram-se sistematizadas entre outros, no livro *Escola e democracia*, que teve sua primeira edição datada de

1983.⁵⁸ Para apresentar a pedagogia histórico-crítica, Saviani faz uma exposição das principais teorias pedagógicas, classificando-as como teorias não críticas e teorias críticas. Para isso, utiliza como critério de classificação o modo pelo qual cada uma delas estabelece a relação entre educação e sociedade. Assim, as teorias não críticas seriam aquelas que “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (1991: 17). Já, as teorias consideradas críticas seriam aquelas que se “empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos...” (ibid:17).

A partir dessa classificação Saviani identifica entre as teorias não críticas a pedagogia tradicional, a pedagogia escolanovista⁵⁹ e a pedagogia tecnicista⁶⁰.

Para caracterizá-las o autor relaciona os fundamentos históricos e filosóficos das sociedades modernas ao predomínio de cada uma dessas teorias e identifica a pedagogia correspondente, tanto no seu conteúdo como nos métodos de ensino. Nessa perspectiva, sustenta a tese do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova. Do ponto de vista metodológico, o autor afirma a tese do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.

Entre as teorias críticas, o autor relaciona as teorias denominadas por ele “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”; e “teoria da escola dualista”⁶¹. A esse conjunto, Saviani denomina-as teorias “crítico-reprodutivistas”, uma vez que todas buscam compreender a escola a partir da reprodução da ideologia dominante.

Saviani faz alusão à “teoria da curvatura da vara”, lembrando Lênin que ao ter sido acusado de extremista e radical, afirmou que ‘quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto’. Ou seja, com a apresentação de suas teses a

⁵⁸ Saviani (1991) escreveu o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações* que é um compêndio de alguns textos publicados anteriormente, inclusive parte do livro *Escola e democracia*.

⁵⁹ É importante registrar que do ponto de vista político, Saviani reconhece o caráter progressista da pedagogia escolanovista em relação à pedagogia tradicional.

⁶⁰ A pedagogia tecnicista é a representação ideológica da teoria do capital humano na prática educativa escolar. De acordo com essa perspectiva, a educação é reduzida a uma tecnologia educacional.

⁶¹ Como buscarei mostrar adiante, essa distinção feita por Saviani entre a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e a “teoria da escola dualista” é o indício de uma redução da teoria da escola capitalista, denominada por ele teoria “reprodutivista”.

respeito das teorias não críticas, Saviani buscou inverter a tendência dominante, segundo a qual a Escola Nova seria portadora de uma pedagogia progressista e a pedagogia tradicional representaria o conservadorismo. Quanto às teorias críticas, tratava-se de reter a afirmação de que a escola é determinada socialmente, embora fosse necessário negar enfaticamente seu caráter exclusivamente “reprodutivista”.

Não cabe aqui uma explanação detalhada das características de cada uma das teorias pedagógicas consideradas por Saviani como não críticas, mas apenas registrar que a pedagogia histórico-crítica vai negar e ao mesmo tempo incorporar criticamente vários de seus elementos. Nesse sentido, o autor assinala o caráter ahistórico das teorias não-críticas, mas reconhece a importância de uma pedagogia centrada na igualdade entre os homens, entendendo-a não em termos formais, tal como queria a pedagogia tradicional mas em termos reais, o que implica a ação das camadas do povo interessadas no acesso à escola e ao conhecimento. Ao mesmo tempo, não nega a necessidade de se pensar em novos métodos de ensino que criem condições mais favoráveis de ensino e aprendizagem, como advogava a pedagogia nova.

A respeito da análise de Saviani sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, cumpre registrar a presença de um elemento na pedagogia histórico-crítica que se constituiu de certo em uma das mais importantes contribuições deste autor no que diz respeito a precisar a tarefa da escola na transmissão do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Sua crítica às concepções pedagógicas da Escola Nova, segundo as quais caberia à escola estimular o saber espontâneo e fragmentado das pessoas e à suposta democratização dos métodos de ensino que aquelas concepções propalavam, fez notar que à escola caberia fundamentalmente garantir a transmissão dos instrumentos necessários para o acesso ao saber socialmente elaborado, o que significa considerar que a escola deve trabalhar com a ciência.

Para os propósitos dessa pesquisa, importante é deter-se mais especificamente nas críticas de Saviani às teorias pedagógicas críticas denominadas por ele “crítico-reprodutivistas”, uma vez que é nesse domínio que a pedagogia histórico-crítica é elaborada.

A principal crítica de Saviani às teorias pedagógicas críticas refere-se à impossibilidade destas em construir um projeto contra-hegemônico no interior da escola que fosse do interesse das classes dominadas.

Nas palavras do próprio autor,

“Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo...” (1991: 39).

Para Saviani o limite dessas teorias se dava pelo próprio fato delas analisarem a escola exclusivamente do ponto de vista da reprodução. Ao desvendarem os mecanismos ideológicos de reprodução da ideologia dominante na escola, os teóricos da reprodução teriam demonstrado ao mesmo tempo em que o suposto fracasso da escola era na verdade o seu próprio êxito.⁶² Daí, segundo o autor, a impossibilidade dessas teorias formularem uma proposta pedagógica.

O problema então se resumia na seguinte questão: “é possível encarar a escola como realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”; ou ainda, “é possível articular a escola com os interesses dominados?” (ibid: 41).

E Saviani responde. Para ele,

“Uma teoria do tipo acima enunciado [crítica] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” (ibid: 41)

É interessante resgatar aqui a análise das condições sociais de constituição do pensamento educacional crítico feita no capítulo anterior e buscar nelas os fundamentos ideológicos da crítica à teoria da escola capitalista. Em um depoimento sobre a atuação de Dermeval Saviani na trajetória educacional brasileira, Cunha (1994) critica o termo

⁶² É interessante notar que ao fazer essa observação, Saviani toca no ponto central da teoria da “reprodução”, qual seja, o de demonstrar que os problemas do ensino ou da organização escolar não se dão em função de desajustes, mas decorrem da própria lógica do sistema capitalista e de seus efeitos na educação escolar. Essa constatação do autor indica claramente a existência de duas concepções teóricas distintas.

“reprodutivismo” conferido por seus críticos às teorias formuladas por Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet e assevera que,

“... imputar-lhes o viés de introdutoras da impotência, de ‘reprodutivismo’, é descaracterizá-las, é retirar delas justamente o que se propõem a fazer: dar conta do fenômeno educacional enquanto prática social, apesar disso causar desconforto em uns e outros ou em muitos. Ao mesmo tempo é reforçar a confortável segurança dos educadores que haviam ficado incomodados com elas. Se algum problema existe, está na onipotência dos educadores, não nas teorias que pretendem desvelar a ilusão da mudança da sociedade a partir da educação escolar.” (p 53)

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada para se constituir em uma alternativa de ação para os educadores. Isso porque ela parte do pressuposto de que é viável mesmo numa sociedade capitalista, “uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante” (ibid: p.94). Segundo Saviani, a pedagogia histórico-crítica, embora “consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação”, fato que a torna crítica, acredita que “a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (ibid: p.94), fato que a torna histórica. Em resumo, uma teoria pedagógica, para ser histórico-crítica precisa reconhecer que a educação é determinada socialmente mas também admitir que ela pode transformar as condições sociais.

Podemos então retomar a análise, agora munidos dos elementos teóricos necessários para compreender em toda a sua dimensão o processo de crítica à teoria do capital humano. Vimos que esse processo foi delimitado pelo debate em torno do estabelecimento da relação entre educação e estrutura econômico-social e se situa num momento preciso da história da constituição do marco teórico do GT trabalho e educação, a saber, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980.

A análise desse processo possibilitou constatar a ocorrência de dois níveis de crítica: a crítica à teoria do capital humano e a crítica das críticas à teoria do capital humano. Mais precisamente, é possível afirmar que a crítica à teoria do capital humano mobilizou esforços para a crítica às teorias da “reprodução” e em decorrência, para a

elaboração de uma concepção teórica que acabou por prevalecer no interior desse campo de estudos.

É importante então qualificar esse processo de crítica, buscando captar seus principais elementos de apoio. A análise empreendida me leva a concluir que do ponto de vista da teoria da “reprodução” o processo de crítica expressou uma maneira de assimilação da teoria marxista e que esta assimilação inseriu-se nos próprios limites em que se deu a crítica à teoria do capital humano.

Dessa forma, penso que percorrer o caminho trilhado para a formulação da crítica à teoria da “reprodução” é o procedimento adequado para a apreensão dos elementos teóricos constitutivos desse processo.

Por esse motivo, em função da discussão teórica e metodológica em torno da relação entre educação e trabalho a que se pretende essa pesquisa faz-se necessário examinar o processo de crítica à teoria da “reprodução”, uma vez que no meu entender, é desse processo que podemos reunir os elementos que se constituíram nos pressupostos teóricos e metodológicos da relação entre trabalho e educação.

No próximo item vou examinar a crítica ao que se convencionou chamar de teorias “crítico-reprodutivistas”, propondo desde já propor sua retificação para a teoria da escola capitalista.

3.2.1 A crítica à teoria da escola capitalista

Os estudiosos que formularam a teoria da escola capitalista que na década de 1970 influenciaram um grande número de pesquisadores brasileiros, investigaram o fenômeno educacional a partir de diferentes aspectos. Particularmente, autores como Christian Baudelot e Roger Establet e Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron que se dedicaram a analisar o sistema de ensino francês tiveram suas teorias questionadas a partir da década de 1980, no Brasil. Os primeiros buscaram desmistificar a ideologia da escola única e demonstraram o caráter de classe da escola capitalista; estes elaboraram

uma teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Na análise que se segue vou me deter especificamente às críticas a Baudelot e Establet.⁶³

A questão central que fundamentou a crítica à teoria da escola capitalista consistiu na idéia de que se a escola é funcional ao sistema capitalista ela interessa também às classes dominadas, na medida em que nela os filhos dos trabalhadores podem ter acesso ao saber socialmente produzido pela humanidade. No plano político, a decorrência dessa suposição seria a luta constante pela conquista da hegemonia dos interesses das classes trabalhadoras no interior da escola.

Para esses críticos, por estabelecerem uma relação mecânica entre infraestrutura e superestrutura da sociedade, os teóricos da escola capitalista teriam negado a possibilidade da escola se constituir em espaço de luta contra-hegemônica das classes trabalhadoras para garantir o acesso ao saber, ainda que nos limites do saber burguês.

É necessário deter-se em alguns aspectos dessa concepção, assim como refletir sobre suas conseqüências na análise dos processos educacionais.

Primeiramente, é importante examinar a suposição de que se a escola é funcional ao sistema capitalista, ela interessa também às classes dominadas. A questão que se coloca é a seguinte: a escola interessa ou *pode* interessar às classes dominadas?

É certo que ela produz elementos sem os quais os filhos dos trabalhadores não poderiam se erigir em classe dominante, ou seja, ao controle do Estado, dos meios de produção e ao planejamento da economia, condições só alcançáveis numa sociedade socialista. A alfabetização e o ensino da matemática, por exemplo, são imprescindíveis para a formação cognitiva dos trabalhadores; porém esses são elementos de uma

⁶³ Como mencionei anteriormente, foram vários os teóricos que analisaram os sistemas de ensino tendo em vista os mecanismos ideológicos de reprodução da ideologia dominante, entre eles Pierre Bourdieu. Na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu, juntamente com Passeron (1975) formularam uma teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Os autores partiram da compreensão de que toda e qualquer sociedade se estrutura a partir de relações de força entre grupos ou classes sociais. O que legitima e reforça essas relações de força é a violência simbólica. A violência simbólica se manifesta de diversas formas e na escola, por meio da ação pedagógica, cujos portadores são os agentes do trabalho pedagógico realizado em seu interior. A ação pedagógica é eficaz quando é capaz de inculcar uma formação durável, um *habitus* que interiorize certas disposições culturais nos indivíduos. Neste trabalho não vou me ocupar dos elementos que caracterizaram a crítica a esta teoria, uma vez que no meu entender, apesar de ter sido igualmente considerada uma teoria que teria inviabilizado a luta de classes no interior da escola, acabou sendo absorvida na pesquisa educacional, principalmente no que concerne aos seus elementos culturais. Ao contrário, os estudos empreendidos pelo grupo althusseriano tenderam a serem considerados ultrapassados. Por esse motivo, minhas referências estarão voltadas especificamente aos autores dessa corrente de pensamento.

contradição originária do sistema escolar capitalista que certamente deverão ser reaproveitados, desde que redefinidos pelo operariado organizado numa sociedade que não a capitalista.⁶⁴

Nesse sentido, no âmbito da sociedade capitalista, podemos afirmar que a escola atende aos interesses políticos da burguesia, bem como aos interesses econômicos do operariado. Para os primeiros, trata-se de garantir a reprodução das condições econômicas, políticas e ideológicas do capital, tendo em vista a sua conservação no poder. Para o operariado, trata-se de absorver da escola os elementos que podem ampliar as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ou mesmo a um trabalho informal.

Essa realidade, entretanto, não pode servir de justificativa para defender a inutilidade da escola para os filhos dos trabalhadores na sociedade capitalista. Ao contrário, sabemos como foi e como tem sido importante a luta de amplos setores da sociedade pela ampliação do acesso à escola de um contingente cada vez maior da população, assim como a luta pela melhoria da qualidade da educação pública. Nesse processo encontramos inúmeros exemplos de experiências pedagógicas que buscam propiciar, ainda que nos marcos do capitalismo, uma educação mais compatível com as expectativas dos filhos dos trabalhadores, buscando formas de articulação entre a cultura e a ciência.

Porém, não se pode deixar de reconhecer que esses avanços ainda que fundamentais no plano das conquistas sociais dos trabalhadores, permanecem circunscritos à dinâmica escolar própria do sistema capitalista que é determinada no fundamental, pela ideologia pequeno-burguesa do conhecimento que comanda a transmissão do saber científico e da cultura.

Essa ideologia se manifesta de diversas maneiras. Primeiramente por meio da veiculação de uma perspectiva teorista e elitista do ensino. Em termos da transmissão

⁶⁴ Ainda assim essa afirmação se coloca no plano abstrato na medida em que, se indagássemos as classes sociais na formação social brasileira de hoje, seria preciso investigar o grau de importância conferido por cada uma delas à escolarização. Saes (2004) faz referência a estudos empíricos que mostram que entre as famílias dos filhos da burguesia, da classe média e dos filhos dos trabalhadores, somente às famílias dos filhos da classe média interessaria de fato a escolarização, como forma de reproduzir a sua situação social conquistada ao longo do tempo. Decorre daí uma série de circunstâncias que devem ser levadas em consideração para compreender os efeitos ideológicos sobre o sistema escolar a partir das diferentes expectativas de escolarização das classes sociais.

do conhecimento, ela se manifesta na negação dos vínculos entre a elaboração teórica e a prática social, assim como no desvínculo entre pesquisa científica e prática social no terreno da elaboração do conhecimento científico.

Saes (2004) discute essa questão ao analisar as tarefas da educação escolar no socialismo. Ele assinala que para o Estado socialista assegurar a educação de massas será necessário romper radicalmente com a ideologia pequeno-burguesa predominante na educação escolar no capitalismo, o que significa afastar-se da perspectiva teoricista e elitista do ensino e restaurar as conexões existentes entre a prática social e o conhecimento científico. Não se trata, como salienta o autor, de negar o conhecimento e o saber historicamente acumulados pela humanidade, mas sim de superar⁶⁵ o sistema educacional capitalista e com isso criar condições qualitativamente novas para assegurar o acesso a esse conhecimento.

Portanto, se é correto afirmar que a escola capitalista fornece elementos de ensino indispensáveis para os filhos dos trabalhadores, é preciso ter clareza também de que esses elementos, enquanto estiverem estruturados sob os padrões ideológicos da escola capitalista, não serão capazes de propiciar-lhes os conhecimentos científicos, os elementos culturais e a formação política para criar as disposições necessárias para a formação de um novo homem. Somente na sociedade socialista esses elementos poderão ser redefinidos em novos termos.

Se examinarmos atentamente as formulações de Baudelot e Establet (1977), verificaremos que esses autores empreenderam sua investigação tendo em vista esse pressuposto teórico. Eles analisaram o sistema de ensino francês concebendo a escola como uma unidade contraditória. As contradições que se apresentam nessa unidade não podem ser resolvidas dentro dessa mesma unidade, sob pena de considerá-las meras imperfeições ou desajustes, perfeitamente sanados no interior da sociedade capitalista. Por conseguinte, essas contradições só podem ser superadas desde que ocorra a ruptura dessa unidade e a constituição de outra unidade, estruturada em novos termos e não simplesmente por meio de um acúmulo de contradições.

⁶⁵ Saes emprega o conceito de superação para designar “um movimento transformador que implica ao mesmo tempo conservação e destruição” (2004: 76)

As contradições existentes no interior da escola são derivadas de uma lógica própria da educação escolar capitalista que, no entender dos autores tem na ideologia da escola única a sua principal característica.

Ao demonstrarem que a despeito dessa ideologia, a escola capitalista é estruturada a partir de duas redes de escolarização, os autores não pretenderam negar a eficácia de certas disposições adquiridas pelos trabalhadores, mas demonstrar que tais disposições são contradições que se inserem dentro dos limites impostos pela educação escolar no capitalismo.

Para Baudelot e Establet, ainda que existam contradições entre a realidade da escola e sua representação ideológica, tais contradições não conduzem a um verdadeiro conflito, justamente pelo fato de elas terem um significado e uma função histórica que se explicam por suas condições materiais de existência no interior de um modo de produção determinado.

A elucidação dessa questão é imprescindível uma vez que dela decorrem uma série de conseqüências nas análises dos processos educacionais.

Outro aspecto decorrente dessa concepção crítica da teoria da escola capitalista, também presente na polêmica em torno da definição da relação entre educação e estrutura econômico-social diz respeito aos requerimentos de qualificação do trabalhador frente às novas condições capitalistas de produção. A esse respeito, um dos argumentos contrários à teoria da escola capitalista foi o de que as novas formas de sociabilidade do capital em sua fase monopolista fariam intensificar a divisão social do trabalho, não só no âmbito do processo produtivo, como também no processo de circulação e de consumo de mercadorias.

Diante dessas novas condições, a tese de que a escola prepararia a força de trabalho – no dizer dos críticos, a tese do vínculo direto e linear entre produção e qualificação defendida pelos teóricos da escola capitalista – não se sustentaria, na medida em que a tendência geral do capitalismo avançaria para a desqualificação da força de trabalho.

Corolário a essa questão, estaria o fato de que a incorporação crescente do progresso técnico, a incorporação da ciência, da tecnologia e da técnica ao capital marcaria essa nova fase do capitalismo caracterizada pela diminuição da força de

trabalho envolvida diretamente nos processos produtivos e pelo aumento das funções de controle, supervisão e planejamento.

Daí a suposição de que a escola não se constituiria em uma instância de desenvolvimento de um saber específico, cuja função seria a preparação da força de trabalho para o ingresso na produção mas ao contrário, ela seria uma instância de desenvolvimento de um saber geral, cuja função estaria articulada às condições técnicas e sociais específicas do processo produtivo.

Essa questão deve ser examinada sob dois aspectos. Quanto ao aspecto da desqualificação da força de trabalho nas condições atuais do capitalismo, se de fato alguns estudos apontam para uma tendência geral do capitalismo à desqualificação da força de trabalho, é preciso ter cautela para considerar as condições de desenvolvimento do capitalismo em casos específicos, como o Brasil; somente pesquisas empíricas poderiam confirmar ou não a ocorrência desse fenômeno. Sobre essa questão, há estudos como o de Pochman (2001) que mostram que as mudanças tecnológicas recaem muito mais sobre a gestão das empresas, do que propriamente nos processos produtivos a ponto de requerer maior complexidade das tarefas.

O segundo aspecto a ser observado é que ainda que se possa identificar uma desqualificação da força de trabalho, esse fenômeno não elide o fato de que a escola assegure a distribuição material ou a repartição dos indivíduos na sociedade a partir de sua origem de classe, tal como afirmaram os teóricos da escola capitalista.

Nesse sentido, parece que o problema não é afirmar que à escola caberia o desenvolvimento de um saber geral e não de um saber específico, mas sim de definir as funções da escola a partir das condições objetivas em contextos específicos do modo de produção capitalista.

É importante ainda concluir essas observações levantando uma questão fundamental que parece poder demarcar, no plano da análise teórica, a distinção entre a teoria da escola capitalista e os seus críticos. Trata-se da condução da análise dos processos educacionais do ponto de vista das classes sociais, ou mais precisamente da luta de classes.

Ao trabalhar com o conceito de contradição, os teóricos da escola capitalista estabeleceram a relação entre a análise da escola e a estrutura de classes da sociedade,

ou seja, eles tomaram como princípio o estudo do lugar que a escola ocupa na reprodução das relações sociais de produção. Esse procedimento teórico desloca-se por completo daquelas perspectivas críticas que tomam de forma isolada alguns fenômenos perfeitamente visíveis na dinâmica escolar – evasão, repetência, fracasso escolar – como elementos de análise, mas que impedem de conhecer o lugar da escola na luta de classes, e faz pensar a educação escolar no capitalismo a partir de novos termos – classes sociais, relações de produção, exploração, ideologia.

Vê-se então que de acordo com essa perspectiva, não cabe pensar a educação de forma abstrata, mas sim considerá-la como um fenômeno constituído a partir de condições históricas e sociais, o que implica afastar-se também da idéia genérica de que a educação é um fenômeno da humanidade. Esta definição contraria a realidade de que na sociedade de classes a educação é um fenômeno da luta de classes, ou melhor, a educação responde sempre às necessidades da luta de classes e não a uma necessidade do homem, como noção abstrata.

Feitas essas observações, penso poder situar mais claramente o lugar de onde partiram as questões teóricas formuladas pelos críticos da teoria da escola capitalista.

Como já assinali, essa crítica inseriu-se em um processo de debate entre as diferentes correntes teóricas que tendo o marxismo como referencial de análise, buscaram fazer a crítica à teoria do capital humano. A sistematização feita ao longo desse item das principais questões que marcaram esse debate mostra que, no fundamental, a crítica foi conduzida a partir de uma perspectiva que não a de considerar os processos educacionais do ponto de vista da luta de classes.

Já expus alguns elementos teóricos dessa crítica e mostrei que a sua formulação encontra-se sistematizada na pedagogia histórico-crítica. Nela, já podemos identificar alguns indícios de que a educação é tomada como um fenômeno universal e abstrato. Mas encontrei em outro texto de Saviani (1984) uma linha de argumentação que nos indica claramente a problemática que atravessou as críticas à teoria da escola capitalista.

Nesse texto Saviani faz algumas considerações sobre a natureza e a especificidade da educação. Para tal, ele faz uma distinção entre o “trabalho material” e o “trabalho não-material”, incluindo a educação nesta última categoria, por supor estar ela inserida no âmbito da produção de conhecimento e de suas derivações.

“A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (1984: 6).

Essa divisão sugerida por Saviani é que o faz supor que os efeitos ideológicos do capitalismo seriam limitados nessa categoria de trabalho. Para ele, “... em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção não se dá aí, senão em algumas esferas” (Apud Sá, 1985: 61).⁶⁶

Fica clara a concepção abstrata de educação exposta nessa passagem, uma vez que o autor desvincula o ato pedagógico das condições concretas em que ele é realizado. E aqui será interessante retomar uma questão já referida anteriormente quando da exposição dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se do entendimento de que a educação escolar deve ter como função central a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Do ponto de vista das correntes pedagógicas contra as quais Saviani se contrapunha, como já assinali anteriormente, essa foi uma contribuição fundamental, na medida em que o autor explicitou o papel da escola na socialização do saber elaborado e acumulado pela humanidade e insistiu na importância dos filhos dos trabalhadores em terem acesso aos elementos cognitivos transmitidos na escola. Entretanto, sua defesa fica limitada (e sua crítica também), na medida em que não reconhece que o estoque de conhecimentos produzido historicamente pela humanidade não pode ser dissociado das classes sociais, nem da política, eles são o reflexo das lutas entre as classes e portanto, estão impregnados de um profundo caráter de classe.

Daí a importância de reconhecer que o acesso aos elementos culturais disponibilizados por meio da educação escolar aos filhos dos trabalhadores é limitado

⁶⁶ Corolário a essa idéia está a suposição de que a escola não é capitalista por natureza e, por esse motivo seria um espaço de contradição. Ora, essa afirmação não esclarece o fato de que a análise de qualquer fenômeno e no caso, dos fenômenos educacionais não se dá de forma abstrata, mas sim levando em consideração as condições objetivas de seu aparecimento. A análise da escola deverá ser sempre a análise da escola num modo de produção determinado e numa formação social específica; somente aí se manifestam as contradições.

na medida em que fica circunscrito aos padrões estabelecidos pela ideologia escolar existente na sociedade capitalista.

Com essas observações, espero ter explicitado as principais questões teóricas em torno das quais deu-se o debate entre os estudiosos do campo de trabalho e educação. Como afirmei anteriormente, o debate entre essas diferentes concepções teóricas deu-se em meio a um processo de crítica à teoria do capital humano, tendo em vista a formulação de uma teoria marxista que estabelecesse os vínculos entre trabalho e educação.

De posse desses elementos, penso ser possível agora apreender o fio condutor que conduziu a elaboração teórica no campo marxista da relação entre trabalho e educação. É o que será feito no próximo item.

3.3. Pressupostos teóricos da relação entre trabalho e educação

A análise feita até aqui mostrou que a constituição de um campo marxista na pesquisa educacional insere-se em um contexto mais amplo de acúmulo do pensamento marxista no Brasil. Especificamente, a análise indicou que a constituição de um campo de estudos que trata da relação entre trabalho e educação deu-se em meio a um debate entre diferentes concepções teóricas do marxismo.

Nesse aspecto, é importante retomar as considerações de Trein e Picanço (1995) a respeito do percurso do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Segundo as autoras, esse campo de pesquisa “vem se construindo menos como um recorte no campo educacional e mais como a busca da elaboração teórico-metodológica que auxilie na compreensão da formação humana.” (p. 89).

Isso significa que o próprio processo de constituição desse campo específico de pesquisa educacional resulta da definição dos pressupostos teóricos que conduziram as análises concernentes à relação entre trabalho e educação. Dizer que o campo se conformou na busca de uma elaboração teórica para compreender a formação humana já define de uma certa maneira a problemática sobre a qual a teoria foi assentada.

Um evento importante ilustra de forma clara essa questão. Trata-se da inversão da denominação do campo de estudos de Educação e Trabalho para Trabalho e Educação.

Tal inversão foi justificada por Kuenzer (1991: 92) ao mostrar que,

“[...] a área estava padecendo de uma inversão ao tomar a educação como ponto de partida para a análise. Retomando-se os princípios fundamentais da crítica à economia política, concluiu-se que o que distingue esta área temática de outras no campo geral de educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constituiu-se como categoria central da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho. Reconhecer que o trabalho, na organização da sociedade é o princípio educativo primeiro, é fundamental para superar a concepção burguesa da relação entre educação e trabalho, na qual a escola deverá articular-se com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda a sua dinamicidade.”

Esta passagem deixa claro que não se tratou de uma inversão de caráter semântico, mas sim de um posicionamento teórico e metodológico assumido pelos estudiosos do campo. Dessa forma, o pressuposto central a partir do qual os estudos se valeram foi o de que o trabalho é o princípio educativo do homem. O homem se forma e se educa pelo trabalho que adquire determinadas características de acordo com um modo de produção específico. Por ser seu elemento de formação, o trabalho é a própria essência do homem.

Já vimos anteriormente quais são os mecanismos ideológicos empregados pela burguesia para justificar as desigualdades sociais e que na educação essa ideologia se expressou na teoria do capital humano. Nesse sentido, verifica-se que a inversão dos termos do campo de estudos de trabalho e educação teve o intento de criticar as concepções da economia política burguesa segundo as quais a educação era uma via para o crescimento individual e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Para contrapor-se às concepções dos teóricos do capital humano, seus críticos tiveram como base o conceito de alienação. O problema central que conduziu a crítica estava na suposição de que a forma ahistórica da concepção burguesa de apresentar a

realidade reduziria as noções de homem, trabalho e educação a uma esfera abstrata e desprovida de suas determinações históricas e sociais. Isso porque, a sociedade capitalista provocaria a perda daquilo que representa o próprio substrato do devir humano, sua capacidade de produzir suas condições de existência e ao mesmo tempo produzir-se a si mesmo, capacidade essa que se configura em fundamento do conhecimento humano e em princípio educativo.

A não historicidade da análise burguesa da sociedade se manifestaria segundo seus críticos na forma indeterminada de se referir ao homem como se este fosse dotado de certas faculdades imutáveis, uma vez que essas seriam inerentes a sua própria natureza. Por esse caminho os teóricos do capital humano buscariam justificar a lógica do sistema de organização econômica do capitalismo baseada num mercado em concorrência perfeita. O que moveria o funcionamento da sociedade é a racionalidade e o egoísmo do homem. Assim, a troca e a divisão do trabalho, por exemplo, resultariam simplesmente do desejo das pessoas em satisfazerem suas necessidades.

Em contraposição, os críticos argumentavam que a concepção burguesa abstrata e ahistórica da sociedade ocultaria uma realidade muito mais complexa que para além de resultante de comportamentos individuais, seria determinada por relações sociais entre classes antagônicas. No capitalismo, essas relações seriam determinadas pela cisão entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção, condição essa que seria a causa da alienação do trabalhador, seja pelo fato de que ele deixa de se reconhecer nos produtos de seu trabalho, seja pelo fato de que a sua inserção no processo de produção se dá sob a degradação das suas condições materiais.

Com base nessas considerações foi desencadeado o processo de delimitação do marco teórico do GT Trabalho e Educação que teve na noção de trabalho seu principal fundamento. Nesse sentido, a contradição encerra-se entre a noção burguesa de trabalho que buscando naturalizar as relações sociais existentes no capitalismo, transforma-o em simples objeto e a concepção segundo a qual o trabalho transcende a perspectiva pedagógica para constituir-se na própria essência do homem.

Sob essa ótica, o foco de análise é deslocado da relação em que a educação assume o papel de preparação para o mercado de trabalho para uma dimensão em que o trabalho é o elemento que caracteriza a própria existência humana, ou seja, o homem se

educa em contato com a natureza por meio da aquisição do conhecimento e da consciência no processo de produção de sua existência.

A partir dessa premissa foi sistematizado todo o arcabouço conceitual de crítica às concepções ahistóricas da economia política burguesa. Nesse processo, buscou-se precisar o marco teórico tendo em vista a superação das dificuldades em articular os pressupostos teóricos anunciados à realidade concreta das investigações das temáticas que buscaram apreender sob diferentes enfoques a relação entre educação e trabalho.

No meu entender, essa tomada de posição teórica situa a problemática a partir da qual foi conformada uma nova concepção teórica que estabeleceu os vínculos entre trabalho e educação.

Antes de examinar algumas noções teóricas postas pelos estudos sobre trabalho e educação que advém dessa problemática, é importante compreender os seus fundamentos.

Podemos situar essa problemática nos seguintes termos: como se sabe, em *Ideologia Alemã*, Marx e Engels estabeleceram as premissas sobre as quais foi assentada a concepção materialista do mundo ao mostrarem que o ponto de partida são os homens vivos em constante relação com a natureza.

Marx e Engels serviram-se dessa premissa para mostrar que o que distingue o homem dos animais é a sua capacidade de produzir os seus meios de existência.

“Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.”
(s/d: 18)

Vemos então que os dois pensadores fazem referência a imperativos que independem de quaisquer condições sociais. A necessidade de se vestir, de se alimentar e de se abrigar é uma necessidade supra-histórica. O que vai condicionar historicamente tais necessidades humanas são as relações sociais de produção travadas pelos homens em diferentes épocas históricas.

Portanto, me parece que é necessário perceber que entre as premissas ou antecedentes e os próprios fundamentos ou princípios do materialismo histórico há um ponto que constitui a chave de entendimento do processo histórico. Para compreendê-lo, Marx e Engels estudaram os diferentes estágios de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho e de suas respectivas formas de propriedade. Em outras palavras, o que constitui o materialismo histórico é o estudo das formas sociais (e não simplesmente biológicas) dos agrupamentos humanos em diferentes épocas históricas.

Com essas considerações quero mostrar que a problemática sobre a qual os estudos do GT Trabalho e Educação foram conduzidos situou-se dentro dos limites das premissas da concepção materialista – o trabalho transforma o homem –, mas não avançaram em direção aos fundamentos do materialismo histórico – as formas históricas e sociais de produção e reprodução dos homens.

Podemos observar essa problemática por meio do emprego de algumas noções nas análises que relacionam trabalho e educação. É o que ocorre com a noção de trabalho que é tomada em sua acepção geral. Ou seja, na relação que se estabelece entre trabalho e educação, o trabalho adquire a primazia, na medida em que ele representa o fundamento do processo de elaboração do conhecimento. Isto porque o processo de produção do saber se dá no confronto do homem com a natureza e nas relações sociais travadas em cada época histórica.

Se retomarmos as considerações feitas no capítulo I sobre as formas de manifestação do humanismo teórico, será possível verificar que a noção genérica de trabalho origina-se da relação especular estabelecida entre o homem e o objeto de seu trabalho e todos os efeitos de alienação resultantes dessa relação.

A caracterização da noção de trabalho em geral evidencia-se quando se trata de rejeitar a hipótese segundo a qual dadas as novas formas de sociabilidade do capital, a categoria trabalho não mais daria conta de apreender o movimento real das relações sociais capitalistas.

Sustentando a permanência da centralidade da categoria trabalho, Kuenzer (1998: 67), argumenta que,

“Entendo, [...], que ao tomar a *concepção de trabalho em geral, como práxis humana*, [sem grifo no original] esta discussão fica superada, uma vez que a preocupação reveste-se de sentido quando se toma como categoria central o trabalho formal tal como ocorria em tempos de hegemonia do taylorismo-fordismo”.

Ainda assim, a autora assevera que a caracterização da noção de trabalho em geral não elimina a possibilidade de apreensão das especificidades do trabalho em cada modo de produção específico. Dessa forma, na sociedade capitalista o trabalho adquire feições próprias a partir da divisão social do trabalho que estabelece a ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Kuenzer (1991) assinala que a ruptura entre teoria e prática, decisão e ação faz perder aquilo que é intrínseco ao trabalho humano, independentemente do modo de produção. Assim,

“O que é inseparável no homem passa a ser separado nas relações sociais, desqualificando-se e desumanizando-se o trabalho através de sua divisão técnica; destituído de suas qualidades de criação e reflexão, o trabalho perde sua característica fundamental, [...], no momento em que se converte em num conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes.” (p.25)

Tendo em vista essas considerações, é importante problematizar algumas questões que decorrem da definição dos pressupostos teóricos desse campo de estudos e que motivaram a inversão do Grupo de Trabalho da ANPEd para Trabalho e Educação.

A primeira questão diz respeito à própria noção de trabalho, empregada aqui de forma genérica como categoria determinante em sua relação com a educação.

Uma observação a esse respeito foi feita por Tumolo (1997). Ele fez uma análise crítica da bibliográfica sobre o tema da “reestruturação produtiva no Brasil” e chamou a atenção para alguns problemas teóricos e metodológicos que impedem a apreensão do fenômeno em todas as suas determinações, identificando o limite dos estudos que trazem como referencial de análise o trabalho concreto, na medida em que abstraem o processo de trabalho de sua subordinação à lógica capitalista.

Em outro texto, Tumolo identificou essa mesma tendência nas pesquisas que tratam da relação entre trabalho e educação e salientou que é preciso “pensar o

fenômeno educacional no bojo do novo padrão de acumulação de capital que vem se gestando e se consolidando - a 'acumulação flexível' - que se expressa através dos mais variados modelos de produção ou processos de trabalho". (1997:167)

Podemos notar os obstáculos encontrados nas análises que empregam a idéia genérica e abstrata de trabalho quando verificamos a maneira pela qual Marx analisou a sociedade capitalista. A análise só foi possível em função do sistema conceitual por ele formulado. Nesse sentido, noções como trabalho só adquiriram sentido na medida em que foram empregadas como conceitos que permitiram compreender a realidade investigada. Assim, a noção de trabalho ganha força de conceito quando se articula à força de trabalho, trabalho concreto, trabalho abstrato, etc. No plano da análise social, isso corresponde a dizer que para pensar a natureza do trabalho, Marx o fez pelas condições sociais de seu emprego.

Em sua análise do Programa do Partido Operário Alemão, Marx fez uso desse sistema conceitual. No que diz respeito ao enunciado de que "O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura", Marx (1961) afirmou que,

"O trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (que são os que verdadeiramente integram a riqueza material!), nem mais nem menos que o trabalho, que não é mais que a manifestação de uma força natural, da força de trabalho do homem. Essa frase encontra-se em todas as cartilhas e só é correta se se subentender que *o trabalho é efetuado com os correspondentes objetos e instrumentos. Um programa socialista, porém, não deve permitir que tais tópicos burgueses silenciem aquelas condições sem as quais não têm nenhum sentido.*" [sem grifo no original] (p. 211).

A alusão aos meios de trabalho – objetos e instrumentos - e às condições em que o trabalho é realizado indica a maneira pela qual Marx fez intervir os conceitos, diferenciando-se da concepção burguesa que confere ao trabalho uma "força criadora sobrenatural". Essa é, inclusive, a única via de superação do emprego de noções abstratas e genéricas na análise dos fenômenos sociais.

O problema da sistematização conceitual na teoria marxista remete à questão da historicização das categorias assinalada por diversos autores como sendo a linha de demarcação do marxismo com relação a outras correntes teóricas. Uma das características centrais da teoria marxista, no que diz respeito ao seu método científico,

é a sua capacidade de conduzir a investigação levando em conta as condições específicas de cada formação social. E aqui mais uma vez, é importante mencionar o sistema conceitual que compõe a teoria marxista, cujo emprego fornece as condições necessárias para a apreensão da realidade.

Nesse sentido, é preciso refletir também sobre o problema da historicização das categorias, supondo-se ser este um meio de afastar-se do geral para ir ao concreto da realidade investigada. A questão que se coloca é que ao ser ignorada a função do sistema conceitual que forma a teoria marxista, pode-se acabar restringindo a historicização a uma contextualização histórica, no sentido de considerar os fatos históricos sem contudo, compreendê-los em sua articulação com as demais instâncias da sociedade.

O materialismo histórico implica muito mais do que uma contextualização histórica, ou do que uma relação do presente com o passado. Implica sobretudo levar em conta as formas de articulação, sempre contraditórias dos elementos da realidade que se pretende investigar.

A segunda questão a ser problematizada está relacionada à temática específica do presente trabalho. Entre as pesquisas que tratam das mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador a politecnicidade é sem dúvida, um das questões que polemizam os estudiosos da área de trabalho e educação.

A idéia da politecnicidade está associada à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Os estudiosos da área de trabalho e educação partem da suposição de que o sistema capitalista faz o homem perder a sua essência, na medida em que a intensificação da divisão social do trabalho fragmenta o processo de produção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesse processo, o trabalhador se vê mutilado por perder a capacidade de domínio da totalidade do processo de trabalho.

Os estudiosos argumentam que numa sociedade baseada na socialização dos meios de produção o processo produtivo deve ser colocado a serviço de toda a sociedade, daí a suposição de que a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual seria superada já que ambos formariam uma unidade indissolúvel em qualquer processo produtivo e sua separação teria sido condicionada pelo desenvolvimento do capitalismo. Trata-se, portanto, de adotar a politecnicidade como um instrumento que possibilite o

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno.

Dermeval Saviani discutiu a questão da politecnia em dois textos de referência sobre essa temática.⁶⁷

Ele examinou o desenvolvimento histórico por que passa a sociedade apontando para um progressivo e constante avanço das forças produtivas. Dessa forma, supõe que a sociedade capitalista teria alcançado um grau tão elevado de desenvolvimento técnico que estaria prestes a vivenciar o “reino da liberdade”. Entretanto, o autor adverte:

“Os frutos desse processo são apropriados privadamente, o que faz com que o usufruto de tempo livre só exista para uma pequena parcela da humanidade, ao passo que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir em um processo de trabalho forçado” (Saviani, 2002, p. 139).

Nessa contradição é que se insere a idéia de politecnia. Se a escola é um produto da sociedade moderna que necessita universalizar a educação, no sentido de inserir os indivíduos nos processos produtivos; se o modo fragmentado como os conhecimentos são transmitidos na escola é a expressão da própria divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual na sociedade capitalista; e se o próprio desenvolvimento do capitalismo atingiu um grau tão elevado a ponto de, por um lado, poder “liberar” o homem para o lazer, mas, por outro, impedir que a parcela dos trabalhadores possa usufruir do avanço técnico alcançado pelo capitalismo, a idéia da politecnia, para Saviani,

“se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais”. (ibid, p. 139).

⁶⁷ Saviani elaborou dois textos sobre a questão da politecnia. O primeiro foi elaborado para o Seminário “Choque Teórico”, realizado em 1987 e organizado pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. O evento contou com a participação de diversos educadores e teve como objetivo suscitar as discussões sobre a politecnia, como subsídio para a ação do corpo funcional daquela instituição. Mais recentemente, em 2002, a mesma Escola Politécnica convidou Saviani a retomar o texto sobre a politecnia. Nesse texto, cujo título é *O choque teórico da politecnia*, o autor apresenta uma versão revista do texto de 1987 e retoma a discussão da politecnia, buscando compreendê-la no contexto histórico mais recente.

Para Saviani, graças ao constante desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, as transformações da base material atingiram um grau tão elevado, considerado por ele como a terceira revolução industrial que mais do que nunca, abririam-se as perspectivas para uma educação politécnica, uma vez que o processo produtivo tende a se tornar cada vez mais autônomo, em função da automação, elevando as exigências de qualificação do trabalhador.

Há questões aqui que devem ser discutidas.

Já vimos anteriormente que no que concerne à educação escolar, a transmissão do acervo cultural e científico acumulado pela humanidade só poderá constituir-se de fato em uma unidade entre a teoria e a prática na sociedade socialista. Não obstante, é preciso notar que se as sociedades socialistas devem perseguir a superação da divisão do trabalho e a conquista da unidade entre teoria e prática nos processos produtivos, elas também não poderão deixar de considerar o problema da especialização do trabalhador.

Em um mesmo texto já citado, Saes (2004: 81-82) aborda de forma muito apropriada essa questão. Segundo o autor,

“Contudo, o Estado socialista, cuja ação econômica e ação administrativa se apóiam solidamente nas conquistas técnicas legadas pelas épocas históricas anteriores e capazes de assegurar um maior domínio do homem sobre a natureza, não pode se orientar pelo propósito de suprimir a divisão do trabalho na sociedade como um todo”.

Essa tese apresentada pelo autor da combinação da politecnicidade com a necessidade de especialização profissional evita o equívoco de um discurso humanista genérico que tende para a idéia de um homem que faz tudo, ao mesmo tempo em que resgata a idéia do desenvolvimento multidimensional dos indivíduos.

No tocante às questões aqui discutidas parece ser equivocado supor que no processo de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista já se encontrariam os germes que assegurariam as condições necessárias para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, assim como supor que na sociedade socialista a divisão do trabalho seria superada.

Os mesmos argumentos que justificam o fato de que os elementos cognitivos oferecidos aos filhos dos trabalhadores pela escola capitalista só poderão ser

redimensionados na sociedade socialista, servem também para o fato de que a organização econômica e social da sociedade socialista deverá se calçar nas conquistas técnicas e científicas legadas pela humanidade, mas não poderá desconsiderar a divisão do trabalho na sociedade.

Ainda podemos tocar em mais um problema relacionado à idéia de politecnia apresentada por Saviani. Trata-se da questão da ciência e da tecnologia. O avanço tecnológico atingido na sociedade atual, obedece a um padrão e a uma lógica próprias das sociedades capitalistas.⁶⁸ Isso significa que tanto o incremento da tecnologia, quanto a sua utilização não gozam de nenhuma autonomia, mas estão subordinados às relações sociais que as determinam. Portanto, o avanço tecnológico por si só não poderá garantir o “reino da liberdade”, ou a perda da condição da alienação humana; somente em uma sociedade sem antagonismos de classe é que a ciência e a tecnologia deverão adquirir um caráter de reconciliação do homem com a natureza.

Em um texto mais recente essa questão é tratada pelo autor quando ele analisa os impactos das novas tecnologias na educação. Na passagem abaixo percebe-se quanto o autor enfatiza as forças produtivas, sem levar em conta as relações de produção que as comandam. Após sustentar a tese de que o avanço do progresso técnico vem demandando uma elevação do patamar de qualificação e uma escola que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, Saviani (2003) afirma que

“Entretanto, o atingimento dessa meta enfrenta obstáculos postos pelas relações sociais vigentes que, dificultando a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas, dificultam também a universalização da referida escola unitária. Esta, com efeito, só se viabilizará plenamente com a generalização do não-trabalho ou, para usar um eufemismo, com a generalização do trabalho intelectual geral. Isto porque, se as próprias funções intelectuais específicas também são transferidas para as máquinas, conclui-se que todo o trabalho passa a ser feito por elas. O processo de produção se automatiza, vale dizer, se torna autônomo, auto-regulável, liberando o homem para a esfera do não-trabalho.” (p. 165)

⁶⁸ Em um artigo em que discute a questão da tecnologia no socialismo, Wallis (2006) nos leva a questionar a própria viabilidade do avanço tecnológico nas sociedades capitalistas, na medida em que esse avanço estaria subordinado a uma racionalidade própria do capitalismo.

No meu entender, esse equívoco se deve à análise unilateral da relação entre trabalho e educação. No caso da politecnia, o que se verifica é que a discussão fica limitada ao avanço das forças produtivas, desconsiderando-se as relações sociais de produção que no capitalismo são relações de exploração. Portanto o que faz a classe trabalhadora se subjuar ao capital é o fato de que o capitalismo é um modo de produção que tem como objetivo primeiro não a produção dos objetos de utilidade social, mas a produção da mais-valia e a produção do capital. Ou seja, no modo de produção capitalista a produção dos objetos de utilidade social é inteiramente subordinada à produção da mais-valia, isto é, à produção ampliada do capital. A própria produção está subordinada à exploração e portanto, a produção ampliada do capital.

Sob essas condições e não pelo fato do trabalhador se alienar dos produtos de seu trabalho que a classe burguesa pode exercer seu domínio político e ideológico sobre a classe trabalhadora.

Para finalizar, é importante ressaltar que não obstante os problemas teóricos que busquei apontar ao longo deste capítulo, muitos estudos do campo de trabalho e educação que se apoiaram nos pressupostos elencados acima conseguiram elucidar os efeitos ideológicos da economia política burguesa na educação. O problema dessas análises é que elas ficaram restritas ao campo de discussão delimitado pela própria economia política burguesa, dificultando assim a apreensão da relação entre trabalho e educação.

Ao longo deste capítulo procurei identificar os elementos teóricos que se constituíram na problemática a partir da qual os estudos críticos referenciados na teoria marxista sobre as mudanças nos processos produtivos e a educação do trabalhador foram conduzidos. Sabemos que o universo crítico comporta inclusive as análises que não necessariamente têm no marxismo o referencial analítico; contudo, é interessante observar que em muitos casos, verifica-se uma confluência desses estudos quando se trata de investigar essa temática. Isso se deve ao fato dessas análises manterem-se no nível superficial da crítica, na medida em que permanecem ancoradas na mesma problemática.

A despeito desses estudos utilizarem procedimentos analíticos distintos, partem do pressuposto segundo o qual as transformações nos processos produtivos fazem parte

de um fenômeno universal e por conseguinte é necessário pensar a formação de um novo tipo de trabalhador. Dessa forma, a crítica limita-se a reivindicar um tipo de formação mais humanizada, num discurso bastante identificado com o discurso dominante.

Nesses estudos, as reflexões que tratam das novas exigências para a qualificação do trabalhador frente à reestruturação produtiva ficam reduzidas, por um lado às questões que envolvem essa relação a um contexto organizacional que necessita ser renovado e por outro, a tomar o contexto do capitalismo atual como um fenômeno repleto de contradições sem contudo identificar tais contradições, mas somente afirmar que elas abrem perspectivas “para o ideal da formação do homem emancipado” ou para a “construção da cidadania”.

Em seu conjunto esses estudos conjugam uma tendência humanista que pressupõe o intenso progresso das ciências e das técnicas para enunciar teses que tendem a afirmar o primado do homem sobre os meios de produção e por conseguinte, a afirmação do papel cada vez mais determinante do trabalhador intelectual.

No próximo capítulo serão feitas as considerações finais.

CONCLUSÕES

A natureza desta tese impõe-me, inicialmente a necessidade de reiterar alguns esclarecimentos a respeito dos seus objetivos e dos seus limites, assim como do seu próprio desenvolvimento; esclarecimentos que deverão justificar algumas omissões ou, em alguns aspectos, o pouco aprofundamento dado a questões relevantes à problemática de que me ocupei, mas prescindíveis à demonstração das hipóteses que acabei por delimitar. São as questões as quais este trabalho encontra-se vinculado, cujo alcance não teve nenhuma pretensão de ser propositivo, mas somente de fornecer novos elementos para a reflexão sobre a relação entre trabalho e educação.

Primeiramente é necessário fazer algumas considerações a respeito da natureza da crítica que esse trabalho pretendeu fazer. Penso que a atitude crítica que tomei no percurso desta pesquisa, condição sem a qual o trabalho científico não pode ser realizado, só foi possível porque a atitude crítica vem sendo uma das principais características do campo de estudos sobre trabalho e educação. Ou seja, em minha pesquisa pude verificar que a relevância desses estudos não se deve somente à formulação de teses novas a respeito da temática, mas também ao esforço dos estudiosos na busca da compreensão do objeto de estudo, o que amplia as possibilidades de compreensão dos problemas teóricos e metodológicos ainda não resolvidos na área de trabalho e educação. Esse foi o sentido principal da crítica que realizei nesse trabalho.

O trabalho desenvolvido não teve a intenção de adentrar o caminho da história do pensamento de Marx, nem tampouco de discutir as controvérsias a respeito da continuidade ou da ruptura na trajetória teórica deste pensador. Ele buscou tão somente extrair desse debate um elemento que julguei essencial para a condução dos meus estudos. A idéia de que na longa e densa trajetória teórica de Marx é possível identificar mais de uma problemática a partir da qual o autor formulou a sua teoria.

Circunstâncias políticas e sociais em que buscou fazer a crítica à economia política burguesa conduziram Marx a formas diferenciadas de colocar e de resolver os problemas teóricos de seu tempo. Assim, em uma etapa de sua trajetória teórica Marx estava envolto na problemática antropológica, ainda muito influenciado por Feuerbach, problemática essa que Althusser denominou humanismo teórico. Somente sob a condição de se afastar desse terreno é que ele pôde formular as questões, cujas respostas o levaram à elaboração do materialismo histórico.

No que diz respeito ao objeto de estudo desta tese, a idéia da mudança de problemática no processo de produção teórica de Marx, mostrou-se viável na medida em que ela permitiu aplicar a distinção das duas problemáticas identificadas no capítulo I à análise dos estudos que tratam da relação entre trabalho e educação.

Nessa direção, a questão inicial que motivou a presente pesquisa – a assimilação imprecisa da relação entre trabalho e educação – encontrou na idéia de uma mudança da problemática na obra teórica de Marx um caminho fecundo para o desenvolvimento deste trabalho, assim como possibilitou a formulação da hipótese de que o emprego da noção genérica de homem nos estudos que analisam as mudanças nas condições de produção e as suas conseqüências para a educação do trabalhador insere-se na problemática do humanismo teórico.

Essas premissas iniciais indicaram a necessidade de conduzir a pesquisa tendo em vista a adoção de alguns procedimentos.

A análise do objeto de estudo teve a intenção de apreender a problemática sobre a qual os estudos foram conduzidos. Tal como foi explicitado na Introdução, todo o esforço da análise foi para identificar as questões a partir das quais a reflexão teórica dos estudos se desenvolveu.

Para tal, foi necessário não somente levar em consideração o contexto político e social do período analisado, como também estabelecer os parâmetros da crítica a que me propus realizar em função das questões colocadas naquele momento específico, de modo a compreender a trajetória de formação do pensamento educacional brasileiro crítico a partir das condições específicas dadas naquele momento. Tratava-se então de me situar no interior daquele contexto.

Por esse motivo, o estudo foi levado a passar pelos principais eventos que marcaram a reconstituição do campo educacional nesse período mais recente da história e verificar de que maneira o elemento político presente naquele processo articulou-se ao elemento teórico.

Dessa relação, pude constatar que a avaliação que faziam do período de redemocratização do país no que diz respeito a sua inserção nos processos educacionais, pode ter levado os educadores a um ativismo educacional que se manifestou entre outros, na sobrevalorização do papel da escola na sociedade capitalista.

A decorrência dessa concepção no plano teórico foi a apropriação inviezada de autores cuja teoria, como foi o caso da teoria da escola capitalista, acabou por ser rejeitada muito mais pela sua inadequação às aspirações políticas e ideológicas dos educadores, expressa na priorização da ação política em detrimento da objetividade do processo histórico, do que propriamente por sua assimilação crítica.

A esse respeito, é importante ressaltar o fato de que muitos dos educadores identificados com a perspectiva crítica da educação brasileira eram oriundos de diferentes denominações religiosas e já traziam uma bagagem teórico-filosófica de acento fenomenológico e existencialista, fato que deve ter contribuído muito para que a reflexão sobre o marxismo ficasse atrelada às questões postas por essas correntes teóricas.

A análise do percurso de formação do pensamento educacional brasileiro crítico, assim como as formas de difusão da teoria marxista em seu interior permitiram compreender melhor as condições do surgimento e de conformação do campo de estudos sobre trabalho e educação, assim como forneceram algumas pistas para saber de que maneira a presença do humanismo teórico no pensamento educacional incidiu sobre esse campo específico de estudos.

Embora o procedimento acima adotado tenha se mostrado correto no sentido de evitar o anacronismo da crítica que realizei, ele pode ter acarretado alguns problemas de ordem metodológica que precisam ser observados.

A primeira observação diz respeito à própria temática do trabalho. Embora tenha delimitado como objeto desta tese os estudos que tratam das mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador, o desenvolvimento do trabalho acabou por contemplar o âmbito mais geral da relação entre trabalho e educação. Isso se deveu ao fato de meu interesse ter se voltado à apreensão dos pressupostos sobre os quais os estudos se basearam, o que implicou um nível de abstração dos estudos empíricos da temática.

Em segundo lugar, o fato de não ter realizado uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática pode ter negligenciado aqueles estudos que numa perspectiva marxista não necessariamente se encaixam na leitura crítica que realizei. Todavia, não obstante esse limite, penso ser possível identificar uma tendência na concepção teórica assentada no humanismo teórico.

Muito embora tenham conseguido identificar a natureza ideológica das políticas educacionais vigentes durante o regime ditatorial no Brasil na década de 1970 que se materializava na tentativa de valorização da educação, os estudos críticos da área de trabalho e educação ainda mantiveram-se predominantemente restritos, no plano teórico, a mesma problemática do discurso dominante.

Vários fatores me levaram a essa constatação. O primeiro deles diz respeito à maneira pela qual os estudos formularam a crítica à economia política da educação. Identificando nos teóricos do capital humano a afirmação de uma suposta essência humana egoísta e proprietária como forma de justificar a ascensão social por meio do esforço individual, a crítica a essa concepção se deu fundamentalmente pela afirmação de que a essência humana é histórica, na medida em que ela estaria condicionada pelos fatores culturais, sociais, econômicos e políticos presentes em cada período histórico.

Especificamente, nos estudos que tratam da relação entre trabalho e educação essa suposição está relacionada à idéia de que na sociedade capitalista o homem aliena a sua essência nos produtos do trabalho, quer pelo fato de ser obrigado a vender a sua

força de trabalho, quer pelo fato de que o sistema capitalista tende a acelerar cada vez mais a divisão do trabalho.

O que parece ser especialmente problemático é que entre esses referenciais explicativos e críticos e a realidade concreta e objetiva do capitalismo há que se situar necessariamente o conhecimento histórico desse modo de produção e não o desvendamento do capitalismo em si, como parece ser o sentido da crítica, uma vez que ela se pauta em noções genéricas do homem, da perda de sua essência, de seus interesses contrariados, ao invés de analisar o capitalismo tendo em vista as suas condições sociais, dos processos de trabalho, do processo de valorização e de suas formas ideológicas.

A relação entre as mudanças nas condições de produção e a educação do trabalhador tem sido objeto de inúmeros trabalhos da área de trabalho e educação que vêm estudando esse problema. Mas na sua grande maioria, esses estudos examinam as conseqüências sociais da chamada reestruturação produtiva, ou seja, trata-se então de analisar as vantagens e os inconvenientes desse fenômeno com o objetivo de identificar os novos padrões de qualificação do trabalhador.

Nesses estudos, as mudanças nos processos produtivos são consideradas predominantemente como progresso das forças produtivas ou para empregar os termos correntes nesses estudos, como progresso técnico. Essa é uma conseqüência do fato de que o estudo dos aspectos sociais das condições capitalistas de produção é reduzido à questão do desenvolvimento das forças produtivas, sem articular esse elemento às relações de produção que as mantém.

Sem negar que essas análises produzam efetivamente conhecimentos sobre a relação entre trabalho e educação em geral e as mudanças nos processos produtivos e a educação do trabalhador em particular, é necessário notar que tal como é empregada em um grande número de estudos, a noção de mudanças nos processos produtivos acaba por esconder o verdadeiro conteúdo desse processo, fazendo-o passar por um processo de desenvolvimento neutro das forças produtivas.

Para abandonar essa problemática é necessário considerar as atuais condições capitalistas de produção como um processo social, e mais precisamente como uma forma do desenvolvimento das forças produtivas adequadas a relações de produção

determinadas, no caso, as relações de produção capitalistas. O que equivale a dizer que o desenvolvimento das forças produtivas toma as formas adaptadas à reprodução das relações de produção dominantes.

Essa questão interessa particularmente aos estudos da área de trabalho e educação. Como foi assinalado, a politecnicidade tem se constituído em uma das questões centrais que vem ocupando o debate entre os estudiosos da área de trabalho e educação. A esse respeito, procurei argumentar em meu trabalho que como os estudos que tive acesso tendem a analisar unilateralmente essa questão, com foco prioritário no avanço das forças produtivas, a politecnicidade surge como uma consequência desse processo.

O equívoco aqui pode estar ocorrendo porque essas análises desconsideram o fato de que o avanço das forças produtivas que no limite expressam o progresso técnico e científico alcançado pela humanidade, intensifica a divisão social do trabalho impondo, sob formas diferenciadas, a necessidade da especialização do trabalhador.

Dessa forma, pude concluir que no que concerne ao debate em torno da questão da politecnicidade, o humanismo teórico se faz aí presente na medida em que a problemática que dirige as reflexões dos estudiosos se assenta na idéia de um homem que graças ao intenso progresso técnico e científico colocado a sua disposição, já estaria em condições de se reconciliar com a sua própria essência.

Como anunciei, este trabalho não teve a intenção de ser propositivo, mas somente de acrescentar novos elementos para a análise da relação entre trabalho e educação. Entretanto, a título de uma breve sistematização e já remetendo os resultados dessa pesquisa para possíveis desdobramentos, penso que é importante levantar alguns pontos que devem ser considerados nos estudos sobre as mudanças nas condições de produção e suas consequências na educação do trabalhador.

Como pensar a relação entre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador?

Em forma de tópicos, relacionarei os seguintes pontos:

- Considerar que as mudanças nas condições de produção no interior do modo de produção capitalista têm que ser analisadas enquanto contradições internas que se mantêm nos limites estruturais do modo de produção. Essa questão é muito

importante pois faz pensar nas análises que entendem tais mudanças como um desenvolvimento contínuo e linear das forças produtivas.

- A escola capitalista e a produção capitalista geram um trabalhador qualificado. Trata-se de analisar as contradições decorrentes desse processo, de modo a apreender o tipo de qualificação, assim como definir as condições materiais e ideológicas que engendram, na escola e na produção, esse tipo de qualificação.
- É necessário também analisar essa unidade tendo em vista as classes sociais que a compõem, assim como as práticas sociais dos agentes presentes na escola e na produção

Um último elemento a respeito de uma questão teórica não menos importante mas que minhas limitações teóricas não permitiram examiná-la de forma rigorosa, embora pense ter feito referências ainda que indiretas a ela ao longo deste trabalho.

Trata-se da questão de saber se é possível pensar em uma antropologia materialista. Em outras palavras, se é verdade que a teoria marxista fornece um sistema conceitual que possibilita a investigação e o conhecimento do processo histórico sem ter que colocar no centro da análise o homem, ou seja, se o homem não desempenha no marxismo uma função teórica, seria cabível pensar na espécie humana a partir de uma antropologia que rejeitasse as noções abstratas e genéricas do homem, para pensá-la do ponto de vista de uma antropologia materialista? Ou deveríamos considerar o materialismo histórico como a teoria científica capaz de fornecer os elementos necessários para a compreensão dessa questão, uma vez que ele seria a própria superação da concepção antropológica ou humanista da história?

Além das motivações de ordem pessoal, penso que responder essa questão requer um esforço que ultrapassa os limites de uma só ciência; para respondê-la seria necessário um esforço multidisciplinar de ciências como a sociologia, a filosofia, a economia, a psicologia, a arqueologia e a biologia, para citar algumas, de modo a conseguir dar conta da maneira mais ampla possível de uma questão que envolve o conhecimento humano em suas diferentes dimensões.

De minha parte, penso que sem dúvida esse esforço multidisciplinar poderia contribuir para fornecer novos elementos para a compreensão materialista do processo

histórico e por conseguinte, do papel desempenhado pelo homem nesse processo. Contudo, me parece que a chave para esse entendimento já foi cunhada pelo materialismo histórico.

Ora, se é possível considerar que o materialismo histórico é a ciência da história e como tal, representa uma ciência que colocou em cheque todas as interpretações ideológicas pretensamente imbuídas de um caráter científico, a rigor ela deveria se constituir em uma ciência que fosse capaz de dar conta de pensar a totalidade do processo histórico, vale dizer, desde a distinção do homem dos outros animais pela necessidade de produzir e reproduzir a sua existência por meio do trabalho, até a consciência do homem adquirida pela necessidade de se apresentar ativamente na realidade objetiva, nas lutas de classe.

É evidente que essas são apenas indagações que se de uma certa maneira apareceram de forma transversal ao longo deste trabalho, merecem um rigor e um aprofundamento, dada a sua importância para o marxismo.

OBRAS CITADAS

- ALTHUSSER, Louis. “Sobre o jovem Marx” (Questões de Teoria). In: *Análise crítica da teoria marxista* (39-74). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- _____. Contradição e sobredeterminação (notas para uma pesquisa). In: *Análise crítica da teoria marxista* (75-102). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- _____. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- _____. A querela do humanismo. In: *Crítica Marxista*, nº 9 (9-51). São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. A querela do humanismo. In: *Crítica Marxista*, nº 14 (48-72). São Paulo: Boitempo, 2002.
- BADIOU, Alain e ALTHUSSER, Louis. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. São Paulo: Global editora, 1986.
- BALIBAR, Étienne. Sobre os conceitos fundamentais do materialismo histórico. In: ALTHUSSER, Louis, BALIBAR, Étienne e ESTABLET, Roger. *Ler O Capital*. volume 2. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1977.
- BOTTIGELLI, Émile. *A Gênese do Socialismo Científico*. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: BEZERRA, Aída e BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CALAZANS, Julieta Costa. ANPEd. *Trajetória da Pós Graduação e Pesquisa em educação no Brasil*. Documentos ANPEd. Belo Horizonte: setembro, 1995.

- CATINI, Carolina de Roig. A crítica à educação em Marx. Discussões sobre a educação e trabalho na teoria marxiana. Trabalho apresentado no 4º Colóquio Marx e Engels. UNICAMP, Centro de Estudos Marxistas, 2005.
- COSTA NETO, Pedro Leão da. Marx tardio: notas introdutórias. In: *Crítica Marxista*, nº 17 (80-95). São Paulo: Editora Revan, 2003.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972.
- _____. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A organização do campo educacional: as conferências de educação*. Educação & Sociedade, ano III, número 9: 5-48. Campinas: Cedes, março, 1981.
- _____. *Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão?* Cadernos ANPED (Nova Fase). nº 3: 39-48, 1991.
- _____. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento (41-62). In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A inflexão insistente. In: SOUZA, Donald Bello de e GAMA, Zacarias Jaegger (orgs.). *Pesquisador ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro (65-82)*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A propósito de Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. *Educação & Sociedade*, 9: 155-163, 1981.
- ENGELS, Friedrich. Carta de Engels a Joseph Bloch. In: MARX, ENGELS. *Obras escolhidas em três tomos*, Tomo III (547-549). Lisboa: Edições Avante, Moscovo: Edições Progresso, 1985.
- ESTABLET, Roger. A escola. In: *Tempo Brasileiro*, n. 35 (93-125). Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA, outubro-dezembro, 1973.
- FERREIRA, Maria Onete Lopes. *As controvérsias da modernidade e os descaminhos da educação*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, tese de doutorado, 2000.
- FEUERBACH, Ludwig. *A essência do Cristianismo*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição, 2002.
- FONTES, Virgínia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo (201-240)*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- FRANCO, Maria Ciavatta e TREIN, Eunice S. *O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação*. Versão preliminar, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez (47): novembro, 1983.

- _____. *A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.
- HEGEL, G.W. F. *Filosofia da História*. Brasília: UNB, 1999.
- KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KUENZER, Acacia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- _____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LAUTIER, Bruno e PEREIRA, Jaime Marques. *Representações sociais e construção do mercado de trabalho: empregadas domésticas e operários da construção civil na América Latina*. In: Cadernos CRH (125-151), Salvador, nº21, jul/dez, 1994.
- LENIN, V. I. *O que é o Marxismo?* Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- LESSA, Sergio. Lukács: por que uma ontologia no século XX? In: *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*, 1ª ed (159-170). São Paulo: Xamã, 2000.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LUCKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: *Temas de Ciências Humanas*. Livraria Editora Ciências Humanas LTDA. volume 4 (1-18), 1978.
- MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. volume 2. (205-236). Rio de Janeiro: Editorial Vitoria, 1961.
- _____. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. *O Capital*. livro primeiro, volume I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- _____. Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos*. Volume III. São Paulo: Edições Sociais, 1977.
- _____. À Redação Otietchestvienniie Zapiski. (165-168) In: FERNANDES, Rubem Cesar (org.). *Dilemas do socialismo – a controvérsia entre Marx, Engels e os populistas russos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
- _____. *A questão judaica*. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Portugal: Editorial Presença, Brasil: Livraria Martins Fontes, volume I, 3ª ed., s/d.

- MONAL, Isabel. Enajenación y revolución en el joven Marx (1843-1844) (75-82). In: *Revista de la Universidad de La Habana*, no. 191, julio-septiembre, 1968.
- _____. Carlos Marx: La elaboración de la teoría de la revolución hacia el verano de 1844. In: *Marx y la contemporaneidad*, Tomo 2. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1987.
- _____. Ser genérico, esencia genérica en el jovem Marx. In: *Crítica Marxista*, nº 16 (96-108). São Paulo: Boitempo, 2003.
- NETTO, José Paulo. *Ditadura e serviço social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PAIVA, Vanilda P. Estado, *Educação e Sociedade no Brasil*. Encontros com a Civilização Brasileira, vol. III, nº 4, número 22: 37-58., abril, 1980.
- PÉCAULT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. Entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.
- PLEKHANOV, Guiorgui V. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- POCHMAN, Marcio. *A década dos mitos*. O novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo: Contexto, 2001.
- QUARTIM DE MORAES, João. A evolução da consciência política dos marxistas brasileiros. In: QUARTIM DE MORAES, João (org.). *História do marxismo no Brasil*, vol. II, (45-100). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- _____. Continuidade e ruptura no pensamento de Marx: do humanismo racionalista ao materialismo crítico. In: *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*, 1ª ed (23-40). São Paulo: Xamã, 2000.
- RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. (org.). *Educação em debate: uma proposta de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação: contribuição as estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Moraes, 1980.
- SÁ, Nicanor Palhares. *Educação: contradições do pensamento crítico no Brasil*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, tese de doutorado, 1985.
- SAES, Décio. *Estado e Democracia: Ensaio Teóricos*. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.
- _____. O impacto da teoria althusseriana da história na vida intelectual brasileira. In: QUARTIM DE MORAES, João (org.). *História do marxismo no Brasil*, vol. III, (11-122). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- _____. Educação e política. In: *Revista Educação & Linguagem*. Ano 5, nº 6, (139-156). São Bernardo do Campo, SP: UMESP, jan.-dez., 2002.
- _____. Educação e socialismo. In: *Crítica Marxista*, nº 18 (73-83). São Paulo: Editora Revan, 2004.

- SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SARTRE, Jean Paul. *Questão de método*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: *Em aberto*. ano 3, nº 22, jul/ago (1-6). Brasília: MEC/INEP, 1984.
- _____. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.
- _____. *Escola e democracia*. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1991
- _____. O choque teórico da politecnicidade. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. V. I, n. I (2002), Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002.
- _____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: CELSO, João Ferretti et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SCHAFF, Adam. *O marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. XXVIII, São Paulo, 1974.
- STALIN, Joseph. *O materialismo dialético e o materialismo histórico*. Coleção bases 10. São Paulo: Global editora, s/d.
- TREIN, Eunice S. e Picanço, Iracy S. *O GT Trabalho e Educação*. ANPED. Histórico dos Grupos de Trabalho. ANPED, (87-90), setembro, 1995.
- TREIN, Eunice S. Trabalho & Educação. Entrevista. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº 0, (32-40), jul/dez, 1996.
- TUMOLO, Paulo Sergio. Metamorfose no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. In: *Revista Educação & Sociedade*. Cedes: UNICAMP, nº 59 (333-350), agosto, 1997.
- _____. A educação frente às metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise. In: *Revista Trabalho e Educação*. NETE: UFMG, nº 2 (156-170), ago/dez, 1997.
- WALLIS, Victor. *Socialismo e tecnologia: uma visão setorial*. In: *Crítica Marxista*, nº 22 (55-74). RJ: Editora Revan, 2006.
- WARDE. Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977. (educação universitária)
- YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. *Educação e a tradição marxista*. A produção educacional marxista no Brasil dos anos 70/80. São Paulo: Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, 1994.

VAISMAN, Ester. A obra de juventude e da maturidade: ruptura ou continuidade. In: *A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações*, 1ª ed (13-22). São Paulo: Xamã, 2000.