

Estudos do Trabalho

Ano V – Número 11 - 2012

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

DAS FLORES E DOS GRILHÕES: TRABALHO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

Jorge Luis Cammarano Gonzalez¹

Marx /.../ enfatizou o fato de que – se estivermos à procura do ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nova ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis – encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho: um processo de auto-alienação escravizante. (e que) na concepção marxista a ‘efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho’ seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional (MÉSZÁROS, 2005).

Resumo

Este escrito examina as relações e mediações entre trabalho educativo e formação do indivíduo. Sua apresentação gravita em torno de um problema: as práticas formativas do indivíduo, na formação social brasileira contemporânea, contribuem para a apropriação das objetivações genéricas historicamente produzidas pela humanidade? O referido problema pauta-se pela hipótese que caracteriza os processos de objetivação e apropriação do conhecimento historicamente produzido como práticas formativas de um indivíduo adaptado às demandas do Capital. Com base no exposto busca-se na crítica de Marx ao processo de alienação humana em sua expressão religiosa, política e econômica, subsídios para abordar a problematização e a hipótese norteadora do artigo em tela. Referencia-se com essa finalidade a “Crítica da filosofia do direito de Hegel”; “A questão judaica” e os “Manuscritos Econômicos – Filosóficos de 1844”.

Palavras-chave: Trabalho; Trabalho educativo; Alienação.

O propósito deste escrito é examinar aspectos pertinentes à formação do indivíduo mediada pelo trabalho educativo escolar no contexto da reforma educacional em curso. Esse propósito alinha-se em torno do seguinte problema: as práticas formativas do indivíduo na formação social brasileira contemporânea contribuem para a apropriação das objetivações genéricas historicamente produzidas pela humanidade?

¹ Doutor em Educação. Faculdade Pitágoras – Votorantim / SP

Uma possível resposta a essa indagação tenderia a caracterizar os processos de objetivação e apropriação do conhecimento historicamente produzido como práticas formativas de um indivíduo adaptado às demandas do Capital.

A possível defesa dessa suposição requer inicialmente, a nosso ver, o exame das relações e mediações entre Trabalho, Educação e Alienação; referenciadas em dois supostos. Um desses supostos remete ao entendimento de Trabalho na condição de categoria central para tornar inteligível a ordem social capitalista e, radicalmente, superá-la. E isto considerando o trabalho humano como produtor de valores, sujeito singular e coletivo das mudanças ocorridas no processo de produção do trabalho socialmente necessário; instigador do desenvolvimento das faculdades humanas; expressão dos carecimentos humanos; fundamento objetivo dos processos e embates valorativos entre os sujeitos coletivos fundamentais: Capital e Trabalho assalariado. O outro dos supostos para o desenvolvimento do tema em pauta recorre à afirmação de Marx registrada na *Introdução* da obra “Crítica da filosofia do direito de Hegel” – escrita entre dezembro de 1843 e janeiro de 1844 e publicada nos *Anais Franco-Alemães* de 1844: “a crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote” (MARX, 2005: 146).

A crítica capaz de arrancar historicamente as flores imaginárias dos grilhões, alinha-se no campo das contribuições da vertente marxista em suas buscas de discernir as contradições e antagonismos historicamente produzidos entre os sujeitos fundamentais das formações sociais capitalistas, isto é, Burguesia e Classe Trabalhadora, como mediações da práxis para a transformação, superação e abolição dessa forma de produzir a vida em sociedade.

Os múltiplos confrontos derivados das práticas político-organizativas desses sujeitos fundamentais têm reafirmado a profundidade e a extensão dos desafios à criação das condições para que a flor viva brote. E isto porque a força hegemônica do Capital tem criado e recriado outras fantasias e consolos fomentadores de outras espécies de flores imaginárias e grilhões sutis, tramando uma sociabilidade convertida tendencial e predominantemente em barbárie. A História, da qual somos produtores e produtos, converte-se contemporaneamente em terreno de difícil composição para a flor viva espalhar suas raízes, amadurecer seus frutos e florescer.

Com base nesses desafios opto aqui por vasculhar as raízes da crítica, abordando a categoria de Alienação nos escritos de Marx. Esses assinalariam, a meu ver, a presença dos processos de alienação e a constituição dessa categoria num campo investigativo tensionado pela apropriação da práxis humana em sua expressão religiosa, política e econômica. Examinou

com essa finalidade a Crítica da filosofia do direito de Hegel; A questão judaica e os Manuscritos Econômicos – Filosóficos de 1844. De outra parte, os desdobramentos do referido itinerário avançam na direção de sustentar a suposição anteriormente citada, isto é, assinalar se os processos formativos escolares da sociedade em curso objetivariam práticas tendencial e predominantemente, alienantes.

Dessa perspectiva trato a seguir do exame da dimensão religiosa da alienação.

A alienação religiosa.

Qual a contribuição da crítica marxiana para o desvendamento da religião como prática alienante e alienada?

O interlocutor de Marx para essa indagação é Feuerbach ao apontar a origem da alienação no âmbito da religião; quando o homem transfere para Deus suas qualidades e avalia sua condição como a de um ser pecador e malvado. O homem ao projetar suas qualidades em Deus se aliena, tornando-se estranho de si mesmo.

Marx responderá aos argumentos apresentados por Feuerbach com os fundamentos denominados na *Introdução* à Crítica da filosofia do direito de Hegel da “crítica irreligiosa: o homem *faz a religião*, a religião não faz o homem” (MARX, 2005: 145).

Dessa perspectiva a crítica da religião é compreendida por Marx como pressuposto de toda crítica porque ela propiciaria o discernimento da religião como produção humana e mais especificamente, como produção do Estado e da sociedade. Ao procurar um ser sobre-humano, transcendente, superior, na “realidade fantástica do céu” (MARX, 2005: 145) o homem ou “não se encontrou ainda ou voltou a se perder” (idem.). Esse desencontro ou essa perda assinalariam a existência de um ser estranho ao homem, alheio, um ser no qual o homem projeta qualidades humanas para se tornar cativo dessas e crescer à luz de sua imagem e semelhança, convertendo seu ser em ser alienado.

A religião, lógica do mundo em sua forma popular, é a base do consolo e da justificativa do ser assim da realidade humana; é projeção da essência humana desprovida de qualquer vínculo com a realidade humanamente produzida; e também é expressão miserável do repúdio à miséria. “A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o *ópio* do povo” (MARX, 2005: 145)

Abolir a religião, essa condição ilusória é condição para a felicidade *real* dos homens e processo instigador da necessidade de abandonar as condições produtoras materiais das

ilusões, ou ainda, de parar de girar em torno desse sol ilusório e girar em torno da humanidade (MARX, 1995).

Do tratamento crítico da religião como produção humana, Marx deriva o seguinte desafio:

(...) a tarefa da história, depois que o outro mundo da verdade se desvaneceu, é estabelecer a verdade deste mundo. A tarefa imediata da filosofia que está a serviço da história, é desmascarar a auto-alienação humana nas suas formas não sagradas, agora que ela foi desmascarada na sua forma sagrada. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a crítica da religião em crítica do direito, e a crítica da teologia em crítica da política (MARX, 2005: 146).

Uma das formas não sagradas de alienação humana se objetiva na tensão entre a emancipação política e a emancipação humana problematizada por Marx em sua obra: “A questão judaica”.

A questão judaica.

Marx ao analisar a sociedade européia e, especificamente, a Alemanha, no Século XIX, apreende duas perspectivas de transformação histórica da sociedade alemã. Uma das perspectivas é representada pela revolução política, mantenedora das relações sociais fundamentais: Capital – Trabalho assalariado. A outra perspectiva engendrada historicamente com base nessas relações fundamentais tem como alternativa a revolução social por meio do proletariado, sujeito socialmente antagônico à burguesia. Essa possibilidade histórica representaria a transformação radical das relações sociais capitalistas; a formação de uma sociedade sem classes e, fundamentalmente, a emancipação geral da humanidade.

O sonho utópico, para a Alemanha, não é a revolução radical, não é a emancipação humana geral, mas, pelo contrário, a revolução parcial, a revolução meramente política, a revolução que deixa em pé os pilares do edifício. Sobre o que descansa uma revolução parcial, uma revolução meramente política? Sobre parte da sociedade civil que se emancipa e instaura sua dominação geral; sobre uma determinada classe que parte de sua situação especial e empreende a emancipação geral da sociedade (MARX, 1987: 51).

O debate sobre as possibilidades históricas da humanidade em geral, se emancipar de suas condições de existência, transformando e abolindo as relações sociais fundadas na produção, acumulação e reprodução do Capital e os limites da emancipação política promovidos pela burguesia alemã tem como um dos seus interlocutores o pensador Otto Bauer. Esse debate gravita em torno da denominada questão judaica.

A proposta apresentada por Bauer assinala para os setores sociais judaicos da Alemanha, o abandono do judaísmo e para o homem em geral, o abandono da religião como suposto para ambos se emanciparem como cidadãos. Marx contesta essa proposição de Bauer como segue:

A emancipação política é a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado a pessoa moral. (...) O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre (MARX, 1987: 23). (Grifos no original)

Para Marx é necessário investigar e responder de quais processos ou de quais condições históricas, os homens buscam emancipar-se. Cabe indagar, conforme Marx, qual o processo emancipatório almejado. Essa indagação requer a compreensão das mediações entre a emancipação política e a emancipação humana geral. Na compreensão de Marx, a proposta de Bauer professa a emancipação política convertida e assumida como emancipação humana geral. E isto porque elevar os judeus à condição de cidadão, ou ainda, permitir a liberdade de crença religiosa para todos os setores da sociedade germânica, significa a permanência dos homens na condição de seres dominados pelo Estado e pela religião. O Estado reconhece o direito do homem à cidadania, o direito do homem à crença religiosa, dentre outros constitutivos do universo dos denominados direitos humanos. Mas esses direitos representariam contraditoriamente um limite:

(...) já foi demonstrado ao Sr. Bauer que esta ‘livre humanidade’ e seu ‘reconhecimento’ nada mais é que o reconhecimento do indivíduo burguês, egoísta, e do movimento desenfreado dos elementos espirituais e materiais que formam o conteúdo de sua situação social, o contexto da vida burguesa moderna, que os direitos do homem não emancipam, pois, ao homem da religião, mas que lhe dão a liberdade religiosa, procuram-lhe a liberdade de propriedade, não o libertam da tarefa de ter que ganhar a vida, mas lhe acordam primeiro a liberdade de trabalho (MARX, 1987:129-130).

Nos denominados direitos humanos, as classes dominantes procuram universalizar seus interesses históricos, preservando as relações sociais fundamentais do modo de produção fundado no capital e os direitos do “homem” generalizado, despojado de suas condições históricas, transformam-no em cidadão. Homem, na realidade, desigual, entretanto, formalmente igual ao seu semelhante por meio das leis. A cidadania cria a aparência de um ser social reconhecido pelos seus direitos e os direitos representam sua alienação política e religiosa. Os direitos do cidadão constituem o limite histórico do projeto hegemônico das classes dominantes no âmbito das formações sociais capitalistas. A condição de cidadão

representado, religioso e educado, não modificará a real condição histórica engendrada pelas relações fundamentais da sociedade burguesa: ser formalmente igual e essencialmente viver como força de trabalho explorada, desqualificada e – quando for historicamente possível para o Capital – destruída. Essa afirmação desloca nossa atenção para a dimensão do trabalho como prática social alienante e alienada, deslocamento endereçado para o exame dos *Manuscritos Econômico – Filosóficos* de 1844.

Os Manuscritos.

A concepção de trabalho elaborada por Marx, nos *Manuscritos Econômicos – Filosóficos* de 1844 é basicamente esta: na sociedade capitalista o processo de trabalho em seu desdobramento produz mercadorias, produz a si mesmo e produz ao operário na condição de mercadoria. Esse processo contém as condições potencializadoras do trabalho como prática social alienada e alienante.

A mercadoria, produto do trabalho representa a objetivação do processo de trabalho, a realização do trabalho, ou ainda, o trabalho objetivado. Mas, o processo de realização do trabalho efetiva a transformação do operário em mercadoria e, concomitantemente, consolida a privação de sua realidade, isto é, sua anulação como homem. Em outros termos, o operário se transforma em servo de seu objeto de trabalho em dois sentidos. Um volta-se para a necessidade do operário em adquirir um objeto de trabalho, uma atividade produtiva capaz de possibilitar, por meio do uso de sua capacidade de trabalho, sua existência como ser social, operário. O outro corresponde à aquisição dos meios de sobrevivência (isto é, de outras mercadorias não produzidas por ele), mas necessários para reproduzir sua vida. Para Marx, tanto a apropriação do trabalho objetivado (a mercadoria), a apropriação e transformação da capacidade de trabalho do operário em mercadoria, quanto o próprio processo de realização do trabalho (a força de trabalho separada dos meios para produzir as mercadorias), constituem um processo alheio, estranho aos interesses e necessidades do homem transformado em operário. Essas práticas historicamente produzidas representam seu processo de alienação. E isto porque ao realizar “seu” trabalho, o operário “vê” reduzidas suas condições de vida à miséria, à fome, à desqualificação profissional, ao desemprego, dentre outras situações derivadas de sua realidade social. Em contrapartida, a redução de suas condições de vida, alimenta - dentre as múltiplas determinações desse processo -, o crescimento da riqueza social, da industrialização, das inovações tecnológicas subordinadas ao controle do Capital. A explicitação dessa situação histórica requer segundo Marx, a investigação das relações do operário com a produção.

A investigação e a resposta de Marx ao problema das relações do operário com a produção explicitam o processo de alienação como prática objetivada em vistas ao produto do trabalho, mas também subjacente ao ato de produzir num processo negador de suas possibilidades de vir a ser *humano*.

Para Marx no processo de subordinação do trabalho ao capital, o produtor direto não se reconhece como pessoa, permanece impossibilitado de desenvolver sua criatividade, seus gostos; em suma, o operário é submetido ao trabalho compulsório, forçado. O operário “pertence” a um trabalho, a uma atividade que não lhe pertencem. “O trabalho é algo externo ao operário, isto é, algo que não forma parte de sua essência (...) o operário nega-se em seu trabalho (...) despersonaliza-se, não se satisfaz, não é sua própria atividade. Pertence a outro, representa a perda de si mesmo” (MARX, 1966: 67).

Outra das determinações do trabalho alienado possíveis de discernir com base nas análises registradas por Marx nos *Manuscritos* incide na relação do homem como ser genérico com o processo de trabalho. As relações do homem com a natureza e do homem com outro homem, são o fundamento do processo do ser genérico do homem.

É precisamente na acção sobre o mundo objectivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica activa. Através dela, a natureza surge como sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, o objecto do trabalho é objectivação da vida genérica do homem: ao não reproduzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas activamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai ao homem o objecto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objectividade real como ser genérico (...) (MARX, 1989: 165-166).

Dessa perspectiva o trabalho nas formações sociais capitalistas, desdobra-se alienando do homem: a natureza (objeto de trabalho); o gênero (a humanidade cindi-se em produtores da riqueza social e proprietários dos meios de produção da riqueza socialmente produzida) e a si próprio (o homem no processo de produzir mercadorias transforma-se como força de trabalho em mercadoria). A produção histórica desse processo tem sua raiz na vida cotidiana.

A vida cotidiana de cada indivíduo fomenta afinidades, proximidades, interesses, oposições, conflitos, antagonismos e suas práticas criam as alternativas para a produção e reprodução da vida social. Ou ainda, cada indivíduo ao criar em sua vida cotidiana, condições históricas para reproduzir sua vida, cria indiretamente a possibilidade de reproduzir a vida para todos os outros indivíduos, tornando-se ser particular e genérico.

(...) o homem na medida em que é homem, é um ente social, segundo o qual, em todo ato de sua vida, reflita-se ou não em sua consciência, o homem sempre e sem exceções

realiza ao mesmo tempo e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo desenvolvimento do gênero humano (LUKÁCS, 1979:142).

A realização do indivíduo ao mesmo tempo e de modo contraditório como ser particular e genérico materializa-se na produção de valores que na sociedade contemporânea funda-se tendencialmente na relação Capital, Trabalho Assalariado e Propriedade Privada. Os limites e as possibilidades de perpetuação e/ou superação dessa relação constituem e tensionam o desenvolvimento objetivo de cada indivíduo como ser particular e ser pertencente ao gênero humano. Dessa perspectiva, a complexidade da totalidade social contrapõe-se ao pôr teleológico do ser-homem-indivíduo-trabalhador, como alheia, exterior, independente e estranha. E isto porque na raiz histórica da formação social capitalista, privatizam-se as condições materiais de existência do ser trabalhador, (condições de trabalho; objetos de trabalho; produto do trabalho). O produtor direto é cindido de seu produto. Marx afirma: “A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como *desrealização* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*” (MARX, 1989:.159).

Dessa perspectiva como interpretar as mediações entre trabalho, educação e alienação circunscritas ao trabalho educativo e referenciadas na reforma educacional em curso?

Um antecedente orientador de uma possível resposta a essa indagação requer explicitar as relações entre trabalho educativo e formação do indivíduo.

Trabalho educativo e formação do indivíduo.

A apropriação, sistematização e problematização das mediações entre trabalho educação, alienação e as práticas formativas na instituição escolar, requer pesquisar, refletir e problematizar o cotidiano escolar articulado à concepção de trabalho educativo, formulada por Saviani e incorporada por Duarte em sua abordagem das mediações entre educação escolar e cotidiano.

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente à descoberta de formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI apud DUARTE, 2001:43).

A perspectiva de compreender a educação como processo mediador entre a vida do indivíduo e da sociedade e a concepção de trabalho educativo caracterizada como prática

mediadora entre o ser indivíduo singular e sua *humanização*, requerem outra mediação centrada numa concepção de formação do indivíduo. Pois,

(...) sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social (DUARTE, 2001, p.20).

A mediação de uma teoria que referencie o processo de formação do indivíduo no contexto das formações sociais capitalistas cria contraditoriamente a possibilidade de uma formação centrada na prática imediata, utilitária e produtiva ou na práxis enraizada nos processos de objetivação e apropriação das múltiplas determinações da realidade social produzida e reproduzida no âmbito do cotidiano escolar. Assinale-se que “/.../ o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece (redução da vida do indivíduo à esfera cotidiana) é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada”. Uma dessas formas pelas quais a vida cotidiana reduz as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana é “/.../ quando os processos de apropriação e objetivação se reduzem, para o indivíduo, ao nível da genericidade em-si, ao nível de sua reprodução espontânea enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho” (DUARTE, 2001: 38).

A educação busca constituir o sujeito para o momento histórico em curso, num processo contraditório derivado das relações sociais de dominação, alienação e exploração *humana*, que expressam as possibilidades de apropriação e objetivação da realidade socialmente produzida. E se, reafirmo aqui, o complexo de relações sociais é produzido por meio de práticas individuais, e nelas, a totalidade social se expressa, nessas práticas também se manifesta a contradição entre o ser humano e a negação social de tal condição. Essas observações nos auxiliam na perspectiva de analisar as múltiplas determinações entre trabalho, educação escolar e alienação, atentando para uma proposta de formação do indivíduo filiada ao processo reformista vigente na sociedade brasileira atual. Essa proposta está delineada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Avalio que um dos aspectos mais relevantes desse relatório, em virtude dos propósitos deste escrito, é o capítulo dedicado aos denominados quatro pilares da educação: aprender a conhecer referenciado no aprender a aprender; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, busco examinar esses princípios, postos para a Educação, no Século

XXI, tentando pontuar seus traços mais gerais; para, minimamente, apreender a proposta de formação do indivíduo, intrínseca ao desenvolvimento desses quatro princípios educacionais.

Considerações sobre o Relatório Delors.

A concepção de Educação proposta no Relatório enfatiza o dever de “transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (DELORS, 1998, p.89). Essa concepção se articula a princípios sistematizados em quatro aprendizagens.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p.89-90).

Os quatro princípios e/ou quatro aprendizagens fundamentais, revelam no aprender a conhecer, um conhecimento que se circunscreve à compreensão do mundo, necessária para que cada indivíduo se adapte ao mundo; enquanto o aprender a fazer requer o repensar a idéia de utilidade. Conhecer e fazer constituem expressão secular de um indivíduo cindido no plano cognitivo e no plano prático; planos estes que pareceriam se articular diante da presença do aprender a viver e de aprender a ser. Mas, que outras observações poderíamos extrair dos denominados quatro pilares da Educação para o Século XXI.?

A concepção de conhecimento, contida nesses princípios revela a necessidade do indivíduo compreender o mundo nos limites das necessidades de sua vida, de suas capacidades profissionais e de sua comunicação. E credita-se à prática de aprender a conhecer para se adaptar ao mundo, um alegre processo de conhecimento e pesquisa individual. O suposto do aprender a conhecer é o aprender a aprender. E o Relatório alerta para a seguinte tendência inerente ao desenvolvimento da Educação para o Século XXI: “O processo de aprendizagem do conhecimento /.../ liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro” (DELORS, 1998, p. 92).

A segunda aprendizagem e/ou princípio, isto é, o aprender a fazer, assinala seu vínculo estreito com a formação profissional, e indaga: “como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos e, também como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p.93). E aqui, é impossível avançar sem registrar uma das tendências observadas pela Comissão do Relatório, em relação ao processo

produtivo: “a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica” (DELORS, 1998, p.93). Diante desta tendência a Comissão reconhece que

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando das máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam também mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’ (DELORS, 1998, p.94).

Nesse processo, observa-se segundo o Relatório, um taylorismo às avessas. Os empregadores exigem uma qualificação que transita da competência material para uma competência resultante de formação técnica e profissional, acompanhada por um comportamento que prioriza a atividade em grupo. Competência e comportamento articulam-se às qualidades subjetivas que inatas e/ou adquiridas traduzem o “saber ser” de cada indivíduo (DELORS, 1998). Repõe-se neste ponto o problema de como formar o indivíduo. E, assim, indaga-se: “Como e onde ensinar estas qualidades (a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe) mais ou menos inatas?” “ Ou, em outros termos, “como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?” (DELORS, 1998, p.96).

A resposta proposta para essas indagações, remete a um outro princípio. Para aprender a comportar-se de maneira eficaz, adaptada ao mundo em curso; para aprender as qualidades mais ou menos inatas exigidas pelos empregadores, é necessário aprender a viver juntos e, nesse processo, descobrir o outro. Entretanto, aprender a viver juntos e, nesse processo, descobrir o outro, demanda o enfrentamento de outro problema: “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS, 1998, p.97)

Atente-se para dois aspectos que gravitam em torno deste problema. Os conflitos que são, fundamentalmente, individuais, têm um elemento gerador: o preconceito. E a educação deve ser concebida num espaço alheio aos conflitos ou, então, capaz de ensinar a conhecer o outro para evitar os conflitos. A tentativa de efetivar essa proposta requer da educação duas vias complementares “a descoberta progressiva do outro” e a “participação (do indivíduo) em projetos comuns” (DELORS, 1998, p97).

E quais seriam as semelhanças e a interdependência que precisaríamos descobrir, enquanto pessoas em relação ao outro por meio da educação?

Prioritariamente, de acordo com os proponentes do Relatório, trata-se de descobrir a si mesmo e assim poder realizar a descoberta do outro. Nesse itinerário, cabe à educação propiciar uma visão ajustada do mundo, e de que forma?

Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos, ou religiosos, podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino de história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (DELORS, 1998:.98).

Adotar por meio do ensino de história, a perspectiva do outro, teria o poder, conforme esta proposta, de descobrir o outro também como um ser – à sua maneira -, adaptado. Nesta descoberta o denominador comum, gravita em torno do comportamento, capaz de atenuar e/ou gerir os conflitos, com base nas formas culturais que as pessoas de maneira inata ou adquirida, manifestam.

A descoberta de si mesmo e a descoberta do outro preparam o campo para a inserção de outra forma de aprendizagem constitutiva dos pilares propostos para a Educação no Século XXI; refiro-me ao “aprender a ser”.

O aprender a ser tem sido fomentado desde a década de 70 do Século passado. Sua emergência é demarcada pelo temor a um processo que, em vários momentos, é compreendido pelos membros da Comissão, como sujeito dessa dinâmica: a evolução ou o progresso técnico. O aprender a ser diante desse temor torna-se um imperativo, registrado no Relatório, como segue.

/.../ a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório Aprender a ser²: ‘O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos’. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS, 1998:.101).

Do apreciado até aqui, é possível tecer alguns comentários. A proposta dos quatro pilares para a Educação do Século XXI, desenvolve-se no contexto da denominada civilização cognitiva e o centro dos processos de aprendizagem, é o indivíduo. Este indivíduo possui qualidades inatas e/ou incorporadas. Os saberes e as competências desenvolvidas nos

² O relatório *Aprender a ser*, foi elaborado pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação UNESCO, em 1972 em trabalho coordenado por Edgar Faure.

processos de aprendizagem buscam afinar seu comportamento para que seu vir a ser se adapte ao mundo em curso. Por sua vez, a proposta de ensino, ao indagar, como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos, traduz provavelmente a existência de uma dissociação entre prática e teoria, acentuando um processo formativo que cinde cada indivíduo em cidadão e produtor. E que tem seu ponto de partida no conhecimento de si mesmo para, com base em relações interativas, conhecer o outro. A civilização cognitiva não manifesta contradições, antagonismos, mas manifesta conflitos. A natureza destes conflitos não é de ordem material, produtiva, em termos de apropriação da riqueza, por exemplo. Os conflitos, gerados com base no preconceito, são de dimensões étnicas e culturais, propondo-se o esvaziamento de sua intensidade pelo conhecimento das particularidades étnicas e culturais do outro.

Estamos diante de formas de aprendizagem e de saberes imediatos, úteis e eficientes? A dicotomia aprender a conhecer e aprender a fazer, não repõe um processo histórico fundado na divisão social do trabalho: trabalho intelectual (conhecer) e trabalho manual (fazer)? Acentuar o caráter cognitivo das tarefas não incide em reduzir o indivíduo, em seu processo formativo, à sua dimensão cognitiva? Se a ação subjetiva do indivíduo destina-se a satisfazer seus interesses, seu processo de formação não se circunscreve à formação em-si? A experiência do trabalho é para o indivíduo humanizadora e/ou alienante? Poderíamos estabelecer uma comparação mínima entre as exigências dos empregadores e o processo de subordinação do Trabalho ao Capital? Ou enveredar por algo tão ao gosto dos homens de negócio da educação, que se traduz como educação para o mercado de trabalho? As questões são inúmeras e extremamente complexas para serem, merecidamente, aprofundadas neste escrito. Entretanto, tenderíamos a afirmar que no âmbito das políticas e práticas formativas, parte da lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação do indivíduo. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral; e convertem-se em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino.

Diante do exposto, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Com base nessa apreciação consideramos que a proposta em tela se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que

contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e controle do Trabalho pelo Capital.

PARA A CONCLUSÃO.

Tendemos a supor que as reformas educacionais em curso, nucleadas na educação para o trabalho e para a cidadania, orientam-se por práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites da genericidade em-si, do mundo prático, utilitário, eficiente e eficaz, isto é, nos limites das relações sociais fundantes da formação social capitalista. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e à supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Desde essa apreciação, consideramos que a proposta reformista se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do Trabalho pelo Capital.

Referências

CAINZOS, Manuel. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, Dolors Maria et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003, 6. ed.

DELORS, Jaques. *Educação*. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, 3. ed.

IANNI, Octávio (Org). *Marx. Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

IANNI, Octávio. *Sociologia. Marx e Engels*. São Paulo: Ática, 1998.

LUKÁCS, Györgi. A Reprodução. In: *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Reuniti, 1981, Tradução de Sérgio Lessa, Unicamp, São Paulo.

LUKÁCS, Györgi. *Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. Princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: *Ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.