

# Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
<b>A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E PRODUTIVIDADE: uma questão em Marx</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
João Carlos Bernardo Machado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e UNIABEU – Centro Universitário	UFRRJ e UNIABEU	Professor
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>As formulações históricas que importam na contemporaneidade, em princípio, são as que, pela via do pensamento, não puderam ser praticadas ou feitas a ou em qualquer tempo. Em princípio, para que pudesse produzir consciência social apenas, e não histórica essas formulações precisaram a acumulação histórica de conhecimentos para a formação do sujeito social. Nesse sentido, penso que de maneira equivocada, se aclara na contemporaneidade, e assim supõe, então, que Marx não teria produzido o conhecimento pela produção do seu pensamento sem Hegel, Ricardo ou sem as clássicas ideias economicistas. Em assim sendo, o que aparece como questão preocupante é que essas formulações históricas, que produzem uma estrutura social desenvolvida nos aparelhos sociais e que são as instituições sociais, tiveram a sua possibilidade de desenvolvimento e perpetuação estabelecidos na educação. Esta atribui à competência a necessidade de um acúmulo de especializações. É uma formação que faz do trabalho uma necessidade social.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Educação. Trabalho. Sociedade.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The historical formulations that care in the contemporaneity, actually, are those that are, by the line of thought, couldn't be practised or done at any time. In principle, to be produced social consequences only, and not historical these formulations needed the historical knowledge for the formation of the social subject. At this sense, I think wrongly, it is clear that in contemporaneity and in that it opposes, in so Marx wouldn't have produced the knowledge by production of his logical thinking without Hegel, Ricardo or, even so, without the classical economist ideas. And being that, what shows as an worried is that this historical formulations, that produce an social structure developed in the social means that are the social institutions, brought the possibility an perpetuation established in education. This one attribute the competence of a need of an accumulation of specialization. It's the formation that makes work a social need.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Education. Work. Society.			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes.			

## **Introdução**

Em princípio, antes de qualquer circunstância que estabeleça a história como direcionamento social, precisa-se que a história, nas circunstâncias atuais, tem uma história, mas que se confunde com o que se chama, contemporaneamente, de desenvolvimento. Porém para compreendê-la faz-se necessário saber que no seu itinerário não há dilemas e, em assim sendo, as categorias que compõem suas relações são, antes de qualquer coisa, estruturas de lógicas necessárias às circunstâncias contemporâneas como sendo, por exemplo, uma apreensão imediata da realidade.

A proposta deste trabalho é apresentar, na relação entre educação, trabalho e produtividade, aspectos que sugerem, pelo valor que essa educação adquiriu, bem como o trabalho e a produtividade desse trabalho na contemporaneidade, uma tendência a produções subjetivas que, em princípio, são fixadas e mantidas pela reflexão espontânea da realidade, mas como generalização e universalização da experiência social.

Assim, embora existindo uma espécie de contradição no próprio conjunto das diretrizes que formulam a educação com proposições de conhecimentos nessa universalização, o sentido que a ideologia do desenvolvimento construiu, por essas diretrizes, ao longo dessas décadas, – tempo medido a partir da teoria desenvolvimentista – além de legitimar a educação como um instrumento de luta de classes ao alcance, inclusive dos menos favorecidos por uma busca da equiparação econômica, produziu a sensação de que seria, também, o equalizador social. Ou seja, pelo empenho e dedicação se é possível, também por talentos individuais, ao indivíduo mudar a sua história e, conseqüentemente, mudar a história da sociedade, pois essa possibilidade é garantida pela filosofia educacional estabelecida.

Diante dessa afirmação, outra condição aparece para análise: é que a única, supostamente, realidade humana onde os valores ideais sobrepujam a condição histórica do próprio indivíduo, mas dela é independente, é o modelo de existência desse indivíduo em sociedade de e em uma determinada realidade histórica. Quer dizer, a realidade humana é acometida de elementos que substituem, de modo prático, a própria realidade substancial, historicamente falando, desse indivíduo e o cria na própria história imediata e, como afirma Kosik (2002), da própria faticidade.

Em assim sendo, a história, como realidade na contemporaneidade, é, apenas, unidade produzida, mas por quaisquer situações que resultam da empiria e da criação que esse ato empírico criou de certa forma, por um lado e, por outro lado, de todos os valores necessários a essa criação.

Portanto, afirmar, como se é afirmado em todos os pareceres que supõem a contemporaneidade como um estado científico superior a modernidade, que a realidade é superior as formas históricas de existência e, nesse sentido, a realidade passa a serem eventos e situações nos quais os sujeitos são capazes de "transcender" esses eventos e essas situações. Quer dizer, o indivíduo dessa sociedade é capaz de fundamentar suas opiniões transformando-as em ciência, ou sair da *doxa* e ir ao *episteme*, bem como ir do casual ao necessário. Isto porque, na contemporaneidade, surge ao indivíduo a capacidade de transcender as circunstâncias para que essas sejam elevadas à universalidade.

A questão que envolve o trabalho, também apela à condição humana como promotora desse evento. No entanto, a formação desse indivíduo pela educação contemporânea é o da consciência individual; da impressão da realização da missão. Ou seja, é aquele para o qual tudo que se é produzido como trabalho, mesmo que a ideia de trabalho tenha perdido o seu próprio escopo, tem de ser produzido como aquilo que é uma tendência, tanto para a produção de mercadoria, quanto para o valor que essa tem para a realização.

Esse indivíduo, contemporaneamente conhecido como *homo-oeconomicus*, diante do que se pode estabelecer como indivíduo social, é apenas um reprodutor característico. Nesse sentido, valer dizer que as categorias econômicas, nas bases das quais são operadas a formação do ser social, que são a bases de existencialidades neste tempo, a ideia de trabalho sempre se relaciona com os objetivos educacionais que se fixam como relações produtivistas sociais. Ou seja, A condição capitalista é uma relação social amparada e dotada de objetivos, permanências e vontades mediatizadas pelas coisas, pelos desejos que se manifestam nas, porém pelas próprias realidades construídas por esta condição.

## **1. As proposições históricas e as políticas públicas educacionais para a formação do sujeito social e do trabalho.**

Em princípio, gostaria de apresentar algumas considerações históricas sobre a formação do indivíduo social contemporâneo a partir das políticas públicas no Brasil e, conseqüentemente, das perspectivas educacionais tendo como ambiente histórico a década de 1945. Para compreender essas proposições, pretendo compor, por referências político-históricas, vertentes que, possivelmente, conjugaram os aspectos políticos de um projeto educacional pelo qual a formação

desse indivíduo se desencadeou pelas condições estabelecidas por uma Escola Nova<sup>1</sup> e, nesse sentido, apresentando dois aspectos: primeiro, porque o mundo vivia, à época, uma expectativa de crescimento industrial e, conseqüentemente, uma necessidade de ampliação urbana.

Nesse contexto, alguns intelectuais brasileiros promoveram um movimento que culminou no que se denominou *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974) representava tendências diversas dentre as quais os pensamentos do filósofo americano John Dewey (1859-1952), e do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), compunha uma sistematizada concepção pedagógica construída desde a Filosofia da Educação liberal do século XVIII às formulações didático-pedagógicas, sendo estas o elemento básico da política educacional; segundo, porque, para esse grupo de intelectuais, a educação seria, praticamente, o elemento-chave para promover a remodelação do indivíduo e da sociedade e, também, uma “condição” de formação que pudesse forjar nesse indivíduo um caráter austero capaz de levá-lo a enfrentar qualquer problema de ordem política, naquele momento, no país.

Esse Manifesto lograva uma educação com finalidades – uma reação categórica, intencional e sistemática que pudesse proporcionar uma nova fase de desenvolvimento à sociedade pela educação - ideais, certamente pragmáticos, se propunham a não se submeterem aos interesses que estabeleciam uma educação proporcionadamente classista, mas a que ao indivíduo pudesse principiá-lo às bases de vinculação com o seu próprio meio social. Quer dizer, o ideal da educação proposta condicionaria o indivíduo à vida social estabelecida e, ao mesmo tempo, comprometido com as condições de desenvolvimento da humanidade desse indivíduo. Ou seja, desenvolvendo neste um perfil solidário, de serviço e de cooperação.

Esse empenho se justifica porque a escola chamada de tradicional e que por muitos anos promoveu uma formação burguesa, vinha formando o indivíduo com uma autonomia isolada e estéril dos aspectos das condições sociais. Era uma postura educacional resultante da doutrina do individualismo libertário<sup>2</sup>. Ou seja, uma configuração particular de valores promovida por uma condição educacional pela qual a organização moral da sociedade era hierarquicamente ordenada – mesmo que em alguns aspectos e para alguns autores o termo hierarquia não seja conveniente, há o reconhecimento de que as *qualificações* estabelecidas para tal desempenho propunham noções de

---

<sup>1</sup> A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

<sup>2</sup> Constitui tema central das Ciências Sociais o contraste entre o modo como as sociedades - tradicionais ou modernas entendidas como tipos ideais na acepção weberiana - atualizam e/ou representam a noção de 'pessoa' e as relações desta com a sociedade.

diferenciação, ou relacional idade para, simplesmente, denotar o modo de relação entre sujeitos e ou unidades nas sociedades tradicionais (SALEM, 1991).

Essa Educação Nova, que propunha uma escola socializada que formava o indivíduo para a prática social, fora constituída, soberanamente, sobre a base da atividade e da produção. Para tanto, considerava a aquisição de cultura como elemento básico de desenvolvimento, bem como a qualificação do trabalho e da força de trabalho como a melhor maneira de se produzir uma realidade que fundamentaria uma sociedade humanizada entre os indivíduos, fazendo com que o espírito da disciplina, da solidariedade e da cooperação ultrapassasse os interesses de classes. Para tanto, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e, também, do direito de todos à educação, esses intelectuais viam no sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de aplicar essa Nova Educação e, conseqüentemente, efetuar o combate às desigualdades sociais do país.

Em assim sendo, o fato, apesar de o texto desse manifesto subordinar o desenvolvimento material do Brasil à educação, que marca o ideal dessa composição educacional é a não dissociação das reformas econômicas das reformas educacionais<sup>3</sup>. No entanto, mesmo que esse “meio-termo” pudesse se apresentar como uma das condições de sucesso desse projeto, a meu ver, o maior problema seria, em princípio, a falta de uma condição de produção e visão científica do que se poderia chamar de problemas educacionais. Quer dizer, a configuração educacional que propunha retirar a escola de seu currículo de formação classista e da segregação social vigente para adequá-los a chamada nova sociedade industrial e urbana, estava sendo desenvolvida fora da modernidade, ou seja, fora dos métodos e da ordem científica moderna.

Ainda no âmbito da política educacional, percebe-se que o Manifesto de 1932 arrolava outras medidas necessárias para esse empreendimento: seleção dos alunos na sua aptidão natural; supressão de instituições criadoras de diferenças sobre a base econômica; incorporação dos estudos do magistério à universidade; a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho e a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus. No entanto, como demandar o papel do Estado nessa Nova Educação? Primeiro, a suposição de que o Estado fosse capaz de proteger – penso ser esse último termo adequado – a educação dos interesses transitórios, mormente das facções partidárias – estas daria ao sistema educacional autonomia administrativa, técnica e econômica; segundo, que essa educação deveria considerar, como centro de seu equilíbrio, a espontaneidade, a alegria e o desenvolvimento psicológico da criança; terceiro é que essa educação, também, deveria educar para o trabalho. Esse currículo amplo de propostas e atividades didático-

---

<sup>3</sup> Azevedo, F. *et al.* “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65 (170): 407 -25, mai./ago., 1984.

pedagógicas foi, também, uma reação à escola tradicional. Porém, diante de tal reação surge uma questão? Com a sociedade sendo evocada a uma drástica mudança moral, por quem se estabeleceria essa doutrinação? Quer dizer, quem seria o professor/escola que pudesse atender a essas novas prerrogativas educacionais?

Avançando no tempo até a década de 1950 no campo político e da política educacional, o Brasil, *vivendo* sob as expectativas da Nova Constituição (1946 – que, mesmo inibidamente, apontava às ressalvas de um Estado democrático), embora reservasse a si, ainda, algumas características ditatoriais, politicamente agiria com a responsabilidade de regular as instituições ao programa de modernização industrial e, também, com a mesma responsabilidade, desenvolver esse novo projeto educacional para acompanhar as novas diretrizes de desenvolvimento e, igualmente, estabelecer uma nova formação docente. Para essa última condição, ressalva-se que houve:

[...] uma ruptura, em consequência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), que provocou mudanças acentuadas no curso de formação de professores, em especial o Decreto n. 7.941 de 25/3/1943 que, ao regulamentar a reforma da escola secundária, conferiu uma nova estrutura ao curso do Instituto de Educação. Em princípio, infere-se que tais modificações acabariam por se consolidar com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), quando esse, então, novo curso adquire características bastante distintas do modelo anterior (LOPES, 2009, p. 599).

As diretrizes dessa nova legislação, também, recomendavam que o Estado se comprometesse em duas dimensões distintas: primeiro, com o reaparelhamento do próprio Estado, intencionou-se resgatar o modelo contratualista, que na nova versão do Liberalismo Igualitário (RAWLS, 1971) pretendia, pela equidade, construir uma sociedade onde o sujeito encontrasse um ambiente justo de cooperação social para o bem comum. Nesse sentido, ressalva Rawls (1971), a política do Liberalismo Igualitário<sup>4</sup> além dos limites do pensamento liberal por excelência, pretendia, também, a execução de um projeto nacional de industrialização, bem como formar um quadro de novos docentes que atendessem a demanda e a diversificação profissional que se incorporava à sociedade brasileira naquele momento. Ademais, desencadear uma consciência social de liberdade que seria formulada por dois princípios morais: uma concepção de justiça social estabelecida pela execução do trabalho eficiente, e o delineamento harmônico entre Educação e trabalho para atender o projeto de modernização industrial através da mão-de-obra qualificada desse

---

<sup>4</sup> Nesta referência cita-se Liberalismo político: Defensor do pluralismo de opiniões e a independência entre os poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário – que constituem o Estado. (Chauí, 2007)

novo perfil de trabalhador. No entanto, faz-se necessário ressaltar que a condição política, nesse momento peculiar da história do Brasil, aqui já na década de 1950, propunha uma orientação nacional-desenvolvimentista determinada.

Essa orientação determinada era resultante da centralização de uma nova vida política e econômica subordinada aos fatores e processos produtivos em face às tarefas das novas funções das matrizes econômicas e sociais orientadas pelo capitalismo; em segundo lugar, a formação de um sistema escolar que amparasse uma educação que gerasse uma resignificação de conceitos, categorias e termos, de modo a produzir um modelo docente que referenciasse as reformas almeçadas pela nova filosofia de educação e produção de conhecimento por este campo de saber.

[...] A Lei Orgânica do Ensino Secundário introduziu dispositivos que impuseram modificações substanciais na legislação do Instituto, exigindo a sua adaptação à referida lei. Assim, cogitava-se oferecer, antes das matérias pedagógicas específicas do curso de formação de professores, uma preparação cultural básica constituída pelas disciplinas que integravam o curso ginásial. Porém, as mudanças mais significativas voltadas para desestruturar a reforma docente de 1932 procuravam se legitimar evocando as origens, o que se comprova diante da defesa que se faz da volta da denominação Escola Normal, que “consagrada pela tradição é a que melhor se ajusta às finalidades específicas dos estabelecimentos de formação do professorado primário” (LOPES, 2009, p. 608).

Foi nesse ambiente de expectativas, após a promulgação da Constituição de 1946 – onde os partidos existentes (PSD, PTB e UDN) dirigiam as cenas políticas do Brasil – que as estratégias políticas liberais, por sua vez, gerenciaram a instalação do regime democrático, apoiaram a elaboração – sob a orientação do ministro da Educação, Clemente Mariani (1900-1981) da União Democrática Nacional, UDN – da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Base de 1961 – Lei 4024/61 – Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961), com finalidades político-educacionais específica em seu título.

Ainda na contemplação dessa condição política de formação do indivíduo social, me empenho em apresentar uma breve discussão, apenas para ressaltar o que se intencionava, na escola, produzir como conhecimento.

Em assim sendo, a produção de conhecimento em Educação intencionada à época, em princípio, era a que se espelhava nos modelos educacionais europeus, bem como nas orientações

educacionais segundo as perspectivas da filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952)<sup>5</sup>. Isto porque, os nexos de composição do sistema escolar para formação do indivíduo, à época, se ampliaram numa lógica que prestigiava os saberes produzidos como conhecimento sobre o real a partir de seus resultados práticos e heurísticos, conforme a própria teoria da filosofia pragmatista concebe: uma verdade teórica é real a partir das reais condições sociais manifestas.

Assim, a despeito da estrutura organizacional de seus subsistemas e indicadores, seria possível identificar uma política pública que organizasse o sistema escolar numa nova lógica de produção de conhecimento. Ou seja, um modelo de educação que pudesse atender às teses do desenvolvimentismo, do capitalismo nacional e transnacional – que chegava como apoio às reformas institucionais e aos interesses de modernização industrial do Brasil – que, executado pelo sistema escolar, supunha o conhecimento como uma condição epistemológica de produzir coisas pela ciência, pela percepção, pela dimensão da ação prática utilitarista e, também, pela empregabilidade das técnicas e das crenças como novos padrões de entendimento da realidade. Nesse sentido, entende-se que esse sistema escolar, mormente brasileiro, como elemento político organizado, pressupunha uma escola com determinadas responsabilidades, a saber: formar o indivíduo que, conseqüentemente, orientado pelo currículo proposto estaria disponível ao processo de produção e reprodução de conhecimento dos domínios da vida prática da sociedade e seria, nesse sistema, qualificado para o mercado de trabalho; produzir o Bem- Estar Social através da produção.

Para tanto, o desenvolvimento de uma educação e uma hierarquização social por esses níveis e modalidades de formação se estabeleceriam pelo modo de produção capitalista. Ou seja, seriam sempre relevantes à produção, pois as políticas públicas à escolarização assumiria o papel regulador qualificativo da mão-de-obra, bem como da produção de mercadorias pela variação da força de trabalho em uma especificidade prática dessa produção, mas como necessidade básica de sobrevivência dessa sociedade.

Assim, as condições de uma organização curricular que pretendia a escolarização de um novo indivíduo social e, à época, também, do trabalho dispensaram, em princípio, algumas construções teóricas desenvolvidas como conhecimento em seu próprio campo de atuação: primeiro, porque, nesse sentido, a formação técnica para o desempenho de qualquer função ou atividade produtiva pretendida, como fundamento epistemológico, afirmar uma não necessidade da existência de critérios que garantissem alguma objetividade na produção de conhecimento sobre o

---

<sup>5</sup> John Dewey é reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo (juntamente com Charles Peirce e William James); foi pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do séc. XX. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e habilidade do estudante possam ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Para ele, o indivíduo somente passa a ser um conceito significativo quando considerado parte inerente de sua sociedade. Dewey dizia que a sociedade nenhum significado possui, se for considerada à parte, longe da participação de seus membros individuais. (Shook, 2002).



real; segundo, porque a ideia de conhecimento e objetividade se confundiriam com aprendizagem, produtividade, competitividade, plano e direcionamento de ação e prática; terceiro, que as políticas públicas que pudessem promover políticas educacionais estavam sob as condições das diretrizes do INEP fundado em 13 de janeiro de 1937. Nesse sentido, toda e qualquer produção de conhecimento que desejasse construir uma ideia de verdade produzida no campo da educação, amparada pelo sistema escolar, se confundiria com um modelo moral de conhecimento, entendido, também, como obrigação social constituída e sustentada por uma espécie de *funcionalismo*<sup>6</sup> inspirado num método que homologasse, pelos seus critérios, o fazer técnico como uma proposta de desenvolvimento, ou seja, o conhecimento e a produção do real.

Penso, nesse sentido, que essas condições políticas desenvolveram na escola um *caráter formador* adequado à necessária relação entre educação, proposta pelo sistema escolar no Brasil na década de 1945, e os interesses da estrutura econômica. Isto porque, o que orientaria a prática, como função social e a ação educativa como determinante no desenvolvimento da sociedade e sua qualificação para o trabalho como desenvolvimento, seria a suficiência pelo fazer e a construção de uma consciência preocupada com a transformação da realidade social, através da prática social e equalização do pensamento histórico. É nesse sentido, penso, que a educação foi entendida como campo fértil para o desenvolvimento das discussões sobre os fatores explicativos da necessidade de crescimento econômico e desenvolvimento social, porém a partir da determinação dos saberes que seriam produzidos em sociedade sob a orientação desse novo sistema escolar.

## **2. A filosofia do trabalho: uma análise em Marx**

Em princípio, antes de apresentar um pensar sobre o trabalho, há a responsabilidade em aclarar que o conhecimento é a aproximação de uma produção de conhecimento alcançado dentro de um processo da produção material; é uma prática que parte da ideia de razão do conhecimento – uma abstração –, na medida em que esse conhecimento seja o processo histórico ocupado da época histórica com as características comuns, não complexas, construídas na relação social e, nesse sentido duas questões aparecem: A primeira diz que a realidade é aquela que existe em si mesma, sendo ou não objeto do pensamento, e nesta afirmação é possível chegar ao conhecimento do real a partir da relação que existe entre a prática e a teoria, mas não para obter resultado de conhecimento reconhecendo uma realidade pela introdução epistemológica (CARDOSO, 1990, 1994 e 2006); a segunda questão é a que se resume na possibilidade do conhecimento ser objeto do real. Nessa

---

<sup>6</sup> É uma corrente sociológica associada à obra de Émile Durkheim. Durkheim desenvolveu o método científico conhecido como *fato social*; é uma condição *exterior*, ou seja, é um estado de postulados educacionais que existem antes do próprio indivíduo; é coercitivo, na medida em que a sociedade impõe tais postulados, sem o consentimento prévio do indivíduo. - O funcionalismo é a doutrina pedagógica de J. Dewey (1859-1952) que reduz a natureza humana à atividade e, por conseguinte a educação como processo da experiência e do desenvolvimento das habilidades formais ( Shook, J – *Os pioneiros do Pragmatismo americano*- 2002)

condição, o conhecimento da realidade em si ocorre ao longo do processo histórico, constituído de momentos, que não é necessariamente *produto* do conhecimento avançado dessa realidade. (KOSIK 2002). Ou seja, o êxito desse conhecimento produzido é próprio da atividade prática.

Para tanto, faz-se necessário considerar a ideia de *prática*, como ciência, na produção de conhecimento sobre o real não como uma ação que se ampara na sucessão de episódios de desenvolvimento não cumulativos – construção ideológica apresentada pela pedagogia liberal que afirmava ser a prática, ação educativa, um elemento da condição de evolução para a qualificação e desenvolvimento social, mas a partir de um processo histórico ocupado da época histórica (CARDOSO, 1994). Ela nasce da prática das questões que surgem nas relações materiais. E assim sendo, esta é fundamental na concepção teórica sobre o real, e aquela, que não nasce da prática das relações materiais, é conhecimento produzido pela expressão da articulação lógica e coerente de um concreto que está sendo construído pela própria realidade.

Diante de tais considerações é possível observar que a produção de conhecimento no campo da educação, sustentado pelo sistema da Nova Educação, a partir das perspectivas liberais na década de 1945 no Brasil, reúne, em suas prerrogativas, problemas teóricos e políticos de concepções liberais e que estão circunscritas nas produções no campo de conhecimento do Pragmatismo, onde a relação dessas teorias com as concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas tem, supostamente, sua inspiração no *capitalismo natural*.<sup>7</sup>

Bem, em se tratando de conexões econômicas e trabalho, é preciso esclarecer que existem raízes que sustentaram e produziram uma consciência comum em sociedade. Isto porque, a questão que vai aparecer como elemento de produção social promovido pela educação é o que seja trabalho nessa sociedade. Por exemplo, as definições sociológicas da categoria trabalho – essas que pretendem elevar essa categoria a superar a abstração e excluir a metafísica – são as que convergem para uma definição geral, ou seja, seriam atividades laborativas com finalidades específicas. Em assim sendo, trabalho, numa análise dos seus próprios processos de desenvolvimento e da sua totalidade, pode ser tratado como um empenho pelo qual o indivíduo, ao exercê-lo, desencadeia um processo que permeia todo esse próprio indivíduo e, conseqüentemente, constitui nele a sua especificidade.

Essa análise nos reporta a ideia de que o trabalho, sendo uma ação ou processo, forma no indivíduo *alguma coisa* que, naturalmente, transforma esse humano em alguém interativo. Quer dizer, o trabalho e a causalidade se entrelaçam com a teleologia, ou, então, com ela se fundem em

---

<sup>7</sup> Visão sistêmica da sociedade e de sua relação com o ambiente natural. Busca um caminho para uma nova maneira de viver. É um modelo de sociedade onde as pessoas se integram ao mundo econômico, onde o capital de ser instaurado para promover a desinstalação das desigualdades de renda em nível global. Todavia, aponta o sucesso dessas concepções a partir de um programa de sustentabilidade econômica e ambiental e da ideia de que só haverá uma sociedade justa a partir de uma preocupação com o coletivo.

uma forma específica. Há de se perceber, então, que essa consideração sobre esse entrelaçamento é hegeliana, pois, no sentido de sua análise, o trabalho aparece como um evento fundamental da existência humana que acompanha e domina, constantemente, todo ser do indivíduo e, no qual, ao mesmo tempo advém algo do mundo desse indivíduo.

Essa propriedade que o trabalho tem de proporcionar constatações e descobertas de *coisas*, nessa relação com o indivíduo, aclara que há posições de completicidade entre, por exemplo, causalidade e teleologia; animalidade e humanidade em seu próprio processo. Nessa condição, que lhe é própria, o trabalho pode ser visto como uma categoria privilegiada sobre cuja base deve ser edificado o processo do sistema das categorias dialéticas. Essa afirmação nos leva a deduzir que o trabalho é um privilégio natural e necessário às propriedades de humanidade do indivíduo à medida que o relativiza com a natureza. Mas o problema é que a ideia de trabalho na contemporaneidade é defeituosa porque atribui ao trabalho uma unilateralidade. Ou seja, esclarece-se trabalho como sendo uma especificidade do indivíduo, mas excluindo-o das coisas. Essa não é uma observação hegeliana!

A ideia de trabalho construída neste momento social tem seu esclarecimento na economia. Mesmo que a análise que a filosofia fez sobre o que seja trabalho não nos disse o que é economia. Todavia, na contemporaneidade, a ideia de trabalho fica entendida como trabalho e isso pressupõe ter sido destituído da condição de *atividade laborativa*, mas concebido como força da ação de produção para fins econômicos. Por essa condição o trabalho passou a ser definido como um agir humano que é direcionado no âmbito da necessidade produzida pelo entrelaçamento da esfera social e a panorâmica econômica dessa esfera.

Kosik (2002) exemplifica essa força da ação produtora citado o seguinte:

Aristóteles não trabalhava. Um professor de filosofia, porém, trabalha porque as suas traduções e interpretações da “Metafísica” de Aristóteles são um emprego, isto é, uma necessidade, socialmente condicionada, de procurar os meios materiais de sustento e existência. (KOSIK, 2002, p. 207).

Nesta distinção de trabalho fica oculta algo essencial da especificidade do trabalho, qual seja o agir humano como história variável nas relações dialéticas dos seus pares. Quer dizer, o indivíduo, do ponto de vista materialista, pois o trabalho, segundo Marx, passa a ter finalidades exteriores ao próprio indivíduo, e essas finalidades, como ordens definidas, devem ser cumpridas como uma dignificação, posto que sem o seu fim o próprio indivíduo perderia a sua *liberdade social*.

Nesses termos, o que se conclui é que o trabalho, ou a ideia de trabalho, na contemporaneidade, perdeu suas considerações próprias, pois o que se divulga é que o trabalho, por si, pertence à economia, ou que pelo menos está demandado de que ele, o trabalho, é um conceito estabelecido dentro da própria economia. Isto porque, o que se nota, nas experiências sociais cotidianas, é que a economia se tornou uma esfera de necessidades, na qual, todos os dias e dia-a-dia, são criados os pressupostos históricos de quaisquer indivíduos ou de quaisquer sociedades que, arregimentados pela necessidade de sobreviver, se empenham de forma produtiva.

### 3.Considerações finais

No Brasil formação do indivíduo a partir da década de 1945 até o século XXI, considerando a relação entre educação, trabalho e produtividade, justifica-se, então, em princípio, pelo fato de haver uma relação estabelecida entre as proposições político-históricas que demandaram a formação do indivíduo social pelas propostas educacionais e a questão da formação prática desse indivíduo, que se nos são apresentados como referências de desenvolvimento social e modernização industrial na década de 1945. Nesse sentido, entender a perspectiva metodológica proposta por essa Nova Educação e suas finalidades de qualificação para o trabalho e a prática social como eixo das pressuposições formativas, pela inferência do ideário liberal e a concepção filosófica pragmatista *Deweyana*. Quer dizer, a escolarização do indivíduo formado por esse sistema seria, em potencial, formar um trabalhador/produtor com um perfil tópico e empiricista nas modalidades educacionais de aprendizagem.

De acordo com as prerrogativas educacionais então estabelecidas, esse indivíduo deveria, também, ser qualificado à execução de tarefas. Nesse sentido, os documentos legais de autenticação dessa Nova Educação, produzidos, à época, em defesa dessas teses nacionalistas/reformistas, nos âmbitos processuais quanto à qualificação desse indivíduo mostraram certa “generosidade”. Isto porque, nesses documentos destacam-se, a ideia de que a profissionalização ocorreria pela capacidade de domínio de um determinado conjunto de competências, e seu enquadramento às condições sociais propostas pela sociedade do conhecimento pretendia a época pela estrutura econômica que se organizava esse empreendimento.

Assim, há de se admitir que o conhecimento necessário a ser produzido nessa sociedade se tornasse consonante ao desenvolvimento dos *estados* mentais do indivíduo que, conseqüentemente, teria sua satisfação ampliada, apenas por ser alguém considerado apto e aceito para o mercado de trabalho, porém com a falsa ideia de superação dos obstáculos históricos e sociais da sua própria

existência. Isto porque, a percepção que se tem, na leitura que se faz da sociedade hodierna, é que a relação que predominantemente transformaria o trabalho de produtor da realidade em reprodução fenomênica do real fosse uma prerrogativa de verdade do Capital (CARDOSO 1994).

Nesse sentido, é possível compreender, então, o que István Mészáros (2006) nos diz, quando afirma que as instituições foram constituídas para os humanos, e se dentro das necessidades esses seres devem ou não continuar a servir às relações sociais. É isso, então, que na verdade importa como discussão na sociedade contemporânea. Todavia, penso que a condição histórica apresentada no Brasil está, senão aparente, longe de forjar qualquer possibilidade de estabelecer uma distinção que permita uma instrução de vida ética como progresso técnico e a prática histórica como medida científica para formação humana exatamente por conta dessa Nova Educação.

Assim, a educação no Brasil, desde 1945, foi engendrada por estratégias perversas de formação até os dias atuais e que, para não perder de vista esse processo, a LDBEN 9394/96 teve seu texto comprometido, barganhado e aprovado na Câmara Federal, com – todas as demais portarias, resoluções e pareceres emitidos como emendas para o texto original – a obrigatoriedade real de frequência até o quinto ano de escolaridade, mas sem qualquer obrigatoriedade essencial da produção material que apreendesse, progressivamente, os fenômenos da natureza, suas propriedades, leis e relações do homem com a natureza.

Nesses termos, fica claro que na contemporaneidade além da admissão do pressuposto de que o conhecimento humano seja subjetivamente determinado, podemos destacar, também dentro da sistemática escolar, que há uma ênfase na prioridade da experiência concreta sobre a abstração e, também, um entendimento de que a investigação científica não é uma prática neutra. Por esses motivos, em princípio, os cientistas contemporâneos da educação contemporânea prescrevem em seus ideários, que o estatuto do conhecimento deve ser interminavelmente, auto-revisado e adequado às essências da proposta de desenvolvimento social, pela educação, porém propostas pelo capitalismo.

Assim, para essa sociedade, concebida na contemporaneidade como sociedade do conhecimento é, também a sociedade da cultura, e nela se deve tentar novos testes sempre que os resultados que não satisfizeram *subjetiva* ou *objetivamente* ao que foi proposto, não forem alcançados; nela se é instruído que se deve aprender com os próprios erros; que não se deve confiar em nenhum pressuposto; que se deve tratar tudo como provisório. Posto que, realidade é um processo acumulativo e contido, além de um processo fluido, em permanente desdobramento. Na verdade, essa sociedade é um universo aberto, sempre afetado e moldado pelas ações das crenças e pela percepção do real e isso, infelizmente é entendido como história da historicidade humana.

## **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, F. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

BRASIL DISTRITO, F. Decreto Lei nº 8.529 de janeiro de **1946**; **Lei Orgânica do Ensino Normal**.

**BRASIL DISTRITO, F.** Decreto Lei nº 4.244 – de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**.

BRASIL DISTRITO, F. Prefeitura. Decreto nº 7.941 de 25 de março de 1943. Arquivos do Instituto de Educação, v. 2, n. I, p. 73-77, dez/1945.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. Decreto nº 8605 A, de 31 de agosto de 1946. Regulamenta do curso normal do Instituto de Educa do Rio de Janeiro.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.

BASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Textos Legais Básicos. Brasília, 2002.

- Educação Básica – LDB 9394/96;

- Educação Profissional – LDB 9394/96;

- Plano Nacional de Educação; Lei nº 10.172/01

- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Educação Básica, SEF/MEC. Resolução CEB 02/98.

CARDOSO. M, L. **Para uma leitura do método em Karl Marx**: anotações sobre a Introdução de 1857. Cadernos do ICHF, nº 30, 1990.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro  
Editora FIOCRUZ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Para uma História da Sociologia no Brasil:** a obra sociológica de Florestan Fernandes. Algumas questões preliminares. I.E.A. USP : São Paulo. 1994.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 2007.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto:** DP&A, 2002.

LOPES, S. M. C. N Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 177-207, 2007.

LOPES, S. M. C. N. . Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 597-619, 2009.

MÉSZAROS, I. **A teoria da Alienação em Marx.** S.Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

RAWLS, J. **A Theory of Justice:** Harvard University Press, 1971 - 607 p.

SALEM, T. Physis – **Revista de Saúde Coletiva.** Vol.I: número 2, 1991

SHOOK, J. **Os pioneiros do pragmatismo americano.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.