

IMPLICAÇÕES DA HISTÓRIA DO TRABALHO NA FORMAÇÃO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

IMPLICATIONS OF WORK HISTORY IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL PRACTICE

IMPLICACIONES DE LA HISTORIA DEL TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Luciana Helena de Oliveira VICELI¹
Rosângela Célia FAUSTINO²

RESUMO: As relações de trabalho, construídas ao longo da história, influenciaram diretamente as transformações sociais, culturais, as práticas educacionais e a organização da escola pública. O presente artigo apresenta uma reflexão sobre o trabalho no sistema capitalista e suas implicações na construção do processo educacional. Objetiva analisar as relações entre as mudanças no processo de produção e as formas de trabalho empregadas com a educação, a institucionalização da escola pública e as práticas pedagógicas, para compreender a necessidade e o caminho para a conquista da emancipação humana, consequentemente, da consciência de classe. Discute a organização da produção, do trabalho e da sociedade, seguido por um debate sobre suas implicações na formação da prática educacional e o papel da educação no processo emancipador dos indivíduos. Destaca o importante papel do trabalho e da educação na construção do conhecimento, da consciência de classe e na emancipação humana. Elaborado a partir de análise bibliográfica.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Escola pública. Emancipação humana.

ABSTRACT: *The work relations, build throughout History, directly influenced social and cultural transformations, educational practices, and the organization of the public schools. This article presents a reflection about the work in the capitalist system and its implications for the construction of the educational process. It aims to analyze the relations between changes in the production process and the forms of work utilized with education, the institutionalization of public schools and pedagogical practices, to comprehend the need and the path for the achievement of human emancipation and, consequently, of class consciousness. It discusses the organization of production, work, and society, followed by a debate about its implications for the formation of the educational practice and the role of education in the emancipatory process of individuals. It highlights the significant role of work and education in knowledge building, class consciousness, and human emancipation. It was elaborated from bibliographic analysis.*

Keywords: *Work. Education. Public school. Human emancipation.*

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/Maringá/PR). Professora da Educação Básica no Estado do Paraná, Guapirama/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2470-5999>. E-mail: luciana.viceli@escola.pr.gov.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Santa Catarina/SC). Professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>. E-mail: rofaustino@terra.com.br.

RESUMEN: *Las relaciones de trabajo, desarrolladas a lo largo de la historia, han influido directamente en las transformaciones sociales y culturales, las prácticas educativas y la organización de la escuela pública. En este artículo, se presenta una reflexión acerca del trabajo en el sistema capitalista y sus implicaciones en la construcción del proceso educativo. Tiene como objetivo dilucidar las relaciones existentes entre los cambios en el proceso de producción y las formas de trabajo empleadas en la enseñanza, la institucionalización de la escuela pública y las prácticas pedagógicas, para comprender la necesidad y el camino hacia la conquista de la emancipación humana y, por consiguiente, de la conciencia de clase. Se examina la organización de la producción, del trabajo y de la sociedad, y posteriormente se analizan sus implicaciones en la formación de la práctica educativa y el papel de la educación en el proceso emancipador de los individuos. Se destaca el importante papel del trabajo y de la educación en la construcción del conocimiento, de la conciencia de clase y en la emancipación humana. Se elabora a partir de la revisión bibliográfica.*

Palabras clave: Trabajo. Educación. Escuela pública. Emancipación humana.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as relações entre o trabalho e a educação no processo de formação da sociedade atual, partindo de uma análise histórica das mudanças na forma de organização da produção e das implicações que tais mudanças trouxeram para os indivíduos e para a sua formação cultural, intelectual, econômica, social e política, considerando as implicações dessas mudanças na organização da educação, da escola pública e das práticas educacionais.

Nessa perspectiva procuramos entender o papel que o trabalho e a educação exercem nesse processo e analisar as mudanças no processo de produção, nas formas de trabalho capitalista e suas relações com a educação e as práticas pedagógicas a fim de compreender as especificidades, características e relevâncias dessa dinâmica relação para a formação humana, com o intuito de compreender as necessidades criadas pelo sistema de trabalho capitalista e as possibilidades ofertadas pelo sistema de ensino para uma formação humana emancipada, consciente da organização das classes sociais e atuante na sociedade.

O texto é a sistematização das leituras das bibliografias e das discussões propostas na disciplina “Trabalho, Educação e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado da Universidade Estadual de Maringá (UEM), que em muito contribuíram para a compreensão do tema, dos conceitos e dos contextos estudados.

Ponderando-se que as relações humanas são moldadas pelas práticas cotidianas que se configuram a partir das consequências das experiências e conhecimentos historicamente acumulados, a presente reflexão pode contribuir para a compreensão da dinâmica social na qual estamos inseridos, com uma análise de viés econômico e cultural dessas relações e suas implicações no processo educacional, na formação da escola pública e na organização das práticas pedagógicas, para, assim, compreender a importância da emancipação dos sujeitos, que deve ser construída por meio de práticas educacionais que valorizam o conteúdo, a real construção do conhecimento e produzam a consciência de classes sociais, suas origens e possibilidades de mudanças.

Considerando, então, “[...] que as ciências são relações produzidas entre os homens no processo de produção da vida material, [...] que a concepção de ciência se transforma segundo a direção tomada pelas lutas humanas” (GALUCH, 2013, p. 17), o debate envolvendo o trabalho e a educação é relevante e necessário.

O trabalho e o desenvolvimento humano

O trabalho é o meio pelo qual se “humaniza o homem”; esse discurso, ainda hoje está presente na teoria, porém, ao analisarmos o processo histórico envolvendo-o, percebemos que a prática tem andado na contramão desse discurso, o que é extremamente preocupante, considerando a sua relevância para as relações, especialmente, a social e a cultural e também, para a relação econômica, ou seja, as relações humanas que são construídas nas ações do homem no tempo e no espaço.

Somente na convivência com outros o homem é homem, tanto para Platão como para Aristóteles, a quem pareceu ‘natural’ a sua existência na comunidade, ou *polis*, dado que a verdadeira natureza humana só nela pode ser plenamente realizada. O homem não social só poderá ser um animal ou um deus. (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 49. Grifo do autor).

Considerando que a humanidade dependente das relações sociais, para se desenvolver plenamente é necessário observar os valores que têm envolvido as principais formas de relação social, o trabalho e a educação; é importante também entender quais fatores moldam e influenciam esses processos sociais.

Ao vislumbrar o processo histórico brasileiro, percebemos que o protagonismo não tem sido exercido pelo povo, tampouco o papel de coadjuvante; observamos que à

população, especialmente às classes menos favorecidas economicamente, tem sido relegado o simples papel de figurantes, o que não é característica da atualidade, mas, sim, herança acumulada ao longo da história das mudanças na forma de organização da produção e das implicações que tais alterações causaram na vida da humanidade, na sua formação cultural, intelectual, econômica, social e política, como também as implicações dessas mudanças na organização das práticas educacionais, no ensino e na escola pública.

A organização da produção apresenta mudanças significativas desde a implantação da manufatura até o modelo de produção flexível. As relações da força de trabalho com o produto, com as ferramentas e com a matéria-prima foram sendo transformadas e se distanciaram consideravelmente. Essas mudanças implicaram alterações não só na forma de produção, mas também na vida humana, especialmente na vida dos trabalhadores, que tiveram, ao longo desse processo histórico, seu cotidiano transformado. Segundo Marx (1984), as relações econômica, social e cultural passaram a ser construídas não mais de acordo com os interesses humanos, mas conduzidas pelos interesses do capital, a acumulação primitiva, que antecede a acumulação capitalista.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbita e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídos de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume coloridos diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequência diversa e em épocas históricas diferentes. (MARX, 1984, p. 831).

O homem ao ser expropriado da terra e dos meios de produção ficou condenado a não mais protagonizar, mas figurar; o capital torna-se o ator principal, o que fica evidente no período da maquinaria e da indústria moderna, quando o homem começa a ser substituído pela máquina-ferramenta, que “[...] é portanto um mecanismo que, ao lhe ser transmitido o movimento apropriado, realiza com suas ferramentas as mesmas operações que eram antes realizadas pelo trabalhador com ferramentas semelhantes” (MARX, 1984, p. 426), restando ao trabalhador apenas o ofício de vigiar a máquina.

Esse processo se intensifica com o taylorista e o fordista. Ao instituir a divisão científica do trabalho, expropriar o operário do seu maior bem, o saber fazer (CORIAT, 1985); introduzir a linha de montagem e a esteira rolante; fixar a carga horária diária em

oito horas e cinco dólares de remuneração, mas, sob controle social rígido, pelos assistentes sociais (HARVEY, 2003), consolida-se a chamada produção rígida que expõe o trabalhador a condições de desumanização, sob a falácia de que o método beneficiaria a todos, capitalistas e operários, pois “o fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 2003, p. 125).

Ao instituir a divisão científica do trabalho, expropriar o operário do seu maior bem, o saber fazer e promover a condensação das ferramentas para um melhor aproveitamento, a Direção Científica cria os meios para o capitalista aumentar consideravelmente seus lucros (CORIAT, 1985). A ideia propagada era promover a maior produção com menor esforço e maior satisfação; na prática, isso se resume na mais-valia para o capitalista.

A desumanização acontece porque, ao desempenhar ações sob a pressão da produção rígida, que foram idealizadas e planejadas por outra pessoa, o operário desenvolve um trabalho mecânico que não necessita, aliás, que impede qualquer reflexão, análise e criatividade, dispensando a formação intelectual e profissional, restando-lhe apenas a necessidade de uma atenção seletiva, já exigida na maquinaria, afastando-o e impedindo-o de frequentar os bancos escolares, que ficam restritos a grupos seletos da sociedade.

A separação de trabalho mental do trabalho manual reduz, a certa altura da produção, a necessidade de trabalhadores diretamente na produção, desde que ela os despoja de funções mentais que consomem tempo e atribui a outrem essas funções. [...] o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores. Num local, são executados os processos físicos da produção; num outro estão concentrados o projeto, planejamento, cálculo e arquivo. (BRAVERMAN, 1974, p. 112).

Nesse cenário, de acordo com Braverman, prevalece o controle dos meios de produção e dos trabalhadores; inibe-se a capacidade de desenvolvimento dos operários; manipula-se e coordenam-se todos os seus atos, afastando-os do conhecimento, pois “[...] os restantes vínculos, já tênues e enfraquecidos, entre a população trabalhadora e a ciência, estão quase que completamente rompidos” Braverman (1974, p. 117). A ciência e o conhecimento vão ficando cada vez mais restritos a determinados grupos da sociedade, os mais abastados economicamente, restando aos trabalhadores a alienação.

Apesar da eficiência por um longo período, os modelos taylorista e fordista de produção entram em colapso, em meados da década de 1960, por não mais atenderem a dinâmica do mercado consumidor internacional, havendo uma queda drástica no consumo dos produtos americanos industrializados, e por não mais manter o controle sobre os trabalhadores, por conta das forças sindicais organizadas. Para agravar a situação, surge a concorrência europeia e asiática, já recuperada da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Harvey:

[...] a competição internacional se intensificou à medida que a Europa Ocidental e o Japão, seguidos por toda uma gama de países recém-industrializados, desafiaram a hegemonia estadunidense no âmbito do fordismo [...] De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. [...] Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda a tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. (HARVEY, 2003, p. 135).

Nesse cenário inaugura-se uma nova forma de produção, a acumulação flexível ou Toyotismo, que “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 2003, p.140). Nesse processo surgem novos setores de produção, inovações no mercado e no comércio, introdução da tecnologia na produção, ampliação dos conjuntos industriais, especialmente para regiões até então subdesenvolvidas. Tais mudanças implicam em aumento do poder e controle do empregador sobre os empregados e causam altos índices de desemprego e de congelamento dos salários, as organizações sindicais perdem força o que possibilita uma flexibilização também nos direitos trabalhistas.

De acordo com Coriat (1988), a acumulação flexível inaugura novos conceitos de organização; estimula o trabalho em equipe; linhas flexíveis para a produção de diferentes produtos, sem grandes esforços de mudança; exige novas habilidades e competências do trabalhador, conseqüentemente, estimula a concorrência e promove o individualismo; tende a atender a demanda do mercado consumidor que é estimulado por meio de propagandas que vendem a imagem do produto.

Em nome do capitalismo, o trabalhador tem sua liberdade cerceada e suas ações dominadas. Gramsci (1980) destaca a desumanização a que o trabalhador é submetido com as transformações no processo de produção, para além do controle sobre as atividades sociais como: influenciar as escolhas, persuadir as relações culturais, manipular e organizar atividades que envolvessem o alcoolismo, utilizar conceitos religiosos para regradar a sexualidade; as novas formas de produção tendem a controlar e sufocar a consciência e organização de classe.

[...] todas as mudanças de modo de ser e viver se verificam através da coerção brutal, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou “educação” do homem apto para os novos tipos de civilização, para as novas formas de produção e de trabalho, foi realizada com o emprego de brutalidades inauditas, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os simplesmente. (GRAMSCI, 1980, p. 393).

Ao impor o domínio sobre os meios de produção e reduzir o trabalhador a mais uma das ferramentas necessárias no processo industrial, o capitalismo limita a possibilidade de desenvolvimento humano com autonomia e rompe com o papel emancipador e humanizador do trabalho, explicado e defendido por Marx (1984). O trabalhador torna-se um refém desse sistema, as diferenças entre as classes sociais são aprofundadas, os direitos sociais são minimizados e o poder do capital evidenciado.

O papel da educação nesse processo

Paralelamente às transformações sofridas pelo modo de organização da produção ao longo da história, a educação também se modificou, desenvolvendo características peculiares à sua função historicamente defendida. O processo educacional foi sendo moldado, conforme a sociedade foi caminhando e exigindo transformações.

No período da manufatura a formação profissional não era valorizada e restringia-se apenas ao treinamento para a utilização de determinadas ferramentas e especialização em uma mesma ação. Nesse contexto, “para evitar a degeneração completa da massa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1984, p. 413), essa era a visão predominante de educação na época.

Na maquinaria a formação intelectual permanece ignorada, crianças em idade escolar não frequentavam as escolas. “Antes da lei fabril emendada, de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola, subscritos com uma cruz por professores ou professoras que não sabiam escrever” (MARX, 1984, p. 456). Mesmo o Parlamento inglês tornando obrigatória a frequência escolar para os menores de 14 anos, a instituição de ensino se ocupava apenas em assinar os certificados de obrigatoriedade de frequência, ficando a escola, segundo Marx (1984), relegada a um depósito de crianças de idades diferentes, para atender às exigências legais. Nitidamente a educação da classe trabalhadora não funcionava, era uma manobra para cumprir a legislação da época e legalizar a exploração da mão de obra infantil.

A educação, vista ao longo da história, como uma experiência cotidiana pautada nas relações humanas, no saber fazer, transmitido pelas próprias pessoas, gradativamente, de geração para geração; não atende aos interesses capitalistas, moldados de acordo com a nova ordem de produção, a mais valia; assim, quando é institucionalizada, ganha uma nova configuração, conforme explica Saviani:

Sabemos que, se a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano, sua institucionalização, isto é, a forma escolar de educação surgiu posteriormente quando do rompimento do comunismo primitivo com o conseqüente aparecimento da sociedade de classes como resultado da apropriação privada da terra. Essa é a origem social da escola. Com a cisão da sociedade cindiu-se também a educação. Surgiu a escola para cuidar da educação da minoria dominante, permanecendo a maioria dominada sendo educada no próprio ato de produzir os meios da vida, isto é, o trabalho (SAVIANI, 2013, p. 242).

A ideia de educação institucionalizada oficializa a divisão social do trabalho, trabalho manual versus trabalho intelectual; e a divisão da sociedade em classes sociais, cada qual tendo acesso a um modelo de escolarização. A criação da escola pública e obrigatória consolida tais divisões. Segundo Galuch (2013), a escola pública que fora uma reivindicação das classes populares desde a Revolução Francesa de 1789, nasce em um contexto de interesses capitalistas imperantes.

Na verdade, quando se efetivou, a escola de ensino obrigatório já não era aquela das propostas iniciais: além de consolidar a nova organização social, a escola tinha, entre outras, a função de conter os conflitos de interesses entre as classes, conflitos esses que, inerentes à sociedade burguesa, ameaçavam a própria existência desta sociedade. Uma educação igual para todos mostrava-se como o remédio acertado

para o excesso de individualismo que emergia da natureza das próprias relações sociais. (GALUCH, 2013, p. 71).

A educação universal, obrigatória, gratuita e laica, ou seja, a educação para todos foi se consolidando e ganhando maior espaço para sua atuação, por meio de um discurso ideológico criado com base nas demandas do próprio povo, porém com objetivos distintos dos objetivos almejados, especialmente, pelas classes menos favorecidas, de emancipação, inclusive, de econômica. Até porque a escola para todos, na realidade, não significava formação igual para todos. A escola pública não se ocupava apenas com a produção do conhecimento científico, mas, muito mais, com a obrigação de controlar as massas, como explica Galuch:

Ao ser criada, a escola popular assumiu dupla função: por um lado, a tarefa de proporcionar o desenvolvimento da inteligência e a divulgação das ciências modernas, fundamental para o mundo do trabalho, que é o mundo da competição; por outro, a função de desenvolver sentimentos que, ligando o cidadão ao Estado, o preparassem para o cumprimento de deveres cívicos, fundados na unidade, no interesses comum e na solidariedade. (GALUCH, 2013, p. 74).

Essa ideia de escola com dupla função vem ao encontro com os métodos de produção em vigor. A pedagogia defendida pelo taylorismo e fordismo estava relacionada a uma formação intelectual fragmentada, mantendo a divisão entre classes sociais, defendia que para o trabalhador “[...] era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação” (KUENZER, 2002, p. 84). Percebe-se que a escola para todos foi sendo configurada não para propagar o conhecimento, mas para organizar e orientar as classes sociais.

Diante de uma nova dinâmica da forma de produção, a chamada acumulação flexível, esse modelo de educação se intensifica. Assim para cada classe social, um tipo de escola diferente, com objetivos distintos. Para a classe trabalhadora a escola tinha como objetivo:

[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. É preciso que

o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista. (KUENZER, 2002, p. 80).

A escola pública, claramente, torna-se espaço de organização da ordem capitalista, espaço para formar a mão de obra necessária para atender os interesses do mercado, ofertar o mínimo de instrução, ou seja, o conteúdo transformado em conhecimento; e o máximo de educação, sendo a moral cívica.

A escola é laica, porém não desprovida de valores e regras, o que está claro na afirmação de Friedman (1985, p. 83-84) “uma sociedade democrática e estável é impossível sem um grau mínimo de alfabetização e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a ampla aceitação de algum conjunto de valores. A educação pode contribuir para esses dois objetivos”.

Ainda nesse contexto, segundo Crochík (1998), o conhecimento é substituído pela informação; o processo educacional torna-se mecanizado, a exemplo do processo fabril; a tecnologia passa a ser instrumento pedagógico, não para promover a formação do cidadão, mas para a reprodução da educação tecnicista.

[...] o conhecimento é transmitido como informação, não só quando não é dada aos sujeitos a possibilidade de conhecer os invariantes de um sistema, mas quando o próprio sistema é percebido e é dado a perceber-se como um sistema em si. [...] Como o saber convertido em informação é a negação do próprio saber, na medida em que desengaja aquele que conhece do conhecimento, todas as informações podem ser convertidas em objetividades isentas de subjetividades e, portanto, com características de uniformidade e precisão. [...] A tecnologia educacional, através de seus diversos meios, tenta coroar o processo fabril na educação. Enfatizemos que o seu ingresso foi preparado, de um lado, pela relação entre economia e educação e, de outro lado, pela invasão da escola por uma forma de pensar ligada ao processo de racionalização social. Esses dois fatores, por sua vez, relacionam-se ao movimento dado pela contradição entre forças produtivas e a organização do trabalho. (CROCHÍK, 1998, p. 103-104).

Com a inserção da tecnologia como ideologia se perpetua a organização do trabalho, sendo configurado pelo desenvolvimento das forças produtivas, assim a tecnologia educacional não contribui para a produção do conhecimento, mas perpetua a maquinaria. Segundo Marcuse (1999, p. 82), “o sistema de vida criado pela indústria moderna é da mais alta eficácia, conveniência e eficiência” para o controle social e para a manutenção do capitalismo. Se antes era o controle físico, período da maquinaria,

nesse cenário prevalece o controle da subjetividade, no qual o indivíduo se vê dominado pela tecnologia de produção, de propaganda e de alienação.

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p. 73).

Assim, a sociedade industrial, com características totalitárias, mantém o controle sobre a sociedade trabalhadora, de modo que não haja espaço para a emancipação, luta e reconhecimento de classes sociais, pois até mesmo a escola vai sendo envolvida por essa ideia. Skinner (1972) já afirmava que a mecanização do sistema de ensino era necessária e inevitável para promover as mudanças na Educação, melhorar e acelerar o processo de aprendizagem, características essas do processo industrial de produção que foram adentrando o espaço escolar e ganhando seguidores e defensores.

Estamos no limiar de uma época excitante e revolucionária, na qual o estudo científico do homem será posto a serviço dos mais altos interesses humanos. A educação deve desempenhar a sua parte. Precisa aceitar o fato de que uma revisão global das práticas educacionais é tanto possível como inevitável. Quando isto for feito, poderemos encarar com confiança um sistema educacional cômico da natureza de suas tarefas e generosamente amparado pelos cidadãos informados e eficientes que a própria educação terá criado. (SKINNER, 1972, p. 26).

Uma clara defesa da mecanização do processo de ensino que, de acordo com Crochík (1998), rompe com a função social da educação, formação integral do cidadão, para promover apenas a formação da mão de obra; com um público alvo bem definido, as classes menos favorecidas da sociedade; inaugurando a pedagogia tecnicista, que claramente apresenta objetivos diferentes das demais pedagogias e se apega a acusar as falhas da Pedagogia Tradicional e Escola Nova.

Da preocupação com a formação do cidadão, que deve saber votar bem, defender os seus direitos e cumprir as suas obrigações, passa-se a dar ênfase à competência profissional, à habilitação do profissional, à formação do técnico. Se a Pedagogia Tradicional falhou graças ao método, e a Escola Nova graças à sua não ampliação para o setor público do ensino, a nova pedagogia deve tornar mais eficiente o ensino, não mais para a formação do cidadão que deve, mais do que nunca, seguir o lema positivista da República: 'Ordem e Progresso'.

Mas, esse súdito, dentro da ordem, deve contribuir para o progresso. (CROCHÍK, 1998, p. 101).

Saviani (1999) defende que a escola é o espaço para transmitir conhecimento; os conteúdos devem ser trabalhados para criar a possibilidade de pensar. Uma vez que a Pedagogia Tradicional estava focada no conteúdo, no trabalho com conceitos, esta pode ser entendida como revolucionária para sua época, considerando que visava a socialização do saber, o que foi combatido pela burguesia por não atender aos interesses capitalistas.

A Escola Nova apresenta uma inovadora ideia de escola e de educação. Rompe com o conteudismo, enfatiza a forma por meio do aprender a aprender, limitando a reflexão crítica do indivíduo, pelo esvaziamento do conteúdo historicamente produzido, o que aparece nitidamente na teoria fordista de produção quando Ford incentiva o desligamento com a noção de história, com o passado, mediante a supervalorização do presente, com o objetivo de minar todo tipo de organização de classe e reivindicação de direitos, uma manobra capitalista para a alienação e submissão do operário (FORD, 1967).

Uma vez que a escola apenas decora conteúdos; reproduz formas, aprender a aprender; ou técnicas, educação tecnicista, esta não desenvolve seu papel de “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 1999, p. 18), conseqüentemente não promove a consciência de classe e consciência humana, o que impede o indivíduo de se identificar como sujeito do processo histórico e acaba se conformando com o processo de exploração do capitalismo. Para Saviani, o ponto seria o equilíbrio que:

[...] está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 67-68).

Segundo Galuch (2013), há um grande esforço do capitalismo em desenvolver um modelo de educação que focaliza nas relações sentimentais, no espírito solidário e patriótico, que leva o indivíduo a se preocupar com o espaço no qual está inserido, de

forma superficial, sem análise das causas e das raízes dos problemas, sem construir a ideia de uma ampla sociedade.

Esse modelo fragilizado de educação, ofertado aos grupos mais vulneráveis (FAUSTINO, 2006) no Brasil, é resultado da ideia do Estado mínimo defendida pelo neoliberalismo e das políticas educacionais que foram desenvolvidas a partir de influências globais, especialmente na década de 1990, quando a relação entre educação e economia aparece, frequentemente, nos inúmeros discursos e a educação é responsabilizada por conciliar os interesses do capitalismo globalizado, conforme aparece no relatório Delors:

A educação deve enfrentar esse problema porque, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal. (DELORS, 1998, p. 10).

A escola, entendida como o espaço para se transmitir conhecimentos científicos, acaba ganhando outras funções que a descaracterizam e a esvaziam do principal elemento desse processo que é o trabalho com o conteúdo. À população é relegada a função de se autogerir, desenvolver e resolver problemas locais, seguindo a pedagogia de produção desenvolvida pelo Toyotismo. O Estado, nesse conceito neoliberal, vai se esquivando de suas responsabilidades e atribuindo-as aos próprios indivíduos e à iniciativa privada, que deve resolvê-las por meio da educação.

É preciso que o novo homem seja capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie. Um crescimento orientado para a qualidade da vida e para a procura dos equilíbrios humanos não pode ser obra apenas dos governos, envolvidos nos seus problemas de gestão muitas vezes em sistemas de preconceitos. [...] Para que a inteligência popular possa atingir essa função, que está ao seu alcance, é necessário que tome consciência de si própria, das suas aspirações, da sua força, que renuncie ao fatalismo, e que, quase se pode dizer, se não resigne; e esta segurança psicológica só lhe pode ser dada através duma educação largamente aberta a todos. (FAURE, 1972, p. 24).

À educação é ainda relegada a função de combater os problemas sociais, especialmente, a pobreza e o alto índice de desemprego, responsabilizando o processo educacional pela resolução de tais conflitos que vão muito além desse setor. O relatório Delors deixa isso muito claro quando afirma que:

[...] cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos. (DELORS, 1998, p. 11).

Ainda nesse contexto desenvolve-se a ideia da tolerância e da solidariedade. Propagando o discurso da necessidade de tolerar as diversidades, que na verdade se referem às desigualdades; de promover a solidariedade, por meio de instituições religiosas e ONG, que assumem funções que seriam do Estado. A ideia é mudar o indivíduo e não as relações e o meio, ou seja, há um esforço em convencer a sociedade de que as desigualdades devem ser respeitadas e não superadas. Rompe-se com a formação do indivíduo forte e consciente e promove-se o individualismo.

Segundo Saviani (1999), a escola é lugar de adquirir conhecimento, mas não só isso; é também necessário a conscientização da necessidade da empatia. O conhecimento, uma vez adquirido, tende a fortalecer o indivíduo, a ausência disso tende a promover o individualismo, a inconsciência de classe, a competitividade em nível de inimizade, podendo retornar a barbárie, justamente o que a educação deveria evitar. Segundo Adorno (1995, p. 119) “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

Para se evitar o retorno da barbárie não é suficiente apenas o conteúdo e o conhecimento; considerando que para se efetivar Auschwitz, um dos maiores exemplos de barbárie da história, foi necessário muita tecnologia, ciência e conhecimento; assim sendo, a escola tem a função de promover a conscientização de como a sociedade foi formada, a autorreflexão e a criticidade, desde a primeira infância, “[...] e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não

permite tal repetição, portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes” (ADORNO, 1995, p. 123).

Entretanto, segundo Kuenzer (2002), cada vez mais, uma parcela da população, os economicamente menos providos, está sendo distanciada dos conteúdos e dos saberes, ficando apenas com uma formação técnica e flexível, para atender a dinâmica da produção capitalista, ora rígida, ora flexível, rompendo com o papel emancipador que a educação deveria exercer, uma vez que:

[...] se o trabalho pedagógico escolar e não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital –, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico. (KUENZER, 2002, p. 91).

Entende-se, assim, as relações humanas pautadas no processo histórico das formas de produção, o trabalho, e na forma de organização e divulgação do conhecimento. Segundo Adorno (1995), o indivíduo deve ser fortalecido, por meio da educação e das relações humanas, para desenvolver a consciência da cultura e do “eu”, conquistando a autonomia necessária para se emancipar e romper com os controles empregados pelo sistema capitalista, que, segundo Marcuse (1967), tende a construir falsas necessidades que manipulam e privam o indivíduo da liberdade e o impedem de desenvolver a consciência da servidão; uma vez inconsciente, a humanidade tem sua subjetividade controlada. A razão ao ser instrumentalizada deixa de ser emancipadora e perde o seu poder crítico.

Considerações finais

O trabalho e a educação estiveram intimamente ligados ao longo da história, construíram vínculos, dependências e se influenciaram, moldando a sociedade a partir de valores, ora de interesses econômicos, ora de interesses culturais.

Considerando-se o processo histórico analisado, deparamo-nos com sucessivos acontecimentos que promoveram mudanças intensas e radicais na vida humana. Percebemos que tais transformações são consequências das mudanças empregadas na

forma da organização da produção que se moldou de acordo com os interesses da nova classe social dominante, a burguesia, que se guiou com o objetivo de acumular capital.

Primeiro pela desapropriação dos meios de produção, a imposição da manufatura, a desapropriação do território. Depois pela imposição da divisão social do trabalho e a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, cada qual passou a ser realizado por determinados grupos sociais e em lugares distintos, nesse processo há uma nítida seleção para o domínio da ciência, permanecendo uma formação para a produção rígida.

Ficou explícito que escola pública foi inaugurada com o propósito de manter e justificar a divisão de classes e fornecer mão de obra especializada em vigiar a máquina e barata para o sistema capitalista. As fragilidades na produção do conhecimento permanecem mesmo com a inauguração da acumulação flexível. Os meios de produção são transformados, mas a sociedade é mantida como espectadora do processo e a educação é usada para consolidar esse processo.

Conforme Horkheimer e Adorno (1973), todo indivíduo é antes de tudo um ser social, assim as relações humanas se constroem por meio desse convívio, que possibilita o desenvolvimento intelectual, cultural e social, ou seja, o desenvolvimento humano. O indivíduo deve ser entendido como o resultado da relação com o outro no espaço e no tempo histórico no qual está inserido, fortalecendo-se à medida que incorpora a cultura e o conhecimento.

Com o desenvolvimento do capitalismo, essa lógica é totalmente afetada e não mais se configura num processo social que acontece de forma natural. O capital toma as rédeas da condução da produção, das relações sociais, da organização familiar e da organização da educação. O homem se vê envolvido e dominado pelos interesses do capital, cuja força de trabalho e o processo educacional, dominados pela burguesia, são recursos usados para fazer o capitalismo prosperar.

De acordo com Marx (1984), o homem – antes, sujeito da produção – passa a ser uma mercadoria e depende da venda da sua força de trabalho para sobreviver. Ao vender o seu trabalho, não mais se reconhece como um transformador da natureza e de si próprio, mas apenas como um meio de produção. Isso ocorre porque o produto é estranho ao produtor e não lhe pertence, conseqüentemente o próprio homem não se reconhece na atividade da produção.

Nesse contexto a educação que deveria ser emancipadora e, por meio da produção do conhecimento, desenvolver a consciência de classe, torna-se mecanizada, a

exemplo do processo fabril, e mais uma reprodutora dos interesses capitalistas ditados pela burguesia que domina os meios de produção material e intelectual, ficando o trabalhador relegado a uma formação apenas técnica (GALUCH, 2013).

Percebemos ao longo da história que o trabalho foi perdendo seu papel de humanizar o homem, de proporcionar-lhe o controle e o domínio sobre a natureza e a produção, e passou a ser instrumento do capital para dominar o ser humano; e a escola foi perdendo seu papel de emancipar o ser humano por meio da instrução, trabalho com o conteúdo, ficando relegada à reprodução apenas da educação, conceitos morais e cívicos, para formar cidadãos conformados com as relações de poder moldadas pela economia.

Na escola, as lutas de classe que deram vida à ciência desapareceram; desapareceram também as novas relações sociais das quais ela era expressão; desvalorizou-se o conteúdo como resultado do conhecimento acumulado, para enfatizar o método científico subjugado ao método de ensino. (GALUCH, 2013, p. 103).

Isso foi possível considerando os processos pelos quais a organização da produção e do ensino foram sendo submetidos para atingir os objetivos do capitalismo: o lucro acima de tudo e de todos. Tal objetivo foi atingido desconsiderando o fator humano do indivíduo que teve sua vida transformada num ritmo muito acelerado promovendo consequências drásticas para a sua formação humana, social, cultural e econômica.

Percebemos os resultados desse processo, observando as características da sociedade atual. Uma sociedade refém do capital financeiro, deslumbrada com o consumismo desenfreado, com as necessidades criadas, na qual se valoriza mais o ter do que o ser; extremamente perpassada pelo individualismo, sendo a empatia um sentimento extinto; com pouca, ou quase nenhuma, consciência de classe, desencantada com a escola e com o conhecimento, conformada com a formação mecânica e técnica. Uma sociedade desumanizada pelo capitalismo selvagem existente e atuante.

Apesar de não ser responsabilidade, tampouco possível que a educação resolva todos os problemas sociais e econômicos causados pelas relações de produção moldados ao longo da história pelos interesses capitalistas, à educação cabe enfrentar a realidade com resistência e persistência. Resistir significa manter o encanto pelo conhecimento, pela leitura, pela história, pelo conteúdo, enfim persistir em construir conhecimento por

meio da ciência, usando a tecnologia e a experiência científica com conteúdo, não se esvaziar e ficar apenas nas informações.

À educação caberia o papel de retomar o pensamento crítico, levando o indivíduo a reconhecer a situação atual como resultado de um processo histórico moldado pelos interesses de um grupo dominante. Desenvolver a autonomia do indivíduo por meio do fortalecimento pela cultura, pelo saber e pelo conteúdo, possibilitando o processo de resistência da sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRAVERMAN, Harry. Principais efeitos da gerência científica. *In*: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. *In*: PIMENTEL, Duarte *et al.* (org.). **Sociologia do trabalho**: organização do trabalho industrial. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. *In*: SCHIMTZ, Hubert; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

CROCHÍK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. 2. ed. Lisboa: Bertrand. São Paulo: Difusão Editorial do Brasil, 1972.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Educação) PPGE-CED/Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciências**: contribuições para a formação docente. Maringá: Eduem, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix; Editora da USP, 1973.

KUENZER, Acácia Zenaida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei *et al.* (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Editores Associados. 2002.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico do campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SKINNER. B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.

Enviado em: 05/12/2019.

Aceito em: 09/08/2020.

Publicado em: 06/09/2020.