

UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

LIANDRA FÁTIMA HENGEN

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA:
A VIRTUALIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO MÉDIO**

Novo Hamburgo

2019

LIANDRA FÁTIMA HENGEN

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA:
A VIRTUALIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Processos e Manifestações Culturais, pela Universidade Feevale.

Professor Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge

Novo Hamburgo

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Hengen, Liandra Fátima.

Trabalho, educação e cultura : a virtualidade da formação emancipadora no ensino médio / Liandra Fátima Hengen. – 2019.
113 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia.

"Professor Orientador: Prof. Dr. Ernani Mügge".

1. Cultura. 2. Educação. 3. Trabalho. 4. Ensino médio.

I. Título.

CDU 37:008

Bibliotecária responsável: Janice Moser Corrêa – CRB 10/2315

LIANDRA FÁTIMA HENGEN

Dissertação, com o título “**TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA: A VIRTUALIDADE DA FORMAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO MÉDIO**”, apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale.

Aprovado por:

Prof. Dr. Ernani Mügge

Universidade Feevale

Orientador

Prof.^a Dra. Juracy Assmann Saraiva

Universidade Feevale

Membro da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Cláudia Bechara Frohlich

UFRGS

Membro da Banca Examinadora

Novo Hamburgo, janeiro de 2019.

Dedico este trabalho à minha família, por todo carinho, paciência, amor e cuidado.

AGRADECIMENTOS

[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos

É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi... [...]

Gonzaguinha

A realização desta pesquisa envolveu aprofundamento de conhecimentos, compreensão de realidades, descobertas, superação de limites teóricos e práticos e desconstrução de conceitos prévios, que propiciaram momentos de dúvidas, enfrentamentos, euforia e ansiedade. Ao final dessa montanha russa de ações e sensações, houve a transposição das limitações e percalços transcorridos no processo de construção desta investigação.

Nesse percurso, foi fundamental a colaboração e o auxílio de pessoas que tiveram participação, direta ou indireta, na caminhada rumo à produção de conhecimento, às quais expresse meus agradecimentos.

Agradeço à minha mãe Jacira, minha primeira professora, cujas lições ecoam em minha existência.

Agradeço ao meu humano incentivador orientador, Ernani Mügge, pela serenidade e sabedoria para lidar com as dificuldades apresentadas nas várias etapas desta pesquisa, por confiar no meu potencial, entender o meu tempo. Meus sinceros e honrosos agradecimentos.

Às professoras da Banca Examinadora, Juracy Assmann Saraiva e Cláudia Bechara Frohlich, que, juntas na qualificação e defesa desta pesquisa, fizeram sugestões e contribuições relevantes aprimorando e enriquecendo este trabalho com sabedoria e conhecimento.

Agradeço à minha família, pela compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado para realização deste trabalho.

Agradeço especialmente ao meu esposo Eroni e à minha filha Maria Luísa, pelo amor, estímulo, apoio e muita paciência. Vocês se mostraram grandes parceiros, assumiram muitas coisas das quais eu não dava conta e sempre me apoiaram por mais ausente que estivesse. Sei que não foi fácil ter que competir com o computador e com os livros durante muitos fins de semana, mas com certeza teremos recompensas.

Por fim, minha gratidão a todas as pessoas que, de algum modo e em algum momento, imprimiram as suas pegadas na construção dessa história.

*Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

(Mario Quintana)

RESUMO

Esta investigação resultou de inquietações sobre o Ensino Médio no Brasil no contexto do século XXI. As mesmas envolvem as necessidades formativas dos estudantes considerando a virtualidade da educação, os princípios fundamentais para a formação e as concepções que fundamentam o mundo do trabalho na escola. Para tanto, parte da ontologia do ser social, da maneira como foi instituída por Marx e resgatada por György Lukács, principalmente, que percebem o trabalho como gerador da vida social dos seres humanos e a relação recíproca entre a teleologia e a causalidade existente nesse processo. É somente com a posição teleológica, quer primária (no ato do trabalho), quer secundária (nos complexos sociais que dele derivam), que se completa e se torna possível a vida social dos seres humanos. Desse modo, é no estabelecimento e na realização das teleologias que o ser humano gera uma causalidade, por ele posta, compreendendo toda a sua historicidade e contribuindo para a formação de um elo social entre trabalho e educação. Com o intuito de descrever as concepções de trabalho e de educação social e historicamente construídas e que tiveram influência na vida dos seres humanos, realiza-se um excuro histórico, desde a Idade Antiga até a época contemporânea, sobre o trabalho e a educação. Neste, articula-se a concepção de infância e de adolescência, além de evidenciar o intercâmbio entre Trabalho, Educação e Cultura. Parte-se do princípio dos diversos desafios que circundam a última etapa da Educação Básica, especialmente no que tange a superação da dualidade entre a educação integral (omnilateral) e educação técnica (unilateral). Nesse sentido, pressupõe-se que a escola não é a única forma de garantir os direitos para o exercício da cidadania plena; no entanto, ela é essencial para o acesso ao conhecimento científico, ao desenvolvimento de aprendizagens e desenvolvimento da autonomia intelectual. Diante dessas considerações, evidencia-se as concepções de trabalho (taylorismo-fordismo-toytismo), que influenciam a sociedade e, por consequência, o Ensino Médio e os embasamentos legais que o orientam. Portanto, a reforma do ensino médio, ocorrida em 2017, sustentou-se na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho, o qual diverge da educação omnilateral, que tem o trabalho como princípio organizador e que visa a formação humana enquanto práticas constituídas e constituintes das relações humanas. Em suma, superar a virtualidade de melhoria educacional continua sendo um desafio, mas é necessária uma pedagogia emancipatória capaz de romper com a fragmentação. Dentre as histórias que povoam e constituem a sociedade, a pesquisa volta-se para a história do desenvolvimento do ser humano, especialmente, a dimensão humana do trabalho e da educação.

Trata-se, pois, de construir um texto diante da perspectiva histórica que conduz a um diálogo entre o presente e o passado e, sobretudo, a influência maciça do passado sobre posturas educacionais atuais.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Trabalho. Ensino Médio.

ABSTRACT

This investigation is a result of restlessness about secondary education in Brazil in the context of the 21st century. It involves the formative needs of students considering the virtuality of education, the fundamental principles for formation and the conceptions that found the labor world at school. For that, it stems from the ontology of the social being, as it was instituted by Marx and rescued by György Lukács, mainly, who realize labor as generator of human being's social lives and the reciprocal relation between teleology and the casualness existent in this process. It is only with the teleological position, whether primary (in the act of labor), or secondary (in the social complexes derived from it), that social life of human beings is complete and becomes possible. Therefore, it is with the establishment and accomplishment of teleologies that human beings generate casualness, set by them, comprehending all their historicity and contributing for the formation of a social bond between labor and education. In order to describe the conceptions of social and historically constructed labor and education that have had an influence on the life of human beings, there is a historical study, from the Old Age to the contemporary period, on labor and education. In this, articulates the conception of childhood and adolescence, besides evidencing the interchange between Labor, Education and Culture. The assumption that diverse challenges surround the last step of Basic Education is taken, especially regarding the overcoming of duality between integral education (omnilateral) and technical education (unilateral). In this sense, it is assumed that the school is not the only way of guaranteeing the rights for the exercise of a full citizenship; however, it is essential for the access to scientific knowledge, learning development and intellectual autonomy development. Before these considerations, labor conceptions are evidenced (taylorism-fordism-toyism), which influence society and, as a consequence, secondary education and the legal foundations that orientate it. So, the secondary education reform, occurred in 2017, was sustained by defending the need of secondary education adjustment to the requirements set by the labor market, which diverge from omnilateral education, that has labor as an organizing principle and that aims for human formation as practices constituted by and constituting human relations. In summary, overcoming the virtuality of educational improvement keeps being a challenge, but an emancipatory pedagogy capable of rupturing the fragmentation is needed. Among the histories that populate and constitute society, the research faces the history of human being development, especially, the human dimension of labor and education. It is, then, about constructing a text in front of the historical perspective that leads to a dialogue between present and past and, above all, the mass influence of the past about current educational postures.

Keywords: Culture. Education. Labor. Secondary Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CULTURA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL..	18
2.1 TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DE TODAS AS PRÁXIS HUMANAS..	18
2.2 O PÔR TELEOLÓGICO DO TRABALHO	23
2.3 EDUCAÇÃO: UM COMPLEXO ESSENCIAL PARA REPRODUÇÃO HUMANA	33
3 UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA: TRABALHO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	39
3.1 IDADE ANTIGA: O LABOR, O TRABALHO E A AÇÃO	39
3.1.1 Grécia: o berço da educação ocidental	42
3.2 IDADE MÉDIA: O ALICERCE DA MODERNIDADE	45
3.2.1 Trabalho: uma igualdade na desigualdade	45
3.2.2 O despertar das cidades e do comércio	50
3.2.3 O papel das Cruzadas no renascimento comercial e urbano	55
3.2.4 Os protagonistas da cidade: o intelectual e o mercador	56
3.2.5 Infância e educação: da liberdade dos costumes à escolarização	59
3.3 IDADE MODERNA: UM NOVO TEMPO UMA NOVA SOCIEDADE	63
3.3.1 Inglaterra: protagonista da Revolução que transformou o mundo	64
3.3.2 Economia de mercado e a crise da subjetividade privatizada	71
3.3.3 Modernidade: primeiro, cuida-se da educação dos menores	79
3.4 CONTEMPORANEIDADE: DO PADRONIZADO AO INDIVIDUALIZADO	81
3.4.1 Taylorismo e fordismo: a engenharia e a massificação humana	81
3.4.2 Toyotismo: a restauração produtiva e a mercantilização das relações de trabalho	85
3.4.3 Educação escolar: uma relação mediada pela necessidade do capital	89
4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL	93
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	93
4.2 A ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO E AS LEIS ORGÂNICAS	98
4.3 IMPLICAÇÕES DOS MODELOS PRODUTIVOS PARA O ENSINO MÉDIO	100
4.4 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Caminhante, são teus rastros o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar;
Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar.

Antônio Machado

A epígrafe do poeta Antônio Machado reflete os percursos trilhados para a consolidação deste estudo. O caminhante não busca caminhos prontos, assim como o pesquisador; não existe um caminho traçado para o caminhante, nem para o pesquisador; as pegadas vão construindo o caminho, definindo a direção; o caminhante é um andarilho da estrada, o pesquisador é um andarilho da leitura. Inquietos e curiosos, desejam conhecer o que tem do outro lado da montanha, o que tem na outra página.

O caminho desta pesquisa se constituiu por acertos, equívocos, constatações e contestações, assim como meu processo de formação nas Ciências Humanas. Com início no primeiro semestre de 2005, após a aprovação e o ingresso no curso de História. Nesse período, já se fazia presente a necessidade de tentar entender o processo de desenvolvimento social humano. Esse anseio me conduziu à ciência da História, caminho que poderia contribuir na busca por respostas a questões que me inquietavam, como as seguintes: Qual a natureza da desigualdade? Por que e como o capitalismo tornou-se hegemônico? Existe uma alternativa sustentável para as relações humanas e econômicas, que se refere às necessidades básicas do humano?

Com a utilização da virtualidade¹ na construção do conhecimento, através de uma visão fragmentada, criar uma identidade profissional é um processo doloroso, pois faz com que o sujeito saia do seu domínio de conhecimento e reconstrua seus valores sociais. Percebe-se, então, que na interação com o outro pode-se ampliar o conhecimento, estabelecendo uma atitude dialética para encontrar mais afinidades que divergências. Essa capacidade só existe no ser humano, que é um pensar consciente.

O Mestrado em Processos e Manifestações Culturais, de caráter interdisciplinar, instiga o profissional vindo de áreas disciplinares específicas a articular conceitos, métodos e teorias de campos disciplinares diversos, garantindo uma formação mais completa.

¹ Que existe apenas em potência, que não se tornou ainda ato, que está em processo de desenvolvimento (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

A interdisciplinaridade, segundo Frigotto (2010a), pode ser entendida como uma prática humanizadora que visa à integridade em relação ao conhecimento. Entendo que a prática interdisciplinar se constitui na junção de saberes, que são reelaborados dentro das várias possibilidades de abranger determinado assunto que possa vir a ser estudado.

Frigotto (2010) também salienta a existência de um paradoxo a ser superado no âmbito educacional, no que diz respeito a essa contradição entre um sistema disciplinar e o conhecimento, isto é, a vivência de mundo dos alunos, sendo função da escola garantir a socialização por meio de ideais democráticos.

Portanto, a interdisciplinaridade busca a totalidade do conhecimento através da religação dos saberes disciplinares, contextualiza e dá uma visão global do objeto de estudo, uma maior compreensão, superando a fragmentação e o reducionismo da parte. Assim, a sociedade e a escola devem estar empenhadas em religar os conhecimentos a fim de saber articulá-los, ampliando a visão de mundo do sujeito.

Dessa forma, concebe-se a educação numa perspectiva emancipatória como processo de desenvolvimento humano onilateral², remete-nos a apreciar e incorporar a unificação entre ensino e produção material da vida, estabelecendo um vínculo entre educação e processos produtivos. A vida real dos sujeitos, com suas contradições e historicidade, deve ser base do processo educativo, não há como negar essa configuração histórica e tipicamente humana, com vistas a atingir a formação onilateral.

Para Lukács (2013), a educação é entendida como processo intencional que visa à formação humana integral e deve propiciar o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano: científica, artística, tecnológica, sociológica, histórico-cultural, filosófica, intelectual e afetiva. Para o autor, não existe ser social, por mais primitivo que seja, sem educação. Os novos momentos históricos advindos em última instância da capacidade do trabalho de sempre produzir o novo, e que é ampliado pelo conjunto da práxis social, necessitam de um processo constante de transmissão/apropriação de velhas e novas objetivações, seja de maneira espontânea ou sistematizada, para que os indivíduos possam dar respostas às novas circunstâncias (LUKÁCS, 2013).

Para entender esse conflito, entre educação e trabalho, na forma como vem se configurando no mundo globalizado, considera-se importante buscar os fundamentos

² “Onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2017, p. 90).

ontológicos e históricos da relação entre ambos como parte do processo de formação humana. Compreender essa contradição, concebendo trabalho como princípio educativo, é aprendê-la a partir das relações de produção como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência, como fonte de conhecimento e formação da consciência.

Entende-se por trabalho, segundo Lukács (2013), um processo pelo qual o ser humano se apropria da natureza e a transforma conforme as suas necessidades, produzindo e reproduzindo a sua existência. Dá-se na relação com os outros seres humanos, o que vai configurá-lo como um ser social, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para produzir a sua existência.

A educação é concebida como uma condição para o desenvolvimento econômico, instrumento de mobilidade social e um meio de ampliar as oportunidades dos atores sociais. Com base na teoria do capital humano, desenvolve-se a crença de que a desigualdade social não é uma questão estrutural, mas algo conjuntural, que pode ser corrigido mediante a alteração de fatores tais como a qualificação profissional e a modernização da produção. Frigotto define capital humano como:

[...] uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição, deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (2010b, p. 44).

Desse modo, a educação é uma maneira de permitir uma melhor empregabilidade e a finalidade da educação deve ser a de habilitar tecnicamente grupos sociais de pessoas para o trabalho. Nesses moldes, as diferentes concepções de “trabalho”, “ser humano” e “educação” vetorizam e decidem o modo como o trabalho educativo irá se processar.

Portanto, esse trabalho volta-se para a seguinte questão de pesquisa: a educação possui uma concepção pedagógica virtual que prioriza a capacitação do estudante para o mercado de trabalho ou desenvolva suas potencialidades enquanto ser humano?

A fundamentação dessa pesquisa se dá pelo fato de que a educação vem sendo transformada e minimizada a um conjunto de aptidões e competências necessárias exclusivamente à obtenção de um posto de trabalho, perdendo, assim, sua função humanística na perspectiva de emancipação humana, de um agir consciente. Ou seja, a finalidade da Educação Básica é ampliar as capacidades intelectuais científicas, tecnológicas e artísticas, que,

no entanto, são substituídas e vislumbram somente a inserção no mercado de trabalho, moldando o entendimento de adolescentes e seu agir no mundo.

Para Frigotto (2010b), a educação deve prioritariamente desenvolver nas pessoas potencialidades e apropriação do “saber social”, a fim de buscar conhecimento e habilidades que permitam uma compreensão da realidade. Kosik (1986) considera que o mundo dos fenômenos revela e esconde a realidade, no plano interpretativo. Isso significa que não há como negar mudanças profundas no conteúdo, na divisão, na quantidade e na qualidade de trabalho demandado no processo produtivo da fase atual do capitalismo (FRIGOTTO, 2010b). Trata-se de analisar a relação entre educação e trabalho mediada pelo Ensino Médio, a partir do modo de produção flexível, discutindo se a educação propiciada pelo Ensino Médio produz um processo de emancipação ou de alienação. Observa-se, aqui, a dicotomia formação humana X formação para o mercado de trabalho.

Assim que se completou a evolução biológica, o ser humano foi capaz de buscar soluções para os limites impostos pela natureza, viabilizando e consolidando a história da humanidade. Sendo assim, à medida que o modo de trabalhar muda, também altera a maneira de existir da sociedade e os modos de pensar e realizar a educação. Na Grécia Antiga, onde o trabalho manual era considerado indigno ao cidadão, a escola era o “lugar do ócio”, da contemplação. A produção material era atribuída aos escravos, de modo que a produção intelectual era restrita a uma parcela muito pequena da sociedade. Na Europa Medieval, a produção material era executada pela mão de obra servil, cujos procedimentos eram aprendidos diretamente na prática. Assim, o conhecimento espiritual era restrito a um número reduzido de intelectuais, principalmente do clero. Na sociedade moderna, construída sob a égide do capitalismo, as relações sociais e econômicas transformam-se radicalmente. O campo perde importância para a cidade e se urbaniza; a produção agrícola, crescentemente mecanizada, perde relevância em relação à produção industrial; o direito consuetudinário vai sendo substituído pelo direito positivo, que se estabelece por meio da escrita.

A educação transforma-se em educação escolar, a qual reflete os princípios do trabalho. As ciências naturais ensinam a agir sobre a natureza; as ciências sociais ensinam sobre como os homens se relacionam enquanto agem sobre a natureza; ler, escrever e contar foram se tornando pressupostos da vida produtiva e, logo, elementos primordiais da educação escolar. É na medida que os estudos chegam ao nível médio que estes princípios devem começar a ser desvelados, de modo que o Ensino Médio se torne um espaço de aprendizagem sobre o trabalho e de problematização do trabalho.

Frigotto (2010b) esclarece que Marx elabora uma proposta politécnica, escola para os filhos dos trabalhadores, com uma educação que possibilita ao estudante que se fundamente nos conhecimentos basilares das ciências naturais, sociais, da linguagem, da cultura e da tecnologia, de modo que ele consiga transitar pelo mundo do trabalho com plasticidade e autonomia.

Com a intenção de desvelar alguns aspectos dessa relação social, cada vez mais intensa na forma capital, baseada nas sutilezas da manipulação, temos como objetivo geral analisar o complexo da educação em sua interlocução com o processo de trabalho.

Para tentar responder a essas questões, é necessário conhecer um pouco da história, da jornada do trabalho, da educação, bem como da constituição do conceito de adolescência. Seria difícil iniciar qualquer discussão sem conhecer tais caminhos já trilhados. Assim, a representação do passado e do que se considera importante representar é um processo em constante mudança, que configura e reconfigura os momentos da história cultural do trabalho e da educação.

O capítulo “Cultura, Trabalho, Educação e a Formação do Ser Social” apresenta um resgate ontológico da categoria Trabalho, destacando a importância da educação para a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Trata da teleologia como parte essencial para a realização do trabalho, evidenciando as posições teleológicas primárias e secundárias.

No terceiro capítulo, “Uma Breve Perspectiva Histórica: Trabalho, Educação, e Infância”, as discussões voltam-se para o entendimento histórico da relação entre educação e trabalho, sua estrutura e dinâmica, além de discorrer a respeito dos quatro principais conceitos que compõem essa relação, quais sejam: educação, trabalho, adolescente e sociedade.

O quarto capítulo, “Ensino Médio no Brasil”, destina-se a uma revisão histórica do Ensino Médio no Brasil até a atualidade, de modo que são abordados os diversos fatores implicados em sua constituição. Assim sendo, é tratada a formatação organizacional do ensino médio em termos de organização e função social e educacional. Para a realização dessas discussões, abordam-se as teorizações sobre escola unitária, ensino politécnico e formação omnilateral. Sendo assim, transformar a escola em um espaço formador de posturas indagadoras e de inserção social é o grande desafio da educação. Trata-se de uma educação que possa intervir na construção de um projeto de sociedade com a possibilidade de colocar a escola a serviço da valorização da vida e da dignidade.

2 CULTURA, TRABALHO, EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

A essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas sim fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais. Trata-se da outra face da condição humana a ser desenvolvida: a sua natureza social. Dizer que a essência humana é antes de tudo social é o mesmo que afirmar que o homem se constitui na relação com o outro (JUAREZ DAYRELL, 2003, p. 43).

Este capítulo apresenta uma análise da relação do trabalho e da educação. A partir da perspectiva sócio-histórica e ontológica, fundamentada na obra de Karl Marx, Lukács (2013) assinala que o trabalho é a categoria fundante do ser social, sendo a atividade constitutiva do indivíduo e o elemento impulsionador da dinâmica da vida em sociedade. Torna-se, com efeito, essencial o entendimento da categoria trabalho como fundamento ontológico do ser social e seu vínculo com a educação.

O objetivo desta seção é analisar o trabalho como atividade fundadora da existência humana, historicamente determinada, e suas implicações no complexo da Educação. Discute-se o trabalho como categoria central na constituição do ser social, destacando a concepção de ser histórico-social que atua no mundo concreto para satisfazer às suas necessidades subjetivas e sociais. Discutem-se as categorias do trabalho teleologia, causalidade e práxis social. Por último, discute-se o caráter teleológico e causal, destacando as teleologias primárias e secundárias nos complexos sociais, em especial, na Educação.

2.1 TRABALHO: CATEGORIA FUNDANTE DE TODAS AS PRÁXIS HUMANAS

O trabalho, na concepção ontológica, é estruturante de um novo tipo de ser, o ser humano, o ser social, tanto na sua forma social e histórica quanto na sua forma biológica. O trabalho assume uma centralidade fundante do ser social e no conjunto de atividades intelectuais e manuais organizadas pela espécie humana e aplicada sobre a natureza, visando a assegurar sua existência.

Ancorado na concepção da dialética do concreto de Marx, György Lukács define o trabalho como uma especificidade do ser humano, uma forma de expressar suas aptidões físicas e mentais. O trabalho contém um processo único e singular em que o ser humano se desenvolve, “o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas faculdades” (LUKÁCS, 1979, p. 87), o qual representa a

forma primária de todo o agir humano e se apresenta como fundamento ontológico de todas as formas da práxis humana.

Nessa perspectiva, Lukács (2013), com o intuito de investigar a origem do ser social, primeiramente procura analisar os vínculos e as distinções entre o ser orgânico e o ser social. Isto é, a gênese pressupõe a passagem de um nível de ser a outro, um “salto ontológico” que, ao contrário da continuidade normal do desenvolvimento, representa uma ruptura. O autor afirma que não é possível investigar a gênese do ser social por meio de uma experiência que reproduza os momentos de transição entre o animal e o ser humano, devido ao caráter histórico do ser social que impede o experimento de reconstrução das fases intermediárias desse processo de transição. Além disso, é “preciso ter sempre presente que se trata de uma transição à maneira de um salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente” (2013, p. 43).

Lukács enfatiza o mérito de Friedrich Engels por ter colocado o trabalho como categoria central do processo de humanização do homem. É por meio da atividade laborativa que o filósofo e colaborador de Marx concebe a ideia de desenvolvimento do ser humano de um estágio pré-hominídeo para a noção de humanidade. Por isso, Lukács afirma que “o trabalho se torna o modelo de toda práxis” (2013, p. 47). Essa passagem de um nível de ser a outro constitui um processo de superação qualitativo da vida orgânica, que representa uma mudança qualitativa e estrutural do ser. O momento predominante no salto ontológico, entre o mundo natural e o estabelecimento da vida especificamente humana, reside no trabalho. Por isso, o trabalho se apresenta como meio da autocriação do ser humano como ser humano, no “trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social” (2013, p. 44).

Alexis Leontiev (2004) expõe que é pela mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais, que ocorre o processo de humanização, da formação do ser humano enquanto ser social. Quando isso acontece, o ser humano dá um salto ontológico, isto é, ocorre “um afastamento das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social (LUKÁCS, 2013, p. 82).

Evidencia-se que o trabalho se dá pela mediação entre o ser humano e a natureza, não precisa da consciência, a qual se desenvolveu como uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva. Assim, a consciência é resultado de relações e

mediações que surgem ao longo do desenvolvimento da sociedade de forma gradativa, processual e contínua, as quais incluem mudanças no ser biológico.

Desse modo, no processo de trabalho, há uma abstração, uma imagem na mente, um refletir sobre o que produzir, como produzir e quais são as consequências dessa produção. Essa ação consciente ocorre em condições sociais e historicamente construídas, quer dizer que “a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno” (LUKÁCS, 2013, p. 63). A saber, a consciência é o resultado do salto ontológico, não é um fenômeno acidental.

Para Lukács, “a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade” (2013, p. 43). Neste fragmento, o autor esclarece que, para garantir a sua própria existência, o ser humano realiza um trabalho, na medida em que transforma a natureza para atender às suas necessidades. O ser humano é um ser que pertence à natureza, mas, diferentemente dos demais animais, desenvolve o seu trabalho de forma consciente, racional, adaptando a natureza inorgânica à suas exigências.

Considerando a gênese ontológica do trabalho e a demonstração da consciência humana da relação indivíduo-natureza, Lukács (2013) caracteriza o “ser” a partir de três esferas: a inorgânica, a orgânica e a social. Entre essas esferas, há uma diferença ontológica, uma diferença na forma concreta de ser, uma vez que a processualidade social é particularmente distinta dos processos naturais. Nos seres inorgânicos, existe uma contínua transformação sem que haja reprodução, e nos seres orgânicos ocorre sua reprodução, isto é, a dinâmica ontológica de continuamente reproduzir a si mesmo – as rosas reproduzem-se em rosas, as bactérias reproduzem-se em bactérias.

A esfera social se particulariza pela incessante produção do novo, essa é a essência processual do movimento dessa esfera, que se caracteriza pela transformação consciente da natureza e sua relação com satisfação das necessidades vitais humanas. Segundo Lukács (2013), a estrutura ontológica do ser social é a ininterrupta produção do novo. Sua gênese, seu momento predominante no processo de ruptura é o fenômeno originário do ser social: o trabalho.

Em conformidade com Lukács (1979-2013), Leontiev (2004) afirma que o que distingue o indivíduo dos animais não é o fato de que aquele tenha rompido sua ligação com a natureza ou a substituído pela vida em sociedade. O fato é que, a partir do desenvolvimento do trabalho, o indivíduo passou a se relacionar com a natureza de outra forma.

Pelo processo de humanização³, o indivíduo “apropria-se das riquezas deste mundo, participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram-se nesse mundo” (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Desse modo, a produção do novo pode ocorrer tanto no plano subjetivo quanto objetivo, uma vez que o indivíduo, ao trabalhar, transforma a natureza, construindo objetos, modificando espaços. Essa ação tem duplo caráter, pois envolve, conseqüentemente, a transformação do ser. Assim, ao produzir e reproduzir sua existência, também gera uma nova forma de sociabilidade.

Lukács (2013) observa que um longo caminho foi percorrido até a passagem de uma forma de ser para outra. Essa passagem ocorre em forma de ruptura e contém em si um salto ontológico. Para o autor, o salto significa sempre uma mudança estrutural nas formas do ser. Isto é,

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser (LUKÁCS, 2013, p. 46).

Conforme esse excerto, mesmo quando ocorre o salto ontológico, o novo ser preserva em si os elementos da esfera anterior, ou seja, a esfera orgânica guarda elementos da esfera inorgânica. Nesse sentido, a intervenção consciente sobre a natureza possibilita uma transformação na essência do ser biológico para o ser social, contudo, “o ser social — em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares — pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem” (LUKÁCS, 1979, p. 17).

O desenvolvimento manifesta a ruptura de uma espécie de ser, mesmo que em atos singulares e primordiais. Sendo assim, a transição de um nível do ser a outro mais elevado, até se tornar um complexo autônomo, fundando novas categorias, é um processo histórico, contraditório e desigual. O caráter desse desenvolvimento compreende “que as categorias especificamente peculiares do novo grau de ser vão assumindo, nos novos complexos, uma supremacia cada vez mais clara em relação aos seus graus inferiores, os quais, no entanto,

³ Nesta pesquisa, o conceito de hominização e de humanização tem a seguinte definição. A hominização é o processo de evolução biológica que resulta na espécie humana. A humanização é o resultado da cultura material e intelectual historicamente acumulada (LEONTIEV, 2004).

continuam fundando, materialmente, sua existência” (LUKÁCS, 2013, p. 86), tornando-se cada vez mais sociais.

Alexis Leontiev (2004) faz uma ressalva, dizendo que o salto evolutivo atingido pelo indivíduo não acaba de maneira automática, tampouco imediata e para sempre. Também não quer dizer que

[...] a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas (LEONTIEV, 2004, p. 282).

Nessa perspectiva, Alexis Leontiev (2004) define o indivíduo como ser social, o qual se constrói humano a partir da vida em sociedade e que tem como base de sua hominização o trabalho, diferindo dos animais por ter seu desenvolvimento regido, não por leis biológicas, mas por leis sócio-históricas. Ou seja, o ser humano atual aparece quando já possui os atributos biológicos necessários para o seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.

A interação criadora e criativa do homem com a natureza, e com sua natureza modificada, o ser humano apropria-se das funções essenciais dos instrumentos que utiliza e, assim, desenvolve por meio da apropriação da cultura a formação de novas capacidades e novas funções intelectuais. Isso significa que a criação de instrumentos, um produto da cultura material “leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana [...]. O instrumento é, ao mesmo tempo, um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 2004, p. 287). Passa a existir, então, a cultura, um modo diferente de transmissão e apropriação das transformações e desenvolvimento da espécie, que, como produto do trabalho, diferencia o ser humano dos outros animais. Alexis Leontiev esclarece que,

Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*. Essa forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao fato, diferentemente dos animais, de os homens terem uma atividade criadora e produtiva. É, aliás, o caso da atividade humana fundamental: *o trabalho* (2004, p. 283).

Levando em consideração os aspectos mencionados, conclui-se que a diferença do ser social em relação às formas precedentes do ser, orgânicas e inorgânicas, ocorre por intermédio do trabalho. Trata-se do trabalho como elemento mediador que transforma seres naturais em

seres sociais. Num processo conjunto, a consciência e a sociabilidade constroem, continuamente, a existência humana. A produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas revela o papel fundamental do trabalho na autoconstrução histórica do gênero humano.

O processo de humanização, construída histórica e socialmente, tem a ver com o conjunto de instrumentos com os quais os indivíduos se relacionam com a natureza e com outros indivíduos para sobreviver. Desse modo, para compreender em que sentido o trabalho pode ser considerado o modelo de toda e qualquer práxis social requer analisar as categorias constitutivas do complexo trabalho.

2.2 O PÔR TELEOLÓGICO DO TRABALHO

A atividade laboral humana envolve um movimento de transformação da natureza, orientado por uma necessidade natural (causalidade). No interior desse processo espontâneo, aparece uma atividade consciente (teleologia), um elemento inesperado que surge como desdobramento das necessidades naturais. Desse modo, a atividade humana torna-se um processo consciente, que visa a transformar o elemento natural em conformidade às suas necessidades. Ou seja, o trabalho é a categoria fundante do ser social, porque a teleologia é uma categoria que existe somente na esfera do ser social, na qual se manifesta de forma concreta a relação entre a teleologia e a causalidade.

O trabalho é precedido por posições teleológicas, a saber: a teleologia e a causalidade, que é dividida em causalidade dada (natural) e causalidade posta. Posta, porque a transformação da natureza ocorre devido às necessidades postas pela vida cotidiana, que tem uma origem exterior, a teleologia. Na atividade laborativa, essas duas categorias constituem uma unidade no interior do complexo trabalho, o pôr teleológico, isso quer dizer que a consciência se desenvolve no interior do complexo trabalho (LUKÁCS, 2013).

Esses processos podem ser resumidos na objetividade⁴ ou finalidade do trabalho. Ou seja, o trabalho permite a união de momentos especificamente humanos: o que existe antes no pensamento – fim previsto que orienta a execução da tarefa e o momento da ação propriamente dita. Nessa perspectiva, o “trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. 47).

⁴ Para Lukács (2013), objetividade é a transformação do real a partir de um projeto previamente idealizado na consciência, ou seja, é uma mediação fundamental da categoria do trabalho.

Lukács (2013) compreende que a particularidade humana em relação à natureza encontra-se no pôr teleológico, isto é, a consciência dá início a um processo real. O autor atribui ao trabalho um papel significativo na relação entre teleologia e causalidade, como primeiro momento que garante a constituição do ser social, orientando o modo de agir humano e sua evolução para formas cada vez mais complexas e socializadas.

Por seu caráter teleológico, o ser social é capaz de transformar a realidade orientado por um objetivo, ou seja, estabelece uma finalidade e, de forma consciente, pensar e determinar seu agir, por intermédio da sua capacidade teleológica opera uma consciência cujo caráter é distinto do ser natural.

Nesse sentido, Lukács afirma que o caráter dialético do trabalho forma o modelo da práxis social: por isso, as condições ontológicas estão ligadas ao surgimento do trabalho, uma vez que na “natureza inorgânica não existe nenhuma atividade. O que, na natureza orgânica, promove a aparência de tal atividade se baseia em que o processo de reprodução da natureza orgânica produz, nos níveis mais desenvolvidos, interações entre o organismo e o entorno” (LUKÁCS, 2013, p. 93), que, à primeira vista, parecem estar orientadas por uma consciência, quando na realidade não o são. Assim, o pôr teleológico requer um “ser” consciente para realizar as conexões que não existem na natureza orgânica.

Para Lukács (2013), o ser social torna-se cada vez mais “social” devido à posição teleológica do trabalho, pois transforma materialmente a natureza para atender às suas necessidades, ao mesmo tempo que impulsiona o processo de humanização do homem. Ao desenvolver novas capacidades e habilidades, o trabalho impulsiona o processo de desenvolvimento humano em detrimento das “barreiras naturais”, que consolida o processo de reprodução social⁵.

Desse modo, do ponto de vista ontológico, o trabalho é a mediação que está posta entre o ser humano e a natureza, a síntese entre a teleologia humana e a transformação material da natureza. O trabalho como a mediação fundante do próprio processo de criação do ser humano, que contém todas as determinações fundamentais das atividades humanas, ou seja, “o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis” (NETTO e BRAZ, 2012, p. 55).

O trabalho passa a ser entendido como a unidade entre o pôr efetivo de uma determinada objetividade e a atividade ideal prévia, diretamente regida e mediada por uma finalidade

⁵ Na Ontologia de Lukács (2013), a reprodução social é o espaço econômico, político e cultural de realização da atividade humana, em que o indivíduo e o gênero humano estão em permanente inter-relação e conflito.

específica. Lukács (2013) afirma que a atividade humana tem a característica de colocar em andamento uma atividade antes inexistente e define o resultado final do trabalho como uma “causalidade posta”. Em linhas gerais, significa que uma causalidade foi posta em movimento pela mediação de um fim humanamente idealizado e conformado.

O pôr teleológico é característica filosófica que distingue o ser humano dos outros níveis de ser, aponta Lukács (2013), referindo-se à capacidade humana de planejar prévia e conscientemente o resultado do processo do trabalho e de operacionalizar essa finalidade objetivamente, de acordo com o planejado. Marx evidencia o caráter teleológico do trabalho quando compara o pior arquiteto humano com a melhor abelha:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. (2017, p. 255-256).

Marx (2017) apresenta a teleologia como categoria fundamental do trabalho, como um ato específico do ser humano, pois requer uma atividade consciente que só o ser social pode executar. Lukács (2013) observa que, nesse sentido, Marx se diferencia dos autores desde Aristóteles até Hegel, que conferiram à teleologia um caráter cosmológico universal, o qual possibilitava a interpretação de que o ser em geral, e não só o ser social, teria um “ser” consciente. Nas palavras de Lukács,

Desse modo, o conhecimento da teleologia do trabalho é algo que, para Marx, vai muito além das tentativas de solução propostas pelos seus predecessores, mesmo grandes como Aristóteles e Hegel, uma vez que, para Marx, o trabalho não é uma das muitas formas fenomênicas da teleologia em geral, mas o único ponto onde se pode demonstrar ontologicamente um pôr teleológico como momento real da realidade material (2013, p. 51).

Lukács (2013) observa que Marx não aceitou essa posição de seus predecessores materialistas e reconheceu a teleologia como uma categoria que somente pode ser operada na práxis humana, no trabalho. Por essa razão, Marx afirma que “tem-se inevitavelmente uma coexistência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia” (LUKÁCS, 2013, p. 52). Porém, não significa que elas foram associadas, pelo contrário, elas se mantêm em oposição

uma à outra, “mas apenas no interior de um processo real unitário, cuja mobilidade é fundada na interação desses opostos e que, para tornar real essa interação, age de tal modo que a causalidade, sem ver atingida sua essência, também se torna posta” (LUKÁCS, 2013, p. 52).

Para Lukács (2013), a heterogeneidade, em Marx, envolve o reconhecimento dos pores teleológicos na práxis humana; ao mesmo tempo é preciso conhecer a causalidade do objeto que receberá a ação do “pôr”. Isto é,

Reflexo do real e realização dos fins: estes são dois elementos decisivos, entre si heterogêneos, da complexa unidade que se desdobra no interior da categoria do trabalho. Desse ponto de vista, a categoria do reflexo apenas tem existência efetiva como momento da busca dos meios e, portanto, sua gênese e seu desenvolvimento vêm associados à complexa totalidade consubstanciada pelo trabalho (LESSA, 2012, p. 84).

Nota-se que há um caráter heterogêneo entre teleologia e causalidade; contudo, no ato de trabalho, elas estabelecem uma relação intrínseca. Lukács (2013) compreende que essa dualidade entre o pensado e o real revelam os traços ontológicos da processualidade⁶ social.

Lukács (2013) esclarece que Aristóteles já tinha compreendido as complexas conexões entre teleologia e causalidade por meio do trabalho: “Aristóteles distingue, no trabalho, dois componentes: o pensar (*nóesis*) e o produzir (*poíesis*). Através do primeiro, é posto o fim e se buscam os meios para sua realização; através do segundo, o fim posto chega à sua realização” (2013, p. 52-53). Entretanto, Lukács procura refinar essa posição aristotélica acrescentando a teoria de Hartmann; a partir da reflexão de Aristóteles, o teórico “divide analiticamente o primeiro componente em dois atos, o pôr do fim e a investigação dos meios, e assim torna mais concreta, de modo correto e instrutivo, a reflexão pioneira de Aristóteles, sem lhe alterar a essência ontológica quanto aos aspectos decisivos” (2013, p. 53). Com relação à essência teleológica, conclui que “um projeto ideal alcança a realização material, o pôr pensado de um fim transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, representa algo de qualitativamente e radicalmente novo” (LUKÁCS, 2013, p. 53).

Lukács (2013) observa que, para a análise correta do processo de trabalho, é preciso distinguir as características essenciais da teleologia e da causalidade: a primeira é uma categoria existente somente no âmbito do ser social e se manifesta de forma clara pela primeira vez no trabalho; a segunda passa a ser mediada pela consciência de uma determinada finalidade, que produz nova direção a partir dos nexos causais próprios à natureza, assim, surgem novas formas

⁶ Para Lukács, “a objetividade é uma propriedade primário-ontológica de todo ente, afirma-se em consequência que o originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (1979, p.36).

que nunca poderiam chegar por si mesmas. Do ponto de vista ontológico, uma causalidade posta “consiste no fato de que os elos causais, as cadeias causas, etc. são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início” do processo de trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 99).

A união entre teleologia e causalidade ocorre quando o ser humano busca intervir na natureza para atender às suas necessidades básicas, por intermédio do trabalho, que requer a posição teleológica, transformando a causalidade espontânea – ou natural – em causalidade posta – o produto, o resultado do processo. Ou seja, no processo de trabalho, os atos de pôr requerem o espelhamento correto da realidade, uma vez que “qualquer desconhecimento da causalidade existente em si no processo do seu pôr leva inevitavelmente ao fracasso de todo o processo de trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 90).

Nesse sentido, Lukács (2013) afirma que o desenvolvimento do trabalho pressupõe certo grau de consciência, demonstrando que o trabalho só existe no mundo dos indivíduos. Isso significa que:

Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis (2013, p. 63).

Lukács (2013) destaca as situações essenciais para o avanço do trabalho: primeiramente, a necessidade de subsistência associada ao domínio dos elementos da natureza se transforma em uma percepção diferente diante da realidade, seguida de um agir intencional na produção de meios para garantir a subsistência, que se concretiza no produto do seu trabalho como uma criação humana. Ou seja, o

[...] pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois. [...] Agora podemos agregar que a ininterrupta produção do novo – mediante o qual se poderia dizer que aparece no trabalho a categoria regional do social, sua primeira clara elevação sobre toda mera naturalidade –, está contida neste modo de surgir e de se desenvolver do trabalho. A consequência disso é que, em cada processo singular de trabalho, o fim regula e domina os meios (2013, p. 56-57).

Com base neste fragmento, pode-se dizer que a prévia-ideação, isto é, o espelhamento da realidade é o planejamento consciente que antecede o trabalho. Mesmo sendo um momento

de abstração, apresenta uma possibilidade de acontecer, pois está alicerçado na realidade e possui uma objetividade. Essa posição teleológica concretiza-se primeiramente na ação direcionada a um fim, o que pressupõe o conhecimento do nexo – lógica – entre o real e a satisfação das necessidades vitais. Em síntese, o conhecimento correto da causalidade e do seu pôr correto pode ser criado, contanto que o fim não se apresente limitado a desejos ou sonhos, mas acompanhados de ações concretas para a sua realização.

O movimento dialético entre teleologia e causalidade é, em si, oposta, contudo, na análise dos meios para realizar um fim, eles estabelecem um vínculo inseparável. Nessa relação, tais princípios, apesar de serem heterogêneos, “podem constituir o fundamento ontológico de determinados complexos dinâmicos, complexos que só no campo do ser social são ontologicamente possíveis, cuja ação nessa coexistência dinâmica constitui a característica principal desse grau de ser” (LUKÁCS, 2013, p. 89). A coexistência ontológica no comportamento laboral do ser humano, no plano do ser, implica que teoria e práxis, dada a sua essência social, devem ser momentos de um único e idêntico complexo do ser social.

Desse modo, o espelhamento da realidade como condição para o fim e meio do trabalho tem uma natureza peculiar contraditória: “por um lado, é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque ele é espelhamento, não é ser; por outro lado, e ao mesmo tempo, é o veículo através do qual surgem novas objetividades no ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 67). Nesse caso, a consciência humana que espelha a realidade, ontologicamente, adquire um caráter particular em forma de alternativa que aparece na posição teleológica e pode ser evidenciada nos atos de trabalho mais primitivos:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr (LUKÁCS, 2013, p. 70-71).

Nesse contexto, o trabalho não é um ato deliberado, mas sim um processo de uma contínua busca por novas opções. De modo efetivo, tanto o meio como o objeto de trabalho são coisas naturais sujeitas à causalidade natural e somente por meio do pôr teleológico “podem receber o pôr socialmente existente no processo de trabalho, embora permaneçam objetos naturais” (LUKÁCS, 2013, p. 72). De acordo o autor,

[...] a superação da animalidade através do salto para a humanização no trabalho e a superação do caráter epifenomênico da determinação meramente biológica da

consciência alcançam, assim, com o desenvolvimento do trabalho, intensificação inexorável, uma tendência à universalidade dominante (LUKÁCS, 2013, p. 73).

Apreende-se que o trabalho contribui para que o comportamento do ser humano em relação ao seu ambiente e consigo mesmo seja apoiado em decisões entre as diversas alternativas. Assim, todo produto do trabalho humano é fruto de uma decisão entre alternativas diante do reconhecimento das possibilidades do elemento natural.

Desse modo, no ser social, existe um domínio da consciência humana em relação à espontaneidade do instinto biológico, por isso, a escolha entre alternativa tem um caráter cognitivo: “Naturalmente, os momentos intelectuais do projeto de um pôr de fim no trabalho são importantes, em última análise, na decisão da alternativa” (LUKÁCS, 2013, p. 75).

Compreende-se que o ser social é capaz de elaborar problemas e apresentar soluções, em uma dinâmica consciente para realizar seu plano. A consciência se constitui historicamente na relação entre indivíduo e natureza, objetiva-se como relação social. Acontecem, assim, dois processos: as determinações do todo social e a relação de dependência estabelecida pela necessidade – ontológica – de cada situação específica, que orientam as ações humanas. Para Lukács (2013), o momento da decisão e da escolha, como meios de trabalho para a efetivação dos fins, é um momento único e implica em um ato autônomo de ruptura do indivíduo com o seu meio.

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica [...] mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Nesse sentido, toda ação de trabalho destina-se para além de si próprio, destina-se ao desenvolvimento das bases históricas da humanidade.

Nota-se que o trabalho pressupõe não somente o conhecimento da realidade, qualquer que seja o grau, mas também envolve a sua generalização, pois isso se trata de quando os conhecimentos adquiridos em processos de trabalhos específicos são fixados e utilizados em contextos diferentes.

Pode-se afirmar que a alternativa dos pores teleológicos tem início na liberdade de decisão dentro do processo de trabalho, que consiste, em primeiro lugar, em uma tomada de decisão concreta entre as diversas possibilidades para a realização de um pôr do fim e, em segundo lugar, na liberdade para transformar a realidade. Sob outra perspectiva, a liberdade

como característica do sujeito que vive em sociedade também é determinada por circunstâncias concretas.

Segundo Lukács (2013), a posição teleológica que determina o caráter de alternativa no trabalho originário, ainda que desencadeada por necessidades sociais, está voltada para a transformação da causalidade natural em uma causalidade posta, fato que implica conhecer corretamente os meios para planejar e alcançar seus propósitos. Nesse sentido, o ser humano é guiado por suas necessidades e conhecimentos que tem sobre os dados naturais do objeto. O autor esclarece que não aparece um sentimento de incapacidade do ser humano em realizar determinados modos de trabalho em função da estrutura da sociedade, como na escravidão da Antiguidade, por exemplo. Dessa forma, o conhecimento objetivo e adequado da matéria e dos procedimentos para que o processo de trabalho tenha êxito é importante, porque “quanto maior for o conhecimento das cadeias causais que operam em cada caso, tanto mais adequadamente elas poderão ser transformadas em cadeias causais postas, tanto maior será o domínio que o sujeito exerce sobre elas, ou seja, a liberdade que aqui ele pode alcançar” (LUKÁCS, 2013, p.140).

O trabalho, no sentido originário, é um processo entre a atividade humana e a natureza, em que os atos teleológicos estão orientados para a transformação dos objetos naturais em valores de uso, isto é, necessários à sobrevivência humana. Nas formas posteriores e mais desenvolvidas do trabalho surgem novas necessidades, e o ser social é levado para além da esfera de produção inicial, originando outra forma de teleologia, de caráter secundário.

Ao contrário do pôr teleológico do trabalho, os pores teleológicos secundários não implicam alterações na causalidade natural, mas têm como objeto a consciência de outra pessoa ou grupo humano. Isso significa que atuam nas relações sociais com a finalidade de “suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas” existentes na realidade para promover uma mudança, como também para “reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos homens” (LUKÁCS, 2013, p. 91).

Lukács (2013) observa que as posições teleológicas secundárias não constituem fato novo, algo que apareceu apenas com os processos superiores da prática social, visto que o desenvolvimento do trabalho pela dinâmica e também pelas tendências internas necessárias à execução do trabalho faria com que surgissem, em suas formas mais complexas da atividade prática humana, as posições secundárias. No período paleolítico, por exemplo, essas posições podem ser observadas na caça, em que

[...] a força e a periculosidade dos animais a serem caçados tornam necessária a cooperação de um grupo de homens. Ora, para essa cooperação funcionar eficazmente, é preciso distribuir os participantes de acordo com funções (batedores e caçadores). Os pores teleológicos que aqui se verificam realmente têm um caráter secundário do ponto de vista do trabalho imediato; devem ter sido precedidos por um pôr teleológico que determinou o caráter, o papel, a função etc. dos pores singulares, agora concretos e reais, orientados para um objeto natural (LUKÁCS, 2013, p. 83-84).

Percebe-se que os pores teleológicos, de caráter secundário, são indispensáveis, pois no lugar de se dirigirem aos objetos, atuam sobre a consciência das pessoas como uma forma de encorajá-las a realizarem posições teleológicas concretas. Nesse caso, o objeto da teleologia secundária não é um elemento puramente natural, mas a consciência de um grupo ou de outra pessoa; a posição do fim não visa à transformação direta de um objeto natural, ao contrário, visa ao surgimento de “um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens” (LUKÁCS, 2013, p. 84).

Vale ressaltar o fato de que os pores teleológicos secundários são originados do trabalho primário, mas estão próximos da práxis social dos estágios mais evoluídos. Nos complexos sociais mais desenvolvidos, o conteúdo dos pores causais é de caráter social, heterogêneo e está em ininterrupta mudança.

Para atender às suas necessidades, o ser social realiza a síntese entre teleologia e causalidade e, para tanto, depara-se com situações em que precisa fazer escolhas entre alternativas distintas, consubstanciando as suas decisões. Dessa forma, a alternativa é um “ato de consciência”, mas não somente, tendo em vista que é uma “categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente” (LUKÁCS, 2013, p. 73).

A alternativa, portanto, desenvolve um papel importante na reprodução social, pois medeia o reflexo da realidade que fundamenta o ato de pôr teleologias. Desse modo, o ser social, na vida cotidiana, realiza diversas escolhas entre alternativas, para atender às suas finalidades de origem social. Desse modo, existe uma conexão ontológica entre o processo de trabalho e a categoria alternativa que pode ser desvendada ao se considerar o trabalho como produtor de valores de uso. A origem das alternativas localiza-se nas necessidades sociais e “está orientada para a transformação de objetos naturais” por meio do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 77).

A essência da alternativa consiste em que “não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas” (2013, p. 71). Dessa maneira, a alternativa enquanto categoria mediadora ocorre de forma contínua e constante na práxis social para atender às necessidades sociais do ser social.

Nesse sentido, Lukács (2013) entende o trabalho como o complexo que instaura, pela sua própria dinâmica, a gênese de uma série de outras categorias posteriormente surgidas no processo histórico de desenvolvimento do ser social. Por isso, o autor reconhece que a linguagem é um fenômeno derivado do trabalho, que ganha vida própria na totalidade do ser social e observa que Engels foi sagaz ao perceber que a linguagem surgiu porque os indivíduos “*tinham algo para dizer um ao outro. A necessidade criou seu órgão correspondente*” (ENGELS, 1935, p. 696 apud LUKÁCS, 2013, p. 127). A linguagem, portanto, ajuda o ser humano na compreensão e no imediato domínio dos objetos, ampliando as possibilidades e capacidades de aumentar o “pôr”, de modo ilimitado no percurso das diversas necessidades que se colocam na realidade concreta, a partir do salto originário que conduz à formação humana.

Com efeito, palavra e conceito, linguagem e pensamento conceitual são elementos vinculados ao complexo chamado ser social, o que significa que só podem ser compreendidos na sua verdadeira essência relacionados com a análise ontológica dele por meio do conhecimento das funções reais que eles exercem dentro desse complexo (LUKÁCS, 2013, p. 84-85).

Pode-se compreender que há uma simultaneidade no aparecimento da linguagem e do pensamento conceitual em relação ao trabalho. No entanto, estes somente podem ser corretamente entendidos no interior de um complexo maior, isso significa que é preciso ter presente, acima de tudo, que “sempre que tenha a ver com autênticas transformações do ser, o contexto total do complexo em questão é primário em relação a seus elementos. Estes só podem ser compreendidos a partir da sua interação no interior daquele complexo do ser” (LUKÁCS, 2013, p. 84).

É importante enfatizar que o objeto e o meio de realização da posição teleológica de caráter secundário tornam-se cada vez mais sociais, ou seja, as intenções humanas são sempre sociais, porém isso não significa que desapareça a base natural característica do trabalho originário. Nesse âmbito, o pôr do fim é resultado de escolhas que decorrem do fluxo natural e social, repleto de contradições mais profundas do que aquelas encontradas no trabalho mais simples, apresentando uma relação intrínseca entre as teleologias primárias e secundárias.

A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece, com ele, uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Isso quer dizer que, à luz da análise ontológica, a educação não é trabalho, é práxis; e as funções por ela assumidas a vinculam à reprodução social.

No trabalho, a objetivação da posição de fim se realiza a partir da escolha entre alternativas possíveis, encontradas na causalidade, a qual é indiferente ao fim posto. Nesse caso,

o resultado do trabalho pode não corresponder à intenção do seu executor porque, além de não haver identidade entre sujeito e objeto e de não ser possível conhecer todas as determinações do real, ao movimentar as séries causais, o trabalho produz consequências imprevisíveis, vinculadas ao acaso. Na educação, por ser práxis social, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando à realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou a vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original, porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidade posta.

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui uma característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente.

2.3 EDUCAÇÃO: UM COMPLEXO ESSENCIAL PARA REPRODUÇÃO HUMANA

A capacidade de definir, projetar e intervir na natureza, modificando sua realidade, é o que constitui o ser humano enquanto ser social por meio do e no trabalho. Tal distinção entre os seres inorgânicos, orgânicos e o ser social ocorre porque o gênero humano é capaz de criar instrumentos para atender às suas necessidades para viver. Todavia, não de forma isolada, mas junto com o outro, numa relação social cuja produção da existência implica em uma relação de transformação da natureza e de si próprio.

Lukács afirma que “o trabalho, no sentido de simples produtor de valores de uso, é certamente o início genético do devir homem do homem, mas contém, em cada um dos seus momentos, tendências reais que levam, necessariamente, para muito além desse estado inicial” (2013, p. 156). Com base nesse entendimento, José Netto e Marcelo Braz observam que “não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as *condições objetivas* em que atua (a dureza da pedra, etc.) e possa *transmitir a outrem* essas representações” (2012, p. 45). Isso significa que, pressionado por suas necessidades, o sujeito busca formas de criar as saídas para seus problemas

e, ao mesmo tempo, organiza-se para compartilhar os conhecimentos construídos entre si e para as novas gerações. Essa é a relação primordial da educação e do trabalho.

Leontiev (2004) argumenta que o ser humano não nasce humano, ele se faz humano nas relações sociais em que se encontra, por intermédio do seu trabalho efetivo sobre os objetos e o mundo circundante. Ademais, é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que o sujeito tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. A educação, portanto, é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana e é por meio dela que os indivíduos se humanizam. O processo educativo permite que se conheça o estágio de desenvolvimento humano atual a fim de superá-lo.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Salienta-se que cultura humana não implica apenas em conteúdos científicos e sistematizados, mas em todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, em valores, técnicas, arte e comportamentos.

A educação, junto com a linguagem, integra o conjunto de práxis social referida por Lukács (2013) como pores teleológicos secundários, os quais se caracterizam por terem como “objeto” da ação os próprios indivíduos, o que implica tanto na conservação quanto na constante transformação das esferas particulares e singulares do ser social.

Não há como desconsiderar que o próprio desenvolvimento inicial do ser humano tenha ocorrido sem momentos especificamente educativos. Convém enfatizar que o trabalho simples constitui a base ontológica do ser social, ou seja, é o primeiro ato verdadeiramente humano que demarca o surgimento dessa nova esfera de ser na natureza. Pode-se dizer que a educação surge a partir do momento em que um determinado processo de trabalho, a alternativa humana aos atos meramente instintivos ou condicionados, tenha sido transmitido com sucesso de um indivíduo a outro. O primeiro ato educativo sucedeu pela conjunção entre uma demonstração prática e um aprendizado por observação.

Isso denota que existe entre o trabalho e os demais complexos uma relação de dependência ontológica, da objetividade sobre a subjetividade. Para que uma prévia-ideação se

objetivo, é necessário um conhecimento, mesmo não sendo perfeito e absoluto, sobre o qual a práxis humana irá intervir e, neste sentido,

[...] a realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se **objetiva**, isto é, quando a matéria natural, pela **ação material** do sujeito, é **transformada**. O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano subjetivo (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano objetivo (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua (NETTO E BRAZ, 2012, p. 44).

Para que o trabalho se efetive, os indivíduos precisam se apropriar de um conjunto de conhecimentos, isto é, “das operações motoras que nele estão incorporadas. É, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, ‘psicomotoras’, que ‘hominizam’ a sua esfera motriz (LEONTIEV, 2004, p. 288-289). Isso “aplica-se igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Assim, a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” (LEONTIEV, 2004, p. 289).

Desse modo, o processo de autoconstrução do indivíduo enquanto pertencente ao gênero humano está subordinado à totalidade social, uma vez que “ele é passível de apropriação e desenvolvimento por parte dos membros da sociedade no interior da própria sociedade, através, fundamentalmente, dos processos de interação social, especialmente os educativos (formais e informais)” (NETTO E BRAZ, 2012, p. 54).

Nessa perspectiva, a condição ontológica do ser social tem na reprodução social a ininterrupta continuidade, preservando as características ontológicas que lhe deram origem. A sociabilidade é o elemento que diferencia o ser humano de outros seres e processos da natureza, pois nele se comportam a singularidade do indivíduo que somente no seu “processo formativo-social, no seu *amadurecimento humano*, os homens podem se tornar *indivíduos sociais* – isto é, homens singulares que se humanizam à base da socialização que lhes torna acessíveis a objetivações já constituídas do ser social” (NETTO E BRAZ, 2012, p. 42), no qual reside o processo de construção da subjetividade humana.

Segundo Netto e Braz,

A subjetividade de cada homem não se elabora nem a partir do nada, nem num quadro de isolamento: elabora-se a partir das objetivações existentes e no conjunto de interações em que o ser singular se insere. A riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar. E é a modalidade peculiar pela qual cada homem se apropria das objetivações sociais (2012, p. 59).

A individualidade é um produto do desenvolvimento social e, por isso, toda a sua manifestação concreta implica em um nível de produção. Decerto, o indivíduo social só pode constituir-se no quadro das mais densas e intensas relações sociais, sendo que a marca da singularidade de cada indivíduo social não envolve a existência de desigualdade entre todos. De acordo com Netto e Braz, “os homens são iguais: todos têm iguais possibilidades humanas de se socializar; igualdade opõe-se à desigualdade – o que a originalidade introduz entre os homens não é a desigualdade, é a diferença” (2012, p. 59). Para que a diferença se constitua, para que todos os sujeitos possam construir a sua singularidade, é necessário que as condições sociais para que se socializem sejam iguais para todos.

Nesse sentido, Lukács (2013) afirma que a educação serve, essencialmente, para capacitar o sujeito a “reagir adequadamente aos acontecimentos”, pois parte da apropriação pelos indivíduos daquele patrimônio histórico que a humanidade construiu, para que o seu processo de pertencimento ao gênero possa se desenvolver. Para o autor,

[...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou (LUKÁCS, 2013, p. 176).

O trabalho implica numa relação indivíduo-natureza e a educação numa relação indivíduo-sociedade. O que distingue a educação das demais atividades é o fato de que ela ajuda no enriquecimento das possibilidades de realização do ser social, visto que “quanto mais rica em objetivações é uma sociedade, maiores são as exigências para a socialização dos seus membros” (NETTO E BRAZ, 2012, p. 58).

Compreende-se, assim, que a educação é um processo social que tem por elementos ontológicos o momento de ensino, de aprendizagem, de conhecimento a ser transmitido e a intencionalidade do processo. Lukács (2013) enfatiza que não há educação se um ou mais desses componentes forem excluídos. A aprendizagem nunca é um processo inteiramente subjetivo, individual: ela requer um conjunto de ferramentas cognitivas socialmente elaboradas e transmitidas, ou seja, previamente ensinadas ao indivíduo. Por outro lado, o “ensino”, a transferência de conhecimentos e modos específicos de interpretar a realidade sem a intenção da aprendizagem, sem o reconhecimento da aquisição das alternativas, promove não a consciência do sujeito para si, sua auto identificação enquanto membro do ser social consciente

de suas capacidades, mas a naturalização de comportamentos sociais, a qual nega as alternativas.

Nessa perspectiva, para Lukács (2013), a educação é uma consequência necessária do trabalho, pois o trabalho difere do comportamento condicionado e da relação instintiva com o mundo. Isso significa que o primeiro exige a reflexão consciente sobre o ato e o objeto a ser transformado e é orientado por uma escolha entre diversas alternativas de manipular tal objeto, visando aos fins intencionados pelo indivíduo; este agir é distinto tanto das ações instintivas quanto das condicionadas, os quais normalmente reagem sempre da mesma maneira. Assim, a educação, mesmo em seu modo mais simples e espontâneo, é fruto precisamente do desenvolvimento das alternativas de interpretar e de agir sobre o mundo.

Educar, portanto, é humanizar, uma vez que, ao se apropriar daquilo que os seres humanos produziram por intermédio do trabalho, os indivíduos são constituídos e se afastam dos animais. O que caracteriza o trabalho é o fazer orientado de forma consciente, ou seja, teleológico. O conhecimento, a técnica e a tecnologia passam a ser desenvolvidos como forma de mediar a força física e mental do ser humano, assim como criadores de valores de uso para satisfazer às necessidades humanas constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano e fonte de novas necessidades e da viabilidade de sua satisfação.

Percebe-se, então, que o trabalho nas relações sociais se constitui como um processo educativo e, conseqüentemente, a consciência também é determinada pelo entorno histórico e social em que o sujeito está inserido. Trabalho e educação são atividades exclusivas dos seres humanos, que apresentam um caráter social, pois sempre são uma atividade coletiva. De acordo com Netto e Braz,

A sociedade não é simplesmente o agregado dos homens e mulheres que a constituem, não é um somatório deles, nem algo que paira acima deles; por outro lado, os membros da sociedade não átomos, nem mônadas, que reproduziram a sociedade em miniatura. Não se pode separar a sociedade dos seus membros: não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade. O que chamamos de sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui (2012, p. 49).

Considerando as observações acerca da concepção de trabalho e ser social, indicando, assim, o lugar da educação no processo humanizador do homem, compreende-se a função mediadora da educação com as outras esferas sociais e sua especificidade na reprodução do ser

social, através do processo de apropriação e transmissão da cultura do gênero humano aos indivíduos. Leontiev ilustra o quão importantes são os processos históricos, sociais e culturais:

Se nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só poupava as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria que recomeçar. O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação (2004, p. 291).

O sentido do mundo humano não se encontra na carga genética da espécie humana, mas na arte, nas palavras e nas máquinas, como um produto da cultura humano-social, que deve ser preservada e transmitida a todos os indivíduos. Nisto consiste a especificidade da educação. Trata-se de uma necessidade social para a constituição do ser humano.

Entende-se que a educação é a mediação para a construção do sujeito enquanto ser social. Nesse sentido, o filósofo Demerval Saviani compreende que “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, a descobertas das formas mais adequadas de atingir esse objetivo” (2011, p. 13).

Desse modo, a continuidade e o desenvolvimento das determinações do gênero humano, o universo de objetivações que constituem e perfazem uma exigência da continuidade do próprio ser social, exigem uma mediação social específica para se efetivar – mediação essa responsável pela apropriação por parte dos indivíduos das objetivações necessárias tanto para a manutenção e desenvolvimento da totalidade do ser social como para constituição de individualidades mais complexas para responder às exigências das relações concretas. Tal mediação, própria da reprodução social, é a educação.

3 UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA: TRABALHO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido [...] o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos 'fatos', mas sempre construído nos e por meio dos 'fatos' (CAMBI, 1999, p. 37).

Para descrever as concepções de trabalho e de educação socialmente e historicamente construídas e que tiveram influência na vida dos seres humanos, propõe-se realizar um excuroso histórico, desde a Idade Antiga até a época contemporânea, sobre o trabalho, a educação e a adolescência. Trata-se de compreender o processo histórico do trabalho e identificar como a educação está ligada às determinações que visam a atender às demandas do mercado de trabalho.

A estratégia de dividir o capítulo em cortes históricos não significa que cada corte de tempo constrói um conjunto de ideias diferentes e que, conseqüentemente, desaparecem as anteriores. Ao contrário, as últimas continuam presentes no novo conjunto ou fazem oposição a ele.

3.1 IDADE ANTIGA: O LABOR, O TRABALHO E A AÇÃO

Interpretar o trabalho na sociedade antiga como um valor social ou como algo que dava sentido à vida é, segundo Hanna Arendt (2002), um exercício de abstração, porque o trabalho não existia como categoria assim como o conhecemos hoje. Além disso, a sociedade era estruturada pelo não trabalho, dessa forma, o trabalho não era um fator fundante da organização social. Uma das melhores formas de compreender a organização social do trabalho na sociedade grega é tomar como base a sistematização realizada por Arendt (2007), a qual correlaciona o trabalho com o sentido da vida na sociedade antiga. Segundo a filósofa, os gregos distinguiam as ações realizadas, o conjunto das atividades humanas, em três grandes grupos: o labor (necessidade), o trabalho (utilidade) e a ação (exteriorização).

A primeira esfera da *vida activa*, o labor, refere-se ao processo biológico da vida humana, a sobrevivência.

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida (ARENDDT, 2007, p. 15).

Assim, o que move o ser humano é a necessidade de continuar existindo, uma vez que o homem desconhece outro sentido para a vida a não ser o fornecido pela consciência biológica de sobreviver, de modo que o *labor* se confunde com a própria existência. O trabalho, assim como o labor, não representa expressividade no âmbito social. Segundo Arendt,

[...] o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras habita a vida de cada indivíduo, embora esse mundo se destine a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição humana do trabalho é a mundanidade (ARENDDT, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, o *trabalho* difere do *labor*. Aliás, o *homo faber* tem a capacidade de criar, de conceber seus instrumentos de trabalho e, também, de pôr em prática objetivamente um projeto subjetivo – o *animal laborans* não. Contudo, apesar de ser uma atividade criativa, o *trabalho* artesanal não era relevante.

Diferentemente, a *ação*, segundo Arendt (2007), é a condição humana. Por meio dela, o sujeito expressa sua pluralidade e estabelece suas relações sociais. A autora evidencia que a ação é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” (ARENDDT, 2007, p. 15). Nesse âmbito, o sentido da vida para os gregos reside na vida em sociedade e não no trabalho, ou seja, “o que todos os filósofos gregos tinham como certo, por mais que se opusessem à vida na polis, é que a liberdade situa-se exclusivamente na esfera política” (ARENDDT, 2007, p. 40).

Nesse sentido, Albornoz já havia proposto uma relação entre a ação – a práxis – e a vida nobre, o que corresponde ao “domínio da vida ativa onde o instrumento usado pelo homem é o discurso, a sua própria palavra” (1986, p. 48). Isso porque “o exercício da palavra é a atividade significativa para o homem livre” (ALBORNOS, 1986, p. 49). Com o discurso e a ação, palavra e ato, os sujeitos revelam sua singularidade e originalidade, visto que o discurso não é imposto como uma necessidade (labor) e nem como uma utilidade (trabalho). Nas palavras da autora,

“a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens” (ARENDR, 2007, p. 189).

Tanto Albornoz (1986) como Arendt (2007) salientam que labor e trabalho não significavam a mesma coisa para os gregos. Para as autoras, a estrutura social da antiguidade sobrevivia à custa do trabalho escravo, visto que os escravos realizavam o trabalho necessário à sobrevivência da sociedade.

É importante considerar que a escravidão, entre os gregos, era aceitável, porque ela supria as necessidades da sociedade e liberava os cidadãos para realizarem atividades da esfera pública. Como citado por Arendt (2007), Platão e Aristóteles consideravam que era “necessário ter escravos em virtude da natureza servil de todas as ocupações que servissem às necessidades de manutenção da vida. Precisamente por este motivo é que a instituição da escravidão era defendida e justificada” (ARENDR, 2007, p. 94).

Para esses filósofos gregos, *a ação* é a atividade mais nobre que um homem pode realizar, servindo como um meio para a *vita contemplativa*, a única forma verdadeira de liberdade.

Na Antiguidade, portanto, o trabalho não objetivava a produção de bens materiais como na modernidade, ele existia apenas para a manutenção da vida. O que imperava não era o trabalho, mas o labor. Dessa forma, na sociedade antiga, o trabalho igualava o escravo, o artesão e o mercador, os quais não possuíam reconhecimento na esfera pública e política. Entretanto, quando se fala sobre as necessidades sociais, todos são incluídos, pois realizavam uma atividade necessária à sociedade (ARENDR, 2007).

Lukács (2013) assinala que o sentido ontológico de trabalho não pode ser confundido com a forma do trabalho escravo e trabalho/emprego sob o sistema capitalista. Trata-se do trabalho produtor de valores de uso, ou seja, destinado à satisfação das necessidades básicas dos seres humanos. O autor afirma, ainda, que nem tudo pode ser redutível ao trabalho, ele é uma condição necessária para outras atividades, como a arte e o lazer, que correspondem à esfera da liberdade humana.

Nesse sentido, Karel Kosik esclarece que é o processo histórico real que vai definir como uma mesma ação humana pode ser considerada trabalho ou não trabalho:

O trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade. O homem trabalha enquanto seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja consecução se chama necessidade natural ou social. Uma atividade é ou não trabalho, dependendo de que seja ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como um pressuposto necessário à existência. Aristóteles não trabalhava. Um

professor de filosofia e interpretações metafísicas para Aristóteles são um *emprego*, isto é, uma necessidade, socialmente condicionada, de procurar os meios materiais de sustento e de existência (1976, p. 207).

Por essa razão, dividir o agir humano entre trabalho ou não trabalho, quando não compreendido na sua relação dialética, esconde o que é fundamental, ou seja, que o trabalho é a práxis humana, pois tem um propósito em seu

[...] sentido teológico e, por isso, o interesse na realização do fim posto [...], todavia, é no trabalho, nos seus atos que transformam a causalidade espontânea em causalidade posta tem-se exclusivamente uma inter-relação entre o homem e a natureza e não entre o homem e a sociedade (2013, p. 88).

Na Antiguidade, pois, o trabalho – especialmente o do escravo – tem como finalidade as mediações primárias, que visam à sobrevivência da sociedade.

Portanto compreende-se que o trabalho improdutivo está ligado à manutenção da vida, enquanto o trabalho produtivo encontra-se na esfera pública, *na pólis*. É importante salientar a distinção conceitual entre labor (sobrevivência) e trabalho (obra individual), pois fornecem uma compreensão acerca do trabalho no Mundo Moderno, visto que este deixou de ser uma forma de sobrevivência da sociedade para tornar-se uma maneira individualizada de sobreviver.

3.1.1 Grécia: o berço da educação ocidental

Na Antiguidade, desenvolve-se o momento mais rico e fecundo da história da educação e, conseqüentemente, da pedagogia no Ocidente. Nesse contexto, a sociedade já estava distribuída em categorias: aristocratas de um lado e trabalhadores do outro.

A educação e a pedagogia na Idade Antiga estruturam-se mais profundamente na região ocidental e apresentam uma valiosa amostra de modelos e teorias educativas que se estendem desde a *pólis* grega até a *res publica* romana, com características ora similares, ora conflitantes. Além disso, conforme Franco Cambi, “produz a passagem tanto em educação como em ética e até em gnosiologia, do *ethos* para a *theoria*, fazendo nascer a reflexão autorregulada, universal e rigorosa, em torno dos processos educativos, isto é, a pedagogia” (1999, p. 37-38).

No período clássico, entre os séculos V e IV a.C., destacam-se as cidades de Creta, Esparta e Atenas, conhecida como a capital da educação na Idade Antiga, que ofereciam educação refinada e elitizada. De acordo com Mario Alighiero Manacorda, o ensino inicialmente privado, mas ainda nesse período, tornou-se responsabilidade do Estado, ou seja,

a “escola evoluiu graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos” (2002, p. 65).

Segundo Manacorda, nas famílias encontra-se o pedagogo, que acompanhava as crianças até as escolas “e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua” (2002, p. 48).

Evidencia-se que a primeira educação é responsabilidade dos pais, a segunda é da nutriz⁷, seguida pelo pedagogo e por fim pelo gramático, o citarista⁸ e o pedotriba⁹. Nas escolas, aprendiam-se as leis, a cuidar da cidade, os direitos e os deveres do cidadão (MANACORDA, 2002).

Ademais, a escrita alfabética promove uma democratização do ensino e, junto aos mestres de ginástica e de música, surgem os mestres gramáticos (*grammatistés*), que exercem uma função social importante. Mario Alighiero Manacorda observa que, na “época de Sólon (séc. VI a.C), era praticada a escrita bustrofédica¹⁰ para as leis, que só foi abandonada no início de 570 a.C. O novo uso da escrita alfabética difundiu-se rapidamente através da escola” (2002, p. 49).

Dessa forma, a educação torna-se aberta à coletividade, o número de crianças aumenta, é necessário um local onde possam se dedicar ao estudo e, assim, surge a escola. Manacorda enfatiza que “a sociedade muda e a escola é, ao mesmo tempo, consequência da mudança ocorrida e instrumento da mudança” (2002, p. 69).

Em conformidade com Manacorda (2002), Saviani (2011) esclarece:

Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (2011, p. 80).

A educação escolar era a iniciação à vida grega, a qual ‘modelava’ os jovens, tornando-os civilizados. Para Neil Postman, “Não pode haver dúvida de que os gregos inventaram a ideia

⁷ A família entregava o filho aos cuidados de um homem (nutridor) ou de uma mulher (nutriz).

⁸ O mestre cítara é responsável pelo ensinamento das letras, primeiro falada e depois escrita, porém o mais importante era ensinar um bom comportamento à criança, para que não praticasse nada de mal (MANACORDA, 2002).

⁹ Mestre da ginástica.

¹⁰ Modo de escrita arcaico em que a primeira linha era escrita em ziguezague.

de escola”, por isso “a palavra que usavam significava ‘ócio’ refletindo uma típica crença ateniense que supunha que no ócio uma pessoa civilizada gastava naturalmente seu tempo pensando e aprendendo” (POSTMAN, 1999, p. 21).

Postman considera ambíguo o que os gregos chamavam de jovens, pois, nas escolas elementares, em que eram ensinadas leitura e aritmética, os estudantes tinham uma idade mais avançada¹¹. Mesmo assim, “onde quer que haja escolas, há consciência, em algum nível, das peculiaridades dos jovens” (POSTMAN, 1999, p. 21).

A educação, para os gregos, era objeto primordial e nitidamente definida: o jovem recebia conselhos dos mais velhos, aos quais era confiada sua formação. Assim, era dever dos pais: “além de fazer aprender a ler e a nadar, prover a aprendizagem de um ofício, para os pobres, e, para os ricos, a aprendizagem da música e da equitação, além de ‘práticas ao ginásio’¹², à caça e à filosofia” (MANACORDA, 2002, p. 48).

Nota-se que a educação escolar e a escola se abrem às pessoas cidadãos livres, ou seja: homens e não mulheres, livres e não servos, gregos e não bárbaros, prestando sua contribuição na formação cultural e política da *pólis*.

Para Aristóteles, a *paidéia* significa a educação plena e integral do ser humano, é o processo de desenvolvimento subjetivo e social de cada pessoa. Assim, há o reconhecimento da razão, da inteligência crítica libertada dos dogmas, a criação da cidadania, a organização política, a criação da liberdade individual e política dentro da lei e do estado, a invenção da poesia épica, da história, literatura dramática, filosofia e ciências físicas. “Esta é a *paidéia* dos filósofos” (MANACORDA, 2002, p. 57).

De acordo com Cambi, no século V, Atenas tinha cerca de 300 mil habitantes e influenciava toda a Grécia, por isso existia a necessidade de uma burocracia letrada. “Todo o povo escrevia, como atesta a prática do ostracismo; às mulheres também era admitida cultura” (1999, p. 84).

Portanto, a educação assume, em Atenas, um papel importante e complexo pela ideia “harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem” (1999, p. 84-85).

¹¹ De acordo com Postman, “muitos meninos gregos só aprendiam a ler na adolescência” (1999, p.21).

¹² No dizer de Manacorda, “a forma típica da ‘escola’ grega é o ginásio, “centro de cultura física e intelectual” (2002, p. 68).

Este subcapítulo apresentou aportes teóricos que possibilitam a compreensão da intrínseca relação entre educação e trabalho. Dessa forma, a gênese da formação humana na Grécia é encontrada na educação e no trabalho como uma atividade social.

Com isso, a educação, desde a infância, contribui para tornar o jovem cidadão útil para escolher de forma ética e moral o melhor para sua *pólis*. Apesar das diversidades, existia um ideal que pode ser considerado bastante abrangente quando se refere aos princípios norteadores da educação na Grécia Antiga. Assim, compreende-se a *pólis* como uma “comunidade de vida espiritual [...] que forma a consciência do cidadão e inspira seus comportamentos por meio de normas que fixam ações e proibições” (CAMBI, 1999, p. 78). Uma nova forma de organização social emerge no Ocidente e cada grupo social vai ter uma atribuição bem definida e controlada pela Igreja Católica, que tinha maior acesso à educação.

3.2 IDADE MÉDIA: O ALICERCE DA MODERNIDADE

Os primeiros séculos da Idade Média foram conturbados. Invasores do norte da Europa dominaram grande parte das regiões antes governadas por Roma. No entanto, em meados do século XII, a vida, para a maioria dos habitantes da Europa, estava mais ordenada, embora não tão pacífica. Havia a praga, fome e um contraste entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres. Porém, para os camponeses que viviam no campo e cultivavam seu alimento, a vida era pacífica a maior parte do tempo. O comércio se desenvolveu e as cidades cresciam e prosperavam. Novas indústrias foram criadas e mercadorias de luxo chegavam à Europa de lugares distantes do mundo e, assim, a Europa medieval conheceu seu auge. Lentamente, uma série de transformações desencadearam-se. Dentre elas, destacam-se a Reforma Protestante e o Desenvolvimento Urbano¹³, Científico e Cultural.

3.2.1 Trabalho: uma igualdade na desigualdade

As mudanças decorrentes da crise do Império Romano e das invasões de tribos germânicas não se restringiam à organização espacial, mas também abarcavam a formação do sujeito em sua totalidade. Diferentemente da Antiguidade, o campo passou a ser o genitor do sujeito medieval. O clero, o senhor e o servo tornaram-se os grandes personagens de uma sociedade que tinha como pilar a terra.

¹³ Para Le Goff (1992), o termo mais adequado é *Desenvolvimento Urbano*, pois acredita que não houve continuidade entre a Idade Média e a Antiguidade, portanto, o *Renascimento Urbano* não aconteceu.

De acordo com Jacques Le Goff, “o Ocidente Medieval nasceu das ruínas do mundo romano. Nelas, encontrou, ao mesmo tempo, apoios e desvantagens. Roma foi seu alimento e sua paralisia” (2005, p. 19). Ou seja, houve uma transformação, isso não significa, porém, que houve um abandono dos elementos culturais do período clássico.

Assim, as invasões desestruturaram a política e a sociedade europeia, deixando-a fragilizada e fragmentada. Isto é,

[...] chagas mal cicatrizadas – campos destruídos, cidades arruinadas -, precipitou a evolução econômica – declínio da agricultura, recuo urbano -, a retração demográfica e as transformações sociais. Os camponeses viram-se obrigados a se colocar sob dependência cada vez maior dos grandes proprietários [...] (LE GOFF, 2005, p. 21-22).

Para Hilário Franco Júnior, as transformações da mentalidade dos atores sociais são um aspecto importante para a formação do Feudalismo, as quais estiveram ligadas ao cristianismo. As três principais mutações mentais foram: “um novo relacionamento homem-Deus, uma nova concepção do papel do homem no universo e uma nova auto concepção do homem” (1986, p.26).

Desse modo, a sociedade feudal constitui-se culturalmente dos elementos da herança romana clássica, herança germânica e do cristianismo. Por essa razão, “o cristianismo foi o elemento que possibilitou a articulação entre romanos e germanos, o elemento que, ao fazer a síntese daquelas duas sociedades, forjou a unidade espiritual, essencial para a civilização medieval” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 10).

Com seu poder ampliado em relação ao período romano, a Igreja tornou-se, durante a Idade Média, a principal referência de poder. Além de possuir muitas terras, possuía um exército de vassalos e de colaboradores e era vista como o centro da cultura e do conhecimento da época. Através da preservação da cultura romana, nos “primórdios do feudalismo, a Igreja foi um elemento dinâmico e progressista. [...] . Incentivou o ensino e fundou escolas. Ajudou os pobres, cuidou das crianças desamparadas em seus orfanatos” (HUBERMAN, 1984, p. 23).

Huberman evidencia que “Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado e desejosos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer doavam terras à Igreja” (1984, p. 22). Além disso, “os senhores eclesiásticos (da Igreja) administravam melhor suas propriedades e aproveitavam muito mais suas terras que a nobreza leiga” (1984, p. 23). Por isso, o patrimônio do Alto Clero, que recrutava seus membros na nobreza feudal, tendeu a aumentar, enquanto o dos nobres diminuiu. “Daí o fato de o clero, grupo social que não se

autorreproduz devido ao celibato, requisitar seus membros na nobreza, toda ela ‘de sangue de reis’, portanto algo sagrado” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 89).

Para Franco Júnior (2001), foi através da ação desses elementos oriundos da nobreza que se formulou todo o processo de justificação da função social do indivíduo no interior da sociedade medieval. Para a Igreja Católica, havia elementos teóricos para a formulação de um estatuto que definiria e ordenaria as esferas de atuação de cada estamento. Por terem o monopólio da cultura, os clérigos eram singulares quanto ao monopólio da interpretação da realidade social, uma vez que sabiam ler e escrever.

Desse modo, a Igreja teorizava as relações sociais, fornecendo explicações sobre a origem divina do ser humano e criando uma concepção hierarquizada da sociedade. Franco Júnior explica que

[...] a ordem terrestre baseia-se na ordem celeste, que é imutável. Por isso, a humanidade, feita à imagem do Criador também deve ser una e trina. Como na Cidade de Deus existe a desigualdade, uma hierarquia de méritos, assim deve ser também na Cidade do Homem. Desigualdade e portanto obediência, mas atenuada pela ideia de todos os cristãos terem um só coração, formarem um só corpo, com cada membro tendo uma função (FRANCO JÚNIOR, 1986, p. 35).

No século XI, o feudalismo firmou-se com uma divisão social bem definida, composta por três ordens sociais com funções determinadas: os que oram, os que combatem e os que trabalham. Essa divisão estamental¹⁴ caracterizou a estrutura social da Europa Ocidental e da Europa Central durante a Idade Média.

Franco Júnior ressalta que a desigualdade não era negada, mas justificada através da reciprocidade, da troca equilibrada de serviços:

Uns rezando para afastar as forças do Mal e trazer os favores divinos para o homem: os clérigos ou *oratores* na linguagem da época. Outros lutando para proteger a sociedade cristã dos infiéis (muçulmanos) e dos pagãos (vikings, húngaros, eslavos): os guerreiros ou *bellatores*. Outros ainda produzindo para o sustento de todos: os trabalhadores ou *laboratores*, termo que expressava não só o trabalho em si mas também o esforço, a fadiga, o sofrimento como forma de penitência, a dor corporal trocada pelo pecado (FRANCO JÚNIOR, 1986, p. 36).

Além disso, Abornoz (1986) observa que a palavra trabalho origina-se do Latim *tripalium*, que consiste num instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes com ponta de ferro, que era usado por agricultores para bater o trigo, espigas de milho, linho, para rasgá-

¹⁴ A estrutura social medieval foi dividida em estamentos – grupos sociais – em que não existia mobilidade social, a posição do sujeito na sociedade dependia de sua origem familiar (FRANCO JÚNIOR, 2001).

los e desfiá-los. Esse tipo de trabalho serviu para criar o sentido de trabalho associado ao sofrimento.

Franco Júnior ainda salienta que o trabalho era visto como penitência no discurso religioso, sendo associado ao “Pecado Original, após o qual Deus decretara que o homem comerá ‘com o suor do rosto’ (Gênesis 3,19). A palavra ‘trabalho’, e seus correspondentes em todas línguas latinas, derivou de *tripalium*, um instrumento romano de tortura” (2001, p. 135). Assim, o trabalho foi associado ao pecado na Igreja Católica, como forma de expiação do pecado. Sentido que permaneceu até o século XV.

Durante a Idade Média, com o monopólio da educação, a Igreja organizou tanto a vida política quanto o desenvolvimento cultural da sociedade, de modo que os atores sociais seguiram suas regras e seus ensinamentos sem questionar seu poder.

Nessa perspectiva, o trabalho servil liga diretamente o servo ao seu senhor, por meio de uma dependência e subordinação hereditária, traduzida em tributos devidos em troca do lugar e condições de sobrevivência. Ou seja, o que determinava a condição servil era o vínculo jurídico com o seu senhor e a terra, baseada na agricultura de subsistência.

De acordo com Franco Júnior, ao receber, sob a condição de posse, uma faixa de terra para viver e trabalhar e a proteção do seu Senhor, o servo está juridicamente obrigado a trabalhar naquela terra para sempre e para o mesmo senhor feudal, não podendo abandonar a terra. O autor acrescenta que “o contrato feudo-vassálico estava bem de acordo com dois elementos importantes da época, os laços familiares nas relações sociais e a complementaridade das funções sociais” (1986, p. 45). Isso significa que “devia haver respeito e fidelidade, um devia servir, outro sustentar” (FRANCO JÚNIOR, 1986, p. 45).

Para Leo Huberman, “[...] nenhuma descrição do sistema feudal pode ser rigorosamente precisa, porque as condições variam muito de lugar para lugar” (1984, p. 17). Embora algumas características se apresentassem de forma generalizada, em linhas gerais, é importante destacar duas: o juramento de vassalagem e o compromisso entre o senhor feudal e os camponeses.

Convém salientar que os sujeitos organizaram-se a partir de leis de juramentos e de fidelidade, em que relações econômicas eram secundárias e de pouca importância. Régine Pernoud argumenta que

[...] para compreender a Idade Média, temos de nos representar uma sociedade que vive de um modo totalmente diferente, donde a noção de trabalho assalariado e mesmo em parte a de dinheiro estão ausentes ou são muito secundárias. O fundamento das relações de homem para homem é a dupla noção de fidelidade, por um lado, e de protecção, por outro. Assegura-se devoção a qualquer pessoa e espera-se dela em troca segurança. Compromete-se, não a actividade em função de um trabalho preciso, de

remuneração fixa, mas a própria pessoa, ou melhor, a sua fé, e em troca requer-se subsistência e protecção, em todos os sentidos da palavra. Tal é a essência do vínculo feudal (PERNOUD,1997, p. 27).

No feudo, a economia era, sobretudo, agrária e autossuficiente, com uma produção voltada para o consumo interno e imediato. O trabalho era regulado pelas obrigações servis, pela tradição e pelo costume. As relações feudais, portanto, refletiam a mentalidade medieval. Franco Júnior esclarece que

[...] a relação com Deus era vista pelo homem medieval como de direitos e obrigações recíprocos. Essa interpretação ganhou contornos claros com o feudalismo, mas isso não significa que a religiosidade estivesse refletindo a nova realidade das instituições sociais, políticas e econômicas. Ao contrário, estas é que se adequavam ao contratualismo mental (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 151).

Diante dos aspectos mencionados, percebe-se que o feudalismo tinha seus princípios básicos para controlar a vida do trabalhador: ele realizava suas funções na área agrícola, mas, ao mesmo tempo, dependia social e juridicamente do senhor feudal. Além disso, os servos declaravam lealdade e respeito ao senhor da terra. Isso concedia ao senhor domínio pleno sobre a vida de seus servos.

A divisão da sociedade feudal legitimava a desigualdade entre as ordens, visto que as distinções sociais eram entendidas como uma vontade divina, fato que permitia o desprezo dos nobres e dos religiosos pelo trabalho. Esse desprezo não se limitava ao trabalho manual, ele atingia outros ofícios considerados mais qualificados.

‘Vendedores de palavras’ – era assim que S. Bernardo flagelava os novos intelectuais, a quem exortava se reunissem na única escola válida para um monge: a escola do claustro. O universitário, tal como o mercador, não podia, segundo os clérigos dos séculos XII e XIII, agradar a Deus nem conseguir a sua salvação (LE GOFF, 1979, p.13).

Assim sendo, o trabalho era desonroso em sua totalidade, reservando para a aristocracia as atividades relacionadas à guerra, à política, ao esporte e ao clero.

Ao analisar o ato do trabalho, Lukács (2013) destaca que a escravidão da antiguidade não ocorreu de forma isolada, mas na totalidade da sociedade e que, no início da Idade Média, ainda havia resquícios desse modo de trabalho. Entretanto, tratava-se de um caso isolado, sem consequências da posição ontológica das relações do ser, que consistia no movimento ser social – dadas as alternativas singulares do período. Em outras palavras, tinha o caráter de sobrevivência.

Nota-se que as estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais expressaram a fusão entre o espaço, os acontecimentos e a iniciativa dos atores sociais. Essa dialética provocou transformações significativas nas relações sociais, a partir do século X, quando entrou em cena um novo personagem – o mercador.

3.2.2 O despertar das cidades e do comércio

As portas da muralha ligam a cidade ao exterior — ao exterior próximo, ao exterior distante. Nelas desembocam, delas partem as estradas. A cidade é a encruzilhada de estradas (LE GOFF, 1992).

A partir do século X, há um lento, mas progressivo desenvolvimento urbano possibilitado devido ao excedente agrícola, responsável pelo revigoramento do comércio, desempenhando um papel central na vida do Ocidente.

O desenvolvimento urbano foi uma consequência natural do aumento populacional, que aconteceu “como resposta lógica a uma sociedade que não encontrava obstáculos à tendência natural que toda espécie tem para se multiplicar. [...] na época feudal, dois importantes fatores de mortalidade foram pouco ativos: as epidemias e a guerra” (FRANCO JÚNIOR, 1986, p. 63).

Aos poucos, o comércio das cidades foi sendo organizado para atender as demandas que surgiam. Franco Júnior considera que as duas maiores “indústrias medievais foram a da construção e a têxtil” (2001, p. 42). A primeira desenvolveu-se não só pela demanda populacional causada pelo crescimento, mas também por causa da prática social ostentatória que levava o clero e a aristocracia laica a construírem igrejas, mosteiros e castelos cada vez maiores. A burguesia, para superar sua origem humilde, também erguia construções imponentes. Além disso, Le goff observa que “A construção das pontes será uma das grandes empresas da cidade medieval” (1992, p. 25).

A “indústria” têxtil, sem dúvida, era a mais importante e, apesar de todas as cidades de certo porte possuírem oficinas têxteis, os maiores centros, para Franco Júnior (2001), estavam localizados em Flandres, na Itália e na Inglaterra.

Desse modo, até o século XV, as cidades foram os únicos centros de comércio e de desenvolvimento da economia. Existia uma rigorosa divisão do trabalho entre o campo e as cidades. Enquanto o campo se destinava às atividades agrícolas, as cidades dedicavam-se aos negócios e às artes manuais.

Por essa razão, a “transformação econômica da Idade Média Central foi aquilo que Jean Gimpel acredita poder chamar de Revolução Industrial Medieval. Seu ponto de partida foi o crescimento demográfico e comercial, fomentador do desenvolvimento urbano” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 41). A chegada dos camponeses que conseguiram romper os laços servis também foi estímulo para o desenvolvimento. As cidades próximas a rios ou estradas frequentadas por comerciantes logo começaram a crescer. Franco Júnior constata que havia “cerca de 140 novas cidades no Ocidente. Algumas eram de iniciativa senhorial (para poder taxá-las), outras nasciam de um entreposto comercial ou de um mercado rural” (2001, p. 42).

Segundo Franco Júnior, “os excedentes gerados pela agricultura forneceram as matérias-primas básicas para a indústria artesanal e, assim, permitiram a intensificação do comércio” (1986, p. 68). Além disso, levou à substituição “das obrigações servis em pagamentos em moeda. Como a maior produtividade permitia aos camponeses ficarem com um excedente, eles o vendiam na feira local e obtinham uma certa renda monetária” (FRANCO JÚNIOR, 1986, p.72). Com o acúmulo monetário, os senhores feudais podiam gastar com produtos luxuosos trazidos pelos mercadores, como alimentação, vestuário e mobília, que passaram a ser necessidades prioritárias para suas vidas. Antes, tudo o que era necessário para a manutenção da vida era produzido no feudo (FRANCO JÚNIOR, 1986).

Os centros urbanos, pelas suas muitas oportunidades, atraíam os que desejavam fugir dos laços compulsórios da servidão. Franco Júnior lembra um provérbio alemão da época, que dizia que “‘o ar da cidade dá liberdade’. Isto é, depois de morar um tempo numa cidade (o que podia variar de um a dez anos, conforme o local), o camponês tornava-se homem livre” (2001, p. 95). Mais do que isso, tornava-se burguês, no seu sentido literal, um habitante do burgo, ou seja, da cidade, e isso implicava em direitos e deveres. Tinha obrigações limitadas e direitos de participação política, administrativa e econômica. Huberman (1984) afirma que

[...] toda a atmosfera do feudalismo era o da prisão, ao passo que a atmosfera total da atividade comercial na cidade era a liberdade. As terras da cidade pertenciam aos senhores feudais, bispos, nobres, reis. Esses senhores feudais, a princípio, não viam a diferença entre suas terras na cidade e as outras que possuíam. Esperavam arrecadar impostos, desfrutar os monopólios, criar taxas e serviços, e dirigir os tribunais de justiça, tal como faziam em suas propriedades feudais. Mas isso não poderia acontecer nas cidades. Todas essas práticas eram feudais, baseadas na propriedade do solo, e tinham de ser modificadas no que se relacionasse às cidades. As leis e a justiça feudais se achavam fixadas pelo costume e eram difíceis de alterar. Mas o comércio, por sua própria natureza, é dinâmico, mutável e resistente às barreiras (HUBERMAN, 1984, p. 36-37).

Para satisfazer uma burguesia nascente, toda cidade possuía um número de artesãos de primeira categoria. Estes, além de serem responsáveis por garantir uma mercadoria de luxo para seus clientes, eram indispensáveis à existência cotidiana.

De acordo com Franco Júnior (2001), cada corporação era constituída por várias oficinas, as únicas que podiam produzir uma determinada mercadoria na cidade. Cada oficina pertencia a um mestre, que era dono da matéria-prima, das ferramentas e do resultado econômico gerado pela produção. Os mestres formavam um colegiado que fiscalizava o respeito aos regulamentos corporativos. Na vida social, o auxílio mútuo determinava a conduta de cada corporação, com isso excluía a concorrência comercial e fortaleciam a união entre os mestres e os trabalhadores.

Para ser integrado a uma oficina, o aspirante deveria ser aceito pelo mestre. Essa condição poderia ser concretizada através de certo grau de parentesco, uma indicação ou por entrega pela família, a qual, sem condições financeiras de manutenção, oferecia os serviços da criança à oficina, em que desempenharia funções menores, até conseguir atingir um grau de autonomia. O período de aprendizado no ofício poderia durar entre sete e quatorze anos (FRANCO JÚNIOR, 2001).

Franco Júnior (2001) chama a atenção para a forma de transmissão de conhecimento de um ofício, o qual tinha como principal instrumento didático a observação e a comunicação oral, ou seja, olhar e imitar.

Para Marta Kohl Oliveira (1997), Vygotsky destaca que a imitação “não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. [...] é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, a criação de algo novo a partir do que ela observa” (1997, p. 63). Trata-se de uma educação com sentido de um fazer prático em que o aprendiz consegue planejar prévia e conscientemente o resultado do processo do trabalho.

Huberman (1984) salienta que tornar-se aprendiz era um passo sério, uma vez que representava um acordo entre a criança e seus pais e o mestre artesão, “segundo o qual, em troca de um pequeno pagamento (em alimento ou dinheiro) e a promessa de ser trabalhador e obediente, o aprendiz era iniciado nos segredos da arte, morando com o mestre durante o aprendizado” (1984, p. 63).

De acordo com o autor (1984), o sucesso dessa organização de trabalho, que durou milhares de anos, residia na coesão do grupo e na combinação de trabalho, oficina e vida social. As associações de artesãos produziam com rigor e técnica e abasteciam o mercado local, que se encontrava em constante crescimento. A relação entre o aprendiz e o mestre baseava-se na

principal característica da sociedade medieval, a dupla noção de “fidelidade-proteção” (o senhor feudal e o vassalo).

Segundo Franco Júnior (2001), este modelo de corporação perdurou enquanto a conjuntura econômica favoreceu, até fins do século XIII, e mais, um aprendiz ou um jornaleiro podia vir a ter sua própria oficina e se tornar mestre. Precisava, para tanto, do consentimento da corporação, de um pequeno capital e habilidade comprovada na sua profissão. No entanto, após o século XIII, as dificuldades econômicas provocaram um enrijecimento das corporações e a condição de mestre tendeu a se tornar hereditária.

Mestres, artífices e aprendizes trabalhavam e conheciam todas as etapas de produção – da matéria-prima ao produto final. Dentro dessa estrutura, não se realizava apenas uma atividade laboral; desenvolviam-se habilidades que promoviam satisfação pessoal (LE GOFF, 1992).

Com a industrialização, lentamente, as corporações perderam sua estrutura e o espírito coletivo que as norteava. Conseqüentemente, “desaparecera a antiga igualdade entre os mestres, que fora fundamental para o sistema” (HUBERMAN, 1984, p. 121). Huberman (1984) destaca que os mestres se aliaram aos burgueses¹⁵, que já participavam ativamente da política. O conseqüente distanciamento fez desaparecer o ciclo de aprendiz, artífice e mestre, até então existente. Hunt e Mark Lautzenheiser acrescentam que,

[...] com o tempo, em muitas corporações, os mestres foram se transformando, cada vez mais, nos organizadores e controladores do processo produtivo, deixando de ser meros trabalhadores que operavam ao lado dos aprendizes e dos artífices. Os mestres passaram a ser empregadores ou capitalistas, e os artífices passaram a ser simples trabalhadores contratados, com pouca ou nenhuma perspectiva de se tornarem mestres (HUNT E LAUTZENHEISER, 2013, p. 61).

Ademais, a categoria de mestre tornou-se hereditária e, com isso, o sujeito precisava se adequar às novas formas de trabalho, uma vez que, nos centros urbanos, as relações sociais ganhavam contornos diferentes. A partir de então, deu-se início um processo de exclusão na relação social das cidades e a vida familiar estava incluída nesse processo de exclusão.

No início dos tempos modernos, as corporações de ofício representavam uma importante forma de proteção e defesa do trabalho, forma central de organização dos artesãos

¹⁵ [...] o termo burguês, após um período de flutuação linguística, passou a designar, de maneira bastante geral, nos séculos XIII e XIV, tanto nas cidades de comuna como nas de simples franquia, uma categoria jurídica frequentemente definida pelo pagamento de uma taxa, o direito de burguesia, a única habilitada a beneficiar-se de certos privilégios, sobretudo de ordem econômica, e a única chamada a desempenhar um papel político institucional (LE GOFF, 1992, p. 164).

dos mais diversos ofícios, elemento decisivo para a organização das novas relações de trabalho que se estabeleciam na Europa, nos séculos de transição para o capitalismo.

Contudo, mantinham uma estrutura de trabalho que garantia a manutenção de vínculos entre os artesãos, vínculos esses relacionados à transmissão do conhecimento e ao bom desempenho profissional, em que a confiança nos saberes e práticas de mestre e aprendiz seria a única garantia para o reconhecimento de suas obras para regiões além de suas cidades.

Em suma, todas essas transformações levaram parte da historiografia por muito tempo a pensar, segundo Franco Júnior, em um “capitalismo medieval”, expressão um tanto problemática. Todavia, o autor apossa-se da definição ampla de capitalismo, referindo-se ao “sistema econômico centrado na posse privada de capital (mercadorias, máquinas, terras, dinheiro, conhecimento técnico) empregado de maneira a se produzir continuamente, ficando os desprovidos dele obrigados a vender sua força de trabalho” (2001, p. 45). Nesse sentido de capitalismo, a expressão torna-se mais aceitável, apesar do anacronismo.

Desse modo, cabe evidenciar que, na Idade Média Central, o “capitalismo medieval” não era o único sistema econômico da época, muito menos o dominante. Ele coexistia com o sistema doméstico, representado por pequenos artesãos independentes, e com o sistema senhorial, baseado em mão de obra dependente. O “capitalismo medieval” estava limitado pelas próprias condições do tempo. Além do mais, “faltava uma estrutura política que fornecesse à ‘classe capitalista’ todos os pré-requisitos básicos para sua expansão constante e regular, o que só ocorreria mais tarde, com a formação do Estado moderno e sua política mercantilista¹⁶” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 46).

A partir de fins do século XII, os imigrantes não encontravam nas cidades as oportunidades com as quais sonhavam, formando o que Franco Júnior (2001) chama de “proletariado”, que se chocava, portanto, com a burguesia dona das lojas e oficinas. O autor não nega o caráter antifeudal da burguesia, pelo menos nos primeiros tempos. Dentro dela, havia laços sociais entre os indivíduos, que eram estabelecidos por um juramento, como ocorria na aristocracia. Os mais ricos costumavam imitar hábitos nobiliárquicos. A comunidade juramentada burguesa, conhecida por comuna¹⁷, inseria-se nas relações feudo-clericais. A comuna era uma pessoa jurídica que tinha a capacidade de se enfeudar, detendo prerrogativas

¹⁶ São exemplos de política mercantilista os Atos de Navegação (exigiam que o transporte de mercadorias fosse feito por navios de bandeira britânica), a ampliação da frota naval e a conquista de novos circuitos comerciais

¹⁷ “Associação juramentada dos habitantes de uma cidade para fazer frente ao senhor local, laico ou eclesiástico. As comunas de um lado negavam o mundo feudo-clerical, mas de outro estavam perfeitamente inseridas nele” (FRANCO JÚNIOR, 2001, 181).

senhoriais¹⁸. Todavia, com o tempo, “as cidades desempenharam um papel contrário à sociedade feudo-clerical. Por esta razão, José Luís Romero falou em ‘revolução burguesa no mundo feudal’. Em meados do século XII, a sociedade ocidental atravessa uma nova fase, a fase feudo-burguesa” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p. 95).

3.2.3 O papel das Cruzadas no renascimento comercial e urbano

As Cruzadas foram expedições militares organizadas pela Igreja Católica, entre os séculos XI e XIII, cujo objetivo era combater os inimigos da Cristandade¹⁹ e reconquistar a Terra Santa, que estava sob o domínio islâmico. As expedições foram legitimadas pela Igreja, que possibilitava a seus participantes privilégios materiais e espirituais.

Inicialmente, as Cruzadas reconquistaram territórios no Oriente Médio e reestabeleceram as rotas comerciais, beneficiando, principalmente, Gênova e Veneza, além de impulsionar o processo de urbanização, que estava estagnado. As Cruzadas, porém, não obtiveram o resultado esperado, fato que representou um fracasso moral para a Cristandade. Além disso, aceleraram a desestruturação da sociedade feudal, deixando-a mais enfraquecida, porque provocaram “a divisão da Cristandade em duas Igrejas – que o papado pretendia reunificar através das Cruzadas” (FRANCO JÚNIOR, 1989, p. 68).

Segundo Franco Júnior (1989), o fracasso passou a ser interpretado como uma crítica divina à Igreja. Assim,

[...] nascia um sentimento de angústia, de desamparo divino, que não se podia deixar de atribuir à Igreja. Se a função desta era apaziguar as almas, interceder junto a Deus a favor dos homens, e nada disso acontecia, começava-se a questionar a própria razão de ser da Igreja. Estavam lançadas as sementes que cem ou duzentos anos depois, em 1517, dariam origem ao Protestantismo (FRANCO JÚNIOR, 1989, p. 70-72).

Franco Júnior evidencia que “as cruzadas não foram as responsáveis pelas grandes transformações econômicas, mas produto delas” (1989, p. 77). Socialmente, a burguesia saiu fortalecida, enquanto a aristocracia e a servidão saíram enfraquecidas.

¹⁸ O senhor feudal tinha o poder de julgar, punir e tributar (FRANCO JÚNIOR, 2001).

¹⁹ “Cristandade inicialmente sinônimo de cristianismo, passou depois, com o papa João VIII (872-882), a designar o conjunto dos territórios cristãos do Ocidente europeu” (FRANCO JÚNIOR, 2001, p.182).

3.2.4 Os protagonistas da cidade: o intelectual e o mercador

A cidade medieval caracterizou-se por uma nova e complexa estratificação social que não se resume mais ao mundo de senhores e camponeses. Personagens como o mercador, o intelectual e o comerciante fizeram parte da nova lista do trabalho.

Assim, uma nova dinâmica social se estabeleceu nas cidades, devido ao desenvolvimento do comércio, da manufatura e das corporações de ofício. Com isso, novas relações e normas comportamentais precisaram ser definidas entre comerciantes, burgueses e o restante da sociedade, as quais passaram a agir como importantes reguladoras do convívio e da educação entre os atores sociais. De acordo com Jacques Rossiaud, o comportamento social é a marca da civilidade cidadina, de modo que a aquisição de um código comportamental é necessária para o convívio social. Sendo assim:

O cidadão aprende, portanto, a comer com moderação, sem fazer demasiado ruído, a servir-se, a entrar numa igreja, a aproximar-se do altar, a dirigir-se a um estranho de acordo com a sua condição, a dar o tom devido à voz quando reza, a não exteriorizar a sua dor e a não se comportar de uma forma inconveniente diante de uma imagem sagrada, no mercado ou na praça pública. Aprende, sobretudo, a manifestar amizade ou amor e a mostrar-se cortês, já que existem delicadezas cidadinas diferente das delicadezas da corte (ROSSIAUD, 1989 p. 120).

Desse modo, a pregação do clérigo educava moralmente o fiel, enquanto as relações entre os burgueses educavam-nos nas questões políticas e econômicas. O mestre ensinava ao seu aprendiz os caminhos de sua atividade; as guildas educavam, profissional e socialmente, os seus membros (ROSSIAUD, 1989).

De acordo com Aron Gurevic, a mentalidade dos mercadores distinguia-se da dos cavaleiros, do clero e dos camponeses, com uma visão de mundo formada gradualmente pela lógica mercantil, ascendeu opondo-se à sociedade feudal. No século XI, o mercador era útil ao rei e ao nobre, mas estava fora do sistema trifuncional, era “um «pária» da sociedade medieval, na fase inicial do seu desenvolvimento” (GUREVIC, 1989).

Oficialmente condenada pela Igreja Católica, em 1179, a usura era a prática dos mercadores. Para a Igreja, essa atividade nega a alternância entre o trabalho e o repouso, destrói os laços entre o ser humano e o seu trabalho, pois, mesmo quando o mercador come, dorme ou assiste ao sermão, os juros continuam a aumentar. Eram acusados de comercializar a demora no pagamento, ou seja, o tempo. Assim, roubavam o tempo, “patrimônio de todas as criaturas,

e, por isso, quem vende a luz do dia e a calma da noite não deve possuir o que vendeu, isto é, a luz e o repouso eternos” (GUREVIC, 1989, p. 169).

Segundo Gurevic (1989), o mercador contribuiu para a afirmação do indivíduo e da pessoa e, aos componentes fundamentais do ser humano, a alma e o corpo, acrescentando duas novidades: a vocação e o tempo, transformando-os em objeto de apropriação individual.

Dessa forma, no século XV, surgiram os primeiros relógios mecânicos de uso pessoal. A imprecisão do tempo da Igreja, da Idade Média, cedeu espaço para o tempo tecnológico do mercador. Segundo Gurevic, “Começa a valorizar-se mais o tempo e, se antes tinha o valor de patrimônio de Deus – não há nada mais precioso do que o tempo – passa a ser concebido como patrimônio da pessoa humana” (1989, p. 187). O autor ainda acrescenta que “Enquanto vão calculando os seus recursos e os processos de multiplicar, os mercadores tem o olhar fixo no calendário. Tempo é dinheiro!” (GUREVIC, 1989, p. 188).

O burguês, na tentativa de imitar os aristocratas e de se identificar com eles, “não economizava dinheiro para exaltar a sua cidade natal e, paralelamente, exaltar-se a si próprio. A iniciação na vida artística aumentou-lhe o prestígio social e contribuiu para que o seu horizonte espiritual se ampliasse grandemente” (GUREVIC, 1989, p. 188).

A cultura criada pelos renascentistas refletia a vida cotidiana dos mercadores e dos empresários que os enalteciam. Sabendo calcular e poupar dinheiro, esses sujeitos gastavam grandes quantias de dinheiro para criarem a sua volta um mundo de valores espirituais elevados (GUREVIC, 1989). A educação, por sua vez, respondia a uma exigência da economia do século XIII, em que a instrução e a preparação para lidar com a leitura, a escrita e a matemática provocaram o surgimento de escolas leigas.

Para Le Goff, a cidade medieval foi palco de transformações sociais e culturais, de formação do espírito de liberdade, de uma nova mentalidade social, que resultou na criação de novas instituições.

Centro de trocas, ela permitiu à cultura popular das camadas rurais, encerrada nos campos, e à cultura erudita dos clérigos, fechada nas escolas eclesiais e nos *scriptoria*, reencontrar-se e mesclou a realidade e o imaginário a ponto de implantar em si o teatro e de se tornar ela própria um teatro. No domínio artístico essencial da Idade Média, o dos edifícios religiosos, ela criou uma arte urbana logo duplamente encarnada em produções sagradas e em produções profanas: a arte gótica (LE GOFF, 1992, p. 192).

Por isso, o cenário da burguesia é a cidade, é onde ela nasce e se constitui enquanto categoria social, lugar onde vai desenvolver seu projeto social, sua ideologia²⁰.

A cidade medieval, centro ativo de produção econômica, é também um centro de intensa produção cultural. Ela o é, em primeiro lugar, porque criou uma função intelectual nova, diferente daquela do mosteiro ou da catedral da Alta Idade Média, baseada na ideia da ciência, difundida por profissionais, por especialistas, e dirigida a uma população mais largamente alfabetizada. Ela foi uma cidade do ensino, do primário ao superior, [...] e levou ao nascimento da Universidade (LE GOFF, 1992, p. 192).

O excerto acima caracteriza a interação entre a mentalidade mercantil e a do intelectual. A escola e o intelectual são frutos da cidade, eles surgiram em função do mercador, que se tornou um burguês. Com isso, as escolas nasceram e se consolidaram como laicas, ou seja, uma escola para atender os filhos dos burgueses. Pode-se dizer que

[...] o intelectual do século XII é como um artesão, como um homem de ofício que pode ser comparado aos outros da cidade. Porém, sua função é o estudo e o ensino das artes liberais, sendo um especialista como professor. A arte intelectual é uma atividade que depende da racionalidade e busca uma aplicação, uma fabricação dos instrumentos tanto materiais como intelectuais. O intelectual como homem de ofício assumiu o ajuntamento entre a ciência e o ensino, então, as escolas tornaram-se as oficinas de onde são exportadas as ideias, da mesma forma que acontece com as mercadorias. Sendo as ferramentas desse operário suas aptidões próprias e também seus livros (LE GOFF, 2006, p. 93).

Mesmo com um ensino simples e modesto, a arte do saber ler, escrever e calcular simbolizava uma conquista e se tornou a base cultural da nova sociedade urbana, sendo um elemento que representava a ascensão social e o poder político tanto da burguesia quanto do intelectual. Com isso, a burguesia emergiu, criando seus próprios critérios como forma de se distinguir da aristocracia e dos artífices que exerciam o trabalho manual. Mas, acima de tudo, a educação conferia à burguesia um *status* que o dinheiro não podia comprar.

O intelectual do século XII, como o artesão, era um sujeito de ofício, que pode ser comparado aos outros sujeitos de ofício da cidade. Embora sua função fosse o estudo e o ensino, era um especialista como o mestre. Nesse sentido, Rossiaud (1989) argumenta que, na cidade, as pessoas habitavam um espaço comum, no qual os interesses principais assumiam as mesmas características. Os artesãos, embora desempenhassem atividades distintas das do jurista, do

²⁰ “Um sistema de representações que constrói uma imagem da sociedade, ou seja, elaboração consciente e segmentada socialmente, que expressa certas necessidades e expectativas daqueles que criam, adotam e propagam” (FRANCO JÚNIOR, 2001, 183).

jornaleiro, do professor ou da prostituta, em última instância, acabavam por serem iguais aos demais profissionais porque faziam o mesmo que todos os demais: vendiam algo.

As funções cidadinas podem ser múltiplas (e cada vez mais se diversificam), mas o que impera é a mentalidade mercantil, que molda as sensibilidades e os comportamentos. Como realçou R. Lopez, há muitos artesãos que são comerciantes em *part time*; o artesão assalariado vende as suas aptidões, o proprietário vende um quarto ou um terreno, o jurista vende os seus conhecimentos de direito, o professor vende a sua cultura, o operário vende a sua força física e a prostituta vende o seu corpo. A sua ministeria, os seus ofícios, são ordenados em função de um sistema de trocas recíprocas a que uns (os teólogos) chamam o bem comum e outros (os burgueses) chamam o mercado, segundo um preço justo estipulado diariamente em dinheiro, no mercado ou no local de recrutamento (ROSSIAUD, 1989, p. 105).

Nota-se que a cidade medieval criou um espírito comum, a mentalidade mercantil. Além do mais, o sentido e o sentimento de igualdade são próprios da cidade.

Le Goff (1992) salienta que a cultura cidadina desenvolveu-se durante dois séculos, construiu estruturas específicas e pode ser pensada como espaço onde se forma uma nova mentalidade, que incorpora o respeito e o convívio com a diversidade de pensares e hábitos regradados pela construção de leis comuns.

3.2.5 Infância e educação: da liberdade dos costumes à escolarização

Ao longo da Idade Média e até o século XIX, constantes transformações ocorreram no campo da política, da economia e, principalmente, na vida social. A partir do século XII, segundo Philippe Ariès (2017), uma mudança afetou a educação das crianças, que passou a ser assegurada pela aprendizagem direta com os adultos²¹. Assim, auxiliando um adulto, aprendiam um ofício.

Na longa duração do medievo, a infância não era reconhecida como fase de desenvolvimento do ser humano, como passou a ter na Idade Moderna. Ariès esclarece que não havia o sentimento de infância,

[...] o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 2017, p. 99).

²¹ A educação na Antiguidade está associada a *paideia*.

Sob este aspecto, Neil Postman evidencia que a “falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval” (1999, p. 31).

De acordo com Postman (1999), a ausência de uma educação primária para ensinar a ler e escrever propiciaram uma concepção diferente de infância, pois não havia um pré-requisito de aprendizagem e nenhuma preparação para o mundo adulto. Após os sete anos, assim que dominava a fala, a criança poderia ser comparada a um adulto, pois num mundo quase que exclusivamente oral, não há um conceito muito preciso de adulto ou de criança.

A falta de alfabetização e do conceito de educação estão ligadas. Assim, em uma sociedade letrada, é importante dominar a escrita e a leitura, para decifrar os segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Rompendo esta barreira, a criança pode entrar no mundo adulto. Por outro lado, em um mundo não letrado²², não existe a necessidade de tal decodificação e, portanto, a diferenciação entre adultos e crianças seria mínima (POSTMAN, 1999).

Segundo Postman, a falta do sentimento de vergonha está, em parte, em segredos, “uma das principais diferenças entre o adulto e uma criança é que o adulto conhece certas facetas da vida – seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas estratégias – cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças” (1999, p. 29).

Ariès (2017) chama atenção para o fato de que a família, mais do que sentimental, era uma realidade moral e social. Por esse motivo, as crianças viviam com uma outra família a partir dos sete anos. Elas aprendiam na prática, na participação da vida privada (ainda porque na época não existia um limite entre vida profissional²³ e vida particular) toda a bagagem de conhecimento, experiência prática e valor humano. De modo geral, “a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar na vida dos adultos” (ARIÈS, 2017, p. 158). O autor acrescenta que

[...] em toda a parte onde se trabalhava, e também em toda a parte onde se jogava ou brincava, mesmo nas tavernas mal-afamadas, as crianças se misturavam aos adultos.

²² Segundo Régine Pernoud, na Idade Média, um iletrado não era necessariamente um ignorante, muitos reis e nobres não se interessavam em frequentar as escolas. O importante não era o fato de saber ler e escrever, mas de conhecer o costume, o manejo da linguagem, a retórica, o direito, o papel principal cabe à palavra, ao verbo, a instrução é feita mais pelo ouvido que pela leitura. “Um elemento essencial da vida medieval foi a pregação. Pregar, nesta época, não era monologar em termos acolhidos perante um auditório silencioso e convencido. Pregava-se um pouco por todo o lado, não apenas nas igrejas, mas também nos mercados, nos campos de feira, no cruzamento das entradas, e de modo muito vivo, cheio de calor e de ímpeto. [...] O papel didático dos clérigos era então imenso: eram eles quem ensinava aos fiéis a sua história e as suas lendas, a sua ciência e a sua fé, quem comunicava os grandes acontecimentos” (1996, p. 105).

²³ Ariès (2017) considera essa expressão anacrônica.

Dessa maneira ela aprendiam a viver, através do contato de cada dia. Os agrupamentos sociais correspondiam a divisões verticais que reuniam classes de idades diferentes (ARIÈS, 2017, p. 158).

A escola medieval era reservada a um pequeno grupo, sem que houvesse uma preocupação quanto à idade. A sala era composta de adultos e crianças, cuja faixa etária começava a partir dos seis anos de idade, as variações de idade se estendiam fora da escola também, fazendo com que essas crianças adentrassem no mundo adulto sem quaisquer restrições. Neste período, a característica marcante no processo de educação era a mistura de idades, porque as relações sociais eram reguladas por tradições que uniam com laços estreitos os alunos menores aos maiores. Em outras palavras, um estudante mais jovem podia seguir um mais velho, compartilhando sua vida na alegria ou na desgraça. Nesse sentido, Ariès salienta que,

[...] o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que a camaradagem às vezes brutal porém real regulava a vida quotidiana, muito mais que a escola e seu mestre, e, porque essa camaradagem era reconhecida pelo senso comum, tinha um valor moral (2017, p. 117).

Na Europa renascentista²⁴, a igualdade entre as pessoas, proposta pelo novo modelo econômico, contrapõe-se ao modelo servil e estimula os humanistas e mercantilistas a defender uma nova forma de educar.

Na sociedade europeia, durante a Renascença, Gutenberg inventou a imprensa, acontecimento que favoreceu o nascimento do sentimento de infância. Postman afirma:

O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e o seu interesse era o aqui e o agora [...] É por isso que não havia a necessidade da ideia da infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam que se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (1999, p. 50)

Desse modo, a prensa tipográfica trouxe novamente à vida dois aspectos fundamentais que trazem a necessidade do sentimento de infância e que haviam sido esquecidos no início da

²⁴ O surgimento do sentimento de infância coincidiu cronologicamente com o “descobrimento” do Brasil.

Idade Média. O processo de alfabetização acessível à grande parte das pessoas e a educação, necessária para que a tecnologia da leitura e da escrita fosse aprendida.

Postman (1999) evidencia que a origem da infância não estava no reconhecimento da especificidade da criança, mas na identificação daquilo que lhe falta para tornar-se adulto. Nesse fato, reside a fragilidade, a necessidade de proteção e formação da criança.

Progressivamente a falta de diferenciação vai se diluindo e, de um adulto em miniatura, a criança vai se particularizando. Ariès (2017) observa que a consciência de infância proliferou graças ao sucesso das instituições escolares. Dentro dessa ótica, Postman (1999) argumenta que os países católicos demoram mais do que os protestantes para fazer proliferar as escolas e, conseqüentemente, a noção de infância:

O catolicismo continuou a ser uma religião da imagem. Manteve e intensificou o culto do ícone e deu extraordinária atenção ao requinte de suas igrejas e do ofício divino. O protestantismo desenvolveu-se como religião do livro e, conseqüentemente, desencorajou o culto do ícone e voltou-se para um simbolismo austero [...]. Entre outras coisas, o que isto queria dizer era que a infância evoluiu desigualmente, porque após a filtragem das complexidades históricas, surge uma equação bastante simples: onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas, e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente (POSTMAN, 1999, p. 53).

De acordo com Franco Júnior (2001), a reforma católica vai ter na criação da Companhia de Jesus, por Inácio de Loyola, um de seus principais esteios, e a ordem jesuíta, por sua vez, vai fazer do ensino um dos principais meios de defesa da Igreja Católica. O autor ainda lembra da importância que os jesuítas tiveram na história da educação no Brasil.

A partir do século XVI, as crianças passaram a frequentar a escola, em vez de se dirigirem às casas de outras famílias. Na visão de Ariès:

Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 2017, p. XI).

O autor salienta que o sentimento de família também era desconhecido durante a Idade Média, o qual deve ser considerado para entender a origem do sentimento da infância.

Philippe Ariès (2017), historiador francês, expõe que a adolescência nasce sob o signo da modernidade, especialmente, a partir do século XX. Desse modo, somente após a descoberta

do sentimento de infância, no século XIX, tornou-se possível a emergência da adolescência como uma fase com características distintas dos outros momentos da vida.

3.3 IDADE MODERNA: UM NOVO TEMPO, UMA NOVA SOCIEDADE

A Revolução Industrial foi o acontecimento que possibilitou a transformação da vida humana e representou uma importante mudança na relação homem-natureza. Esse evento concedeu ao ser humano superar grande parte da escassez de alimentos e das dificuldades de sobrevivência no mundo natural.

Essa Revolução libertou o sujeito das incertezas vindas de más colheitas e das variações climáticas, devido ao avanço tecnológico agrícola, permitindo, assim, que as sociedades conseguissem ter um controle cada vez maior sobre a natureza e sobre a vida humana.

As transformações manifestadas no mundo trabalho foram as mais significativas, pois contrastaram profundamente com os costumes e as tradições feudais, que estiveram pautadas na reciprocidade das obrigações. As novas relações laborais ganharam um sistema jurídico de caráter universal. Isso significa que

[...] o novo sistema fabril destruiu o modo de vida tradicional dos trabalhadores, lançando-os em um mundo de pesadelos para o qual estavam completamente despreparados. Eles perderam o orgulho da habilidade pessoal no trabalho e a proximidade das relações pessoais que existiam nas indústrias artesanais. Pelo novo sistema, sua única relação com seu empregador era através do mercado impessoal, ou o elo do dinheiro. Eles perderam o acesso direto aos meios de produção, tendo sido reduzidos a meros vendedores de força de trabalho, totalmente dependentes das condições de mercado para sua sobrevivência (HUNT E LAUTZENHEISER, 2013, p.112- 113).

O parcelamento do trabalho unitário levou à sua desqualificação, exigindo, por conseguinte, menor qualificação do trabalhador e menor tempo de aprendizado do que no artesanato, com a consequente redução do valor da força de trabalho e a especialização das ferramentas, que foram se adaptando às funções parcelares. Desse modo, houve uma divisão das atividades laborais, as quais refletiram nas práticas educacionais.

A educação não formal sempre existiu, seja nas práticas diárias, nas relações com o outro ou em ambientes afins, como nas oficinas e nas indústrias, com o propósito de despertar nos sujeitos ações necessárias para o convívio familiar, para o trabalho e para tantas outras práticas sociais. Com relação à educação formal (conhecimento sistematizado), mesmo nas

organizações sociais que antecederam à sociedade capitalista, porém destinava-se apenas às classes dominantes.

3.3.1 Inglaterra: protagonista da Revolução que transformou o mundo²⁵

A Inglaterra foi protagonista do episódio mais importante da história social do trabalho, a Primeira *Revolução Industrial*. Ela transformou drasticamente a vida dos atores sociais do período. Pode-se dizer que a primeira e a segunda geração pós Revolução Industrial vivenciaram a etapa mais atribulada dos acontecimentos, uma vez que estavam percorrendo um caminho que lhes era incompreensível e, por isso, sentiram a transformação dos preceitos feudais para os preceitos capitalistas.

Hobsbawm caracteriza a desorientação que se seguiu devido às alterações sociais geradas pela racionalização econômica, que se manifestava com a expansão das cidades, transformava as condições de trabalho e determinava uma nova forma de comportamento mais adequada à sociedade que se instaurava. Para o autor, a Revolução Industrial provocou uma grande mudança social,

[...] ela não representou um simples processo de adição ou subtração, mas sim uma mudança social transformou a vida dos homens a ponto de torná-los irreconhecíveis. Ou, para sermos mais exatos, em suas fases iniciais ela destruiu seus antigos estilos de vida, deixando-os livres para descobrir ou criar outros novos, se pudessem e soubessem (HOBSBAWM, 2000, p. 75).

A industrialização que eclodiu no século XVIII teve suas bases alicerçadas anteriormente, não foi um processo que ocorreu naturalmente – ele foi criado e institucionalizado gradualmente, sendo o resultado de estratégias sociais e políticas. Nesse sentido, Hobsbawm (1977) afirma que, mesmo antes da Revolução Industrial se desenvolver, a Grã-Bretanha já estava à frente de seu principal competidor, a França, no comércio e também na produção. Por isso, o autor assevera que a Revolução Industrial não tem a ver com superioridade tecnológica e científica da Grã-Bretanha.

Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estavam além dos limites de artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina cientificamente mais sofisticada, a máquina a

²⁵ De acordo com Hobsbawm, a Revolução Industrial “constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. Esta revolução transformou, e continua a transformar, o mundo inteiro” (1977, p. 17).

vapor rotativa de James Watt (1784), necessitava de mais conhecimentos de física do que os disponíveis então há quase um século – a *teoria* adequada das máquinas a vapor só foi desenvolvida *ex post facto* pelo francês Carnot na década de 1820 – e podia contar com várias gerações de utilização, prática de máquinas a vapor, principalmente nas minas (HOBSBAWM, 1977, p. 46-47).

Sendo assim, não foi necessário um conhecimento científico ou acadêmico para que a revolução acontecesse, visto que “as condições adequadas, as inovações técnicas da revolução industrial praticamente se fizeram por si mesmas, exceto talvez na indústria química” (HOBSBAWM, 1977, p. 47). Sobre a educação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos na Inglaterra na época da Revolução Industrial, o historiador inglês observa que:

A educação inglesa era uma piada de mau gosto, embora suas deficiências fossem um tanto compensadas pelas duras escolas do interior e pelas universidades democráticas, turbulentas e austeras da Escócia calvinista, que lançavam uma corrente de Jovens racionalistas, brilhantes e trabalhadores, em busca de uma carreira no sul do país. [...] Oxford e Cambridge, as duas únicas universidades Inglesas, eram intelectualmente nulas como o eram também as sonolentas escolas públicas, com a exceção das Academias fundadas pelos dissidentes que foram excluídas do sistema educacional (anglicano). Até mesmo as famílias aristocráticas que desejavam educação para seus filhos confiavam em tutores e universidades escocesas. Não havia qualquer sistema de educação primária antes que os quaker lancaster (e, depois deles, seus rivais anglicanos) lançassem uma espécie de alfabetização em massa elementar e realizada por voluntários, no princípio do século XIX, incidentalmente selando para sempre a educação inglesa com controvérsias sectárias. Temores sociais desencorajavam a educação dos pobres (HOBSBAWM, 1977, p. 46).

Devido à inexistência de uma educação regular, as causas da revolução estavam em outros fatores e não na ciência. Em vista disso, Hobsbawm observa que “nas ciências naturais os franceses estavam seguramente à frente dos ingleses” (1977, p. 45).

A fábrica foi o símbolo da nova configuração econômica e exerceu um papel fundamental no desenvolvimento das novas relações sociais, que começou a ser delineada com o “cercamento dos campos abertos (enclosures) e as conversões da terra arável em pastagem durante o primeiro período Tudor na Inglaterra, quando os campos e as áreas comuns foram cercados pelos senhores” (POLANYI, 2000, p. 52). Com isso, o camponês perdeu o direito de acesso às terras comunais, o trabalho no campo tornou-se escasso e a solução foi migrar para a cidade. Isso significa que

[...] as condições adequadas estavam visivelmente presentes na Grã-Bretanha, onde mais de um século se passara desde que o primeiro rei tinha sido formalmente julgado e executado pelo povo e desde que o lucro privado e o desenvolvimento econômico tinham sido aceitos como os supremos objetivos da política governamental. A agricultura já estava preparada para levar a termo suas três funções fundamentais numa era de industrialização: aumentar a produção e a produtividade de modo a

alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento; fornece um grande e crescente excedente de recruta em potencial para as cidades e as indústrias; e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia (HOBBSAWM, 1977, p. 47).

A “revolução agrícola”²⁶ garantiu o abastecimento de alimentos e de matéria-prima em quantidade e preços favoráveis para a população que estava em crescimento, assim como para o desenvolvimento da manufatura.

Desse modo, a constituição plena da industrialização ocorreu de forma pioneira na Inglaterra, em função do estabelecimento de uma produção fabril, que foi possível devido ao poder central do Estado, principalmente, porque incentivou e financiou o desenvolvimento das indústrias de bens de capital e de consumo.

Conforme Hobsbawm (1977), a industrialização foi, substancialmente, rápida, devido aos seguintes fatores: uma economia forte, uma agricultura eficiente, um sistema de distribuição eficaz, um mercado em desenvolvimento, um aumento significativo da população e uma expansão dos mercados internacionais.

Nesse sentido, Huberman (1984) argumenta que a criação do sistema de fábricas retirou o mestre e seus ajudantes da oficina artesanal, retirou as pessoas da pequena indústria doméstica e as colocou em um local de trabalho específico, exercendo uma atividade específica durante o tempo determinado pelo dono da fábrica.

Por se tratar de mudanças que interferiam diretamente no cotidiano de cada sujeito, elas não foram postas de uma só vez, elas foram sendo constituídas em “doses homeopáticas”, evitando, assim, um conflito em grande escala.

O sistema doméstico, portanto, configurou a última fase em que o artesão ainda controlava o processo de trabalho e o tempo destinado ao trabalho. Neste sistema, o artesão perdeu o controle sobre o produto, pois os comerciantes compravam a matéria-prima e pagavam às famílias para que executassem tarefas específicas do processo de produção, recolhendo depois o produto final e os levando ao mercado. Os mestres já não eram independentes, visto que ainda tinham “a propriedade dos instrumentos de trabalho, mas dependiam, para a matéria-prima, de um empreendedor que surgira entre eles e o consumidor. Passaram a ser simplesmente tarefeiros assalariados” (HUBERMAN, 1984, p.125).

²⁶ Depois de os camponeses terem sido expropriados e os campos comuns incorporados à produção agrícola mercantil, novas técnicas de cultivo permitiram aproveitar terras ociosas e aumentar a produtividade. Para Polanyi isso significou que a “racionalização da agricultura desenraizou inevitavelmente o trabalhador e solapou a sua segurança social” (2000, p. 116).

Segundo Stephen Marglin (1978), a organização da fábrica surgiu da necessidade dos mercadores de controlar e fiscalizar os trabalhadores e não em função do avanço das técnicas de produção. O autor observa que

[...] a vigilância e a disciplina vinham dar ao mesmo na fábrica. Sob o olhar vigilante do contramestre, o operário perdera a liberdade de estabelecer a sua própria cadência. Mas a vigilância era também importante por uma outra razão: no *putting-out system*, o operário dispunha da matéria-prima durante o processo de fabrico. Isso lhe fornecia um monte de oportunidades para aumentar seus proventos: podia substituir a lã boa por uma medíocre, ou esconder imperfeições na fiação, ou molhar a lã para torna-la mais pesada (MARGLIN, 1978, p. 17).

Para o comerciante, o sistema doméstico trouxe problemas, em função de todo trabalho ser realizado na casa do artesão, circunstância que possibilitava o desvio de produção ou de matéria-prima, falsificação de produtos ou sabotagem. Nessa perspectiva, David Landes salienta que a “apropriação indébita costumava ser efetuada em detrimento do produto final: o fio era engomado para atingir um peso falso; o tecido era esticado até e além do ponto de transparência” (2005, p. 57). De acordo com o autor, essa prática dos trabalhadores representava um ato de resistência, visto que “tampouco havia qualquer sentimento de compunção moral por essa subtração, encarada como uma prerrogativa normal do ofício e mais do que justificada pela exploração dos negociantes” (LANDES, 2005, p. 57).

Devido a isso, o *putting-out system*²⁷ foi substituído pelo sistema de fábrica, no qual os trabalhadores foram colocados para trabalhar em um espaço comum, facilitando a vigilância e a disciplina do capital sobre o trabalho. Ou seja, a origem do sistema fabril é mais de ordem organizativa do que tecnológica.

Nessa perspectiva, a separação espacial ocorreu de forma acentuada com o estabelecimento da sociedade industrial e constitui um marco fundamental da especialização dos tempos sociais que “impõe uma regularidade, uma rotina e uma monotonia totalmente diferente dos ritmos pré-industriais de trabalho, que dependem da variação das estações e do tempo, da multiplicidade de tarefas em ocupações não afetadas pela divisão racional do trabalho” (HOBSBAWM, 2000, p. 80).

Por essa razão, houve grande resistência contra a cultura que se instalava e “como os homens não assimilavam espontaneamente a esses novos costumes tinham de ser forçados – por disciplina e multas”. E mais, “por salários tão baixos que somente a labuta incessante e

²⁷ Sistema de divisão parcelada do trabalho, em que, a matéria-prima distribuída era transformada na própria casa pelo mestre artesão e os jornaleiros por ele empregados.

ininterrupta os fazia ganhar o suficiente para sobreviver, sem prover o dinheiro que os afastasse do trabalho por mais tempo que o necessário para comer, dormir” (HOBSBAWM, 2000, p. 80). Com isso, a “transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho – novas disciplinas, novos estímulos e uma nova natureza humana em que estes estímulos atuassem efetivamente” (THOMPSON, 1998, p. 269).

Diante disso, o ritmo da produtividade, o controle do processo de produção e o tempo de trabalho passou a ser concebido e regido pelo tempo da fábrica, por isso o tempo de trabalho vai adquirindo uma importância capital para os trabalhadores e patrões. Isso significa que os trabalhadores perderam o controle do processo de trabalho, tendo como resultado um aumento de tempo laboral. De acordo com Thompson, “Na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’” (1998, p. 298).

Thompson, *Costumes em comum*, observa que antes da Revolução Industrial os atores sociais possuíam uma relação diferente com o trabalho e o tempo, ambos eram determinados pelas tarefas, “pela lógica da necessidade [...] e sua relação com os ritmos ‘naturais’” (1998, p.271). As tarefas como plantio, construção de casas e cuidados com os animais ditavam o ritmo do trabalho e da vida, não havia uma preocupação com o passar das horas, assim, a vida e a percepção do tempo se misturavam com as necessidades cotidianas (THOMPSON, 1998). O autor destaca três questões sobre a forma de perceber o tempo em função das tarefas do dia a dia:

Primeiro, há a interpretação de que é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado. O camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade. Segundo, na comunidade em que a orientação pelas tarefas é comum parece haver pouca separação entre “o trabalho” e “a vida”. As relações sociais e o trabalho são misturados — o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa — e não há grande senso de conflito entre o trabalho e “passar do dia”. Terceiro, aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece perdulária e carente de urgência (THOMPSON, 1998, p. 271-272).

Desse modo, nas sociedades pré-industriais, o tempo estava subordinado às necessidades humanas, sendo determinado pelo ritmo natural da vida. Para Thompson, “O padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva” (1998, p. 282). Não existia uma racionalidade ou necessidade econômica, pelo fato de que o acesso aos produtos e bens necessários à sobrevivência humana estava assegurado e imerso nas relações sociais. Acerca da racionalidade pautada pela satisfação das necessidades, Hobsbawm observa que:

O trabalho pré-industrial reagia a incentivos materiais, na medida em que desejava ganhar o suficiente para gozar aquilo que era tido como o conforto pertinente ao nível social que a Deus aprovera situá-lo, mas até mesmo suas ideias acerca de conforto eram determinadas pelo passado e estavam limitadas por aquilo que fosse ‘apropriado’ a alguém de sua posição ou, no máximo, da posição imediatamente superior. Se ganhasse mais que a ninharia que considerava suficiente, poderia – como os irlandeses imigrantes, desespero da racionalidade burguesa – gastá-lo em lazer, em festas e em álcool (2000, p. 82).

No período pré-industrial, o tempo de trabalho e de vida se confundiam, o que sugere que o tempo dedicado ao trabalho era menor do que no período pós-revolução industrial, em que o trabalho e a vida são nitidamente separados. A partir da industrialização, estabeleceu-se uma relação hierárquica e impessoal entre o dono da fábrica e o trabalhador, o tempo de trabalho adquiriu um valor de mercadoria, determinando o valor a ser pago ao trabalhador. Com isso, o tempo da igreja e o tempo natural foram efetivamente substituídos pelo tempo do relógio. Para Hobsbawm,

A indústria traz consigo a tirania do relógio, a máquina que regula o tempo, e a complexa e cuidadosamente prevista interação dos processos: a mensuração da vida não em estações (acerto de trabalho até a Festa de São Miguel, ou até a Quaresma) ou mesmo em semanas e dias, mas em minutos, e acima de tudo, uma regularidade mecanizada de trabalho que se choca não só com a tradição mas também com todas as inclinações de uma população ainda não condicionada para ela (2000, p. 80).

Dessa forma, para a sociedade industrial florescer, a supressão do tempo não era suficiente, era necessária a interiorização de uma nova forma de vida. Trata-se da produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais, um modo regular de transformar a sociedade pela cultura. Fato que pressupõe a eliminação dos valores, costumes e tradições vigentes, cujo objetivo era alterar um modo de vida enraizado na dinâmica social. Davis Lande (2005) salienta que os empregadores encontraram grande dificuldade para disciplinar uma mão de obra acostumada ao ritmo tradicional de trabalho, com todos os feriados e festejos considerados importantes e compartilhados pelos membros do grupo social, os quais forneciam “ao indivíduo um ambiente estruturado, em que todos os elementos eram carregados de significado” (OLIVEIRA, 1997, p. 37). Por exemplo, a santa segunda-feira e o hábito de trabalhar o necessário para viver. Por causa disso,

[...] o fabricante que quisesse aumentar a produção, tinha de extrair mais trabalho da mão de obra já contratada. Nesse ponto, contudo, ele tornava a esbarrar nas contradições internas do sistema. Não dispunha de nenhum meio para obrigar seus empregados a prestarem um determinado número de horas de trabalho; o tecelão ou

artesão doméstico era senhor de seu tempo, começando e parando quando desejava, embora o empregador pudesse elevar o salário por unidade produzida, para estimular a diligência, era comum ele constatar que isso, na verdade, reduzia a produção. O trabalhador, que tinha uma concepção bastante rígida do que considerava ser um padrão de vida decente, a partir de um certo ponto preferia o lazer à renda; quanto mais alta sua remuneração, menos precisava trabalhar para atingir esse ponto. Nas épocas de abundância, o camponês vivia o dia-a-dia; não pensava no futuro; gastava boa parte de seus parcos trocados na estalagem ou na cervejaria local; farreava no sábado de pagamento, no domingo de descanso e também na *'sagrada segunda-feira'*; arrastava-se regularmente de volta ao trabalho na terça, animava-se com a tarefa na quarta e trabalhava furiosamente na quinta e na sexta, para acabar a tempo de outro fim de semana prolongado (LANDES, 2005, p. 59).

Desse modo, os costumes e as tradições foram constantes alvos dos donos da fábrica, situação que gerou conflitos entre empregados e empregadores, visto que envolveu novas regras e disciplinas, impostas no interior da fábrica e fora dela, mudanças que atingiram todas as estruturas da sociedade.

Thompson salienta que “Onde o costume estava profundamente estabelecido, a segunda-feira era o dia reservado para fazer compras e para os negócios pessoais”. Ou, “o domingo é o dia da família, a segunda-feira, o da amizade” (1998, p. 283).

A ociosidade passou a ser crime, regulamentado pelo Estado, com punições que iam de multas até prisões. Para Landes (2005), a fábrica produziu os processos e mecanismos de controle e disciplinamento dos sujeitos. Processos que passaram a regular o comportamento dos atores sociais dentro e fora da fábrica, com regras hierárquicas e sanções normalizadoras.

Michel Foucault (1987) evidencia que a sociedade moderna tem na “disciplina” seu elemento fundante. Trata-se da construção de um conjunto de regras morais e práticas de punição que serviram para transformar o comportamento dos indivíduos. Para Foucault, o regime disciplinar tem uma função binária, ou seja,

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais, faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas de que longinquamente derivam (1987, p. 165).

Nessa perspectiva, Foucault compreende que a “disciplina ‘fábrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Por isso, a vigilância hierárquica “não é um poder triunfante

que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (1987, p.143).

A fábrica, a partir do século XIX, constitui-se como o espaço de trabalho e de docilização dos corpos que passou a ocupar as dimensões do tempo e da disciplina dos trabalhadores. Assim, compreende-se a fábrica como um

[...] espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 163).

Em suma, um olhar vigilante e punitivo foi limitando e disciplinando os sujeitos no interior da fábrica. Mas era preciso disciplinar as novas gerações e torná-los produtivos, como descreve Thompsom, “havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o ‘uso econômico do tempo’: a escola” (1998, p. 292).

3.3.2 Economia de mercado e a crise da subjetividade privatizada

Para a compreensão das situações problemáticas do cotidiano contemporâneo, faz-se mister a apreensão panorâmica da Modernidade, na qual a experiência da subjetividade privatizada ocorre quando o indivíduo se reconhece como livre para vivenciar sentimentos independentes dos demais membros da sociedade.

Na sociedade medieval, a preocupação com liberdade e destinação não existia, visto que a condição do sujeito era socialmente determinada conforme os costumes e as tradições. O aumento da liberdade a partir do século XVI significou a ruptura dos vínculos que uniam as sociedades tradicionais.

Luís Claudio Mendonça Figueiredo e Pedro Luiz Ribeiro de Santi, historiadores do campo da psicologia, afirmam que a falência do mundo medieval e a abertura do ocidente ao restante do mundo cria uma nova condição humana, que introduz, de uma forma específica, a experiência subjetiva humana. Trata-se do abandono das referências coletivas, como “a religião, a ‘raça’, o ‘povo’, a família ou uma lei confiável obriga o homem a construir referências internas” (2003, p. 20). Na sociedade medieval, existia uma noção de integração com uma ordem superior, assim como a de uma verdade sobre a natureza humana, que foi questionada

pela nova formação social. Para os autores (2003), houve uma desagregação das velhas tradições e uma proliferação de novas formas de vida. Os seres humanos enfrentam conflitos também no plano da subjetividade.

De acordo com Figueiredo e Santi (2003), nas sociedades pré-industriais, os produtores estavam unidos uns aos outros e todos aos meios de produção, a existência de cada um dependia fundamentalmente de sua vinculação com o grupo, além da interdependência comunitária, havia relações entre senhores e servos que estabeleciam obrigações de proteção, defesa e apoio dos fortes em relação aos fracos.

Esse cenário muda quando a produção passa a ser desenvolvida para a venda, os interesses pessoais, em detrimento do coletivo, começam a aflorar. A barganha²⁸ torna-se uma prática. A partir disso, o “mercado cria inevitavelmente a ideia de que o lucro de um pode ser o prejuízo do outro e que cada um deve defender seus próprios interesses” (FIGUEIREDO E SANTI, 2003, p. 40). O mercado, assim, toma conta de todas as relações humanas.

Karl Polanyi (2000) recorreu à história e à antropologia, demonstrando que, originalmente, o ser humano não vivia do mercado, mas de trocas simples. Nessa perspectiva, analisou as estruturas sociais, políticas e econômicas que possibilitaram o estabelecimento de uma economia de mercado na Inglaterra da época da Revolução Industrial. Afirma que esta transformou a sociedade antes primitiva numa sociedade de mercado e, com isso, “a motivação do lucro passa a substituir a motivação da subsistência” (POLANYI, 2000, p. 60).

Nas sociedades pequenas, primitivas e pré-industriais, devido à necessidade de manter sua organização, os sujeitos foram levados a se organizarem economicamente. De acordo com Polanyi (2000), independentemente do arranjo social, o sistema econômico sempre foi dirigido por motivações não-econômicas. Por isso, a “comunidade vela para que nenhum de seus membros esteja faminto, a não ser que ela própria seja avassalada por uma catástrofe, em cujo caso os interesses são ameaçados coletiva e não individualmente” (POLANYI, 2000, p. 66). A manutenção dos laços sociais era crucial. Logo, não existia a noção de lucro, nem a propensão natural à barganha, sendo o sistema econômico uma mera função da organização social, embora existissem sofisticadas transações comerciais.

Os princípios eram institucionalizados a partir de uma organização social, assim os costumes, a magia e a religião induziam “o indivíduo a cumprir as regras de comportamento” que “eventualmente, garantiam o seu funcionamento no sistema econômico” (POLANYI, 2000, p. 75).

²⁸ De acordo com Figueiredo e Santi (2003), a barganha é uma prática cujo objetivo é vender mais caro e comprar mais barato.

Segundo Polanyi (2000), a forma de organização destas sociedades não era uma questão de conveniência, mas uma condição necessária para sua sobrevivência.

Primeiro porque, infringindo o código estabelecido de honra ou generosidade, o indivíduo se afasta da comunidade e se torna um marginal; segundo porque, a longo prazo, todas as obrigações sociais são recíprocas, e seu cumprimento serve melhor aos interesses individuais de dar-e-receber. Essa situação deve exercer uma pressão contínua sobre o indivíduo no sentido de eliminar do seu consciente o autointeresse econômico, a ponto de torná-lo incapaz, em muitos casos (mas certamente não em todos), de compreender até mesmo as implicações de suas próprias ações em termos de um tal interesse. Essa atitude é reforçada pela frequência das atividades comunais, tais como partilhar do alimento na caça comum ou participar dos resultados de alguma distante e perigosa expedição tribal. O prêmio estipulado para a generosidade é tão importante, quando medido em termos de prestígio social, que não compensa ter outro comportamento senão o de esquecimento próprio (POLANYI, 2000, p.66).

O autor evidencia que “justamente a ausência da ameaça de inanição individual que torna a sociedade primitiva, num certo sentido, mais humana que a economia de mercado” (POLANYI, 2000, p. 199).

O historiador observa que “todos os sistemas econômicos conhecidos por nós, até o fim do feudalismo na Europa Ocidental, foram organizados segundo os princípios²⁹ de reciprocidade, redistribuição ou domesticidade³⁰ ou alguma combinação dos três” (2000, p. 75). Para Polanyi, esses princípios socioeconômicos não se restringem a pequenas comunidades e grupos primitivos, por exemplo. “O circuito Kula, da Melanésia ocidental, baseado no princípio da reciprocidade, é uma das mais complexas transações comerciais já conhecidas pelo homem, e a redistribuição esteve presente, em escala gigantesca, na civilização das pirâmides” (2000, p. 69).

Polanyi compreende a economia de mercado como “um sistema autorregulável de mercados [...], é uma economia dirigida pelos preços do mercado e nada além dos preços do mercado. Um sistema capaz de organizar a totalidade da vida econômica sem qualquer ajuda ou interferência externa” (2000, p. 62).

²⁹ Esses princípios não são restritos às sociedades primitivas, comunidades pequenas ou algo similar. De acordo com Polanyi, uma economia sem lucro e sem mercado não precisa ser simples, e cita exemplos de comunidades complexas que utilizavam um ou mais desses princípios, o circuito Kula da Melanésia Ocidental, o reinado de Hamurabi na Babilônia, o novo Império do Egito, a antiga China, o império dos Incas. Nestas, como em muitas outras civilizações de grande desenvolvimento econômico, foi elaborada uma complexa divisão do trabalho através do mecanismo da redistribuição (2000, p. 71-72).

³⁰ Nas palavras de Polanyi, *reciprocidade* é de forma simples: “o que se dá hoje é responsável pelo que se toma amanhã”, ou seja, “um toma-lá-dá-cá sistemático e organizado”. *Redistribuição* é com a pessoa do chefe ou outro membro proeminente do grupo que recebe e distribui os suprimentos, especialmente se eles precisam ser armazenados. O princípio de domesticidade consiste na produção para uso próprio (2000, p. 70-71).

As motivações econômicas, conforme Polanyi, originam-se no contexto da vida social, porque “a economia do homem, como regra, está submersa em suas relações sociais. Ele não age [...] para salvaguardar o seu interesse individual na posse de bens materiais, ele age para salvaguardar sua situação social, sua exigência social, seu patrimônio social” (2000, p. 65).

Sendo assim, até o século XVIII, nenhuma economia era controlada por mercados. O sistema produtivo era guiado pelas instituições sociais³¹. Embora a instituição mercado estivesse sempre presente na história humana, “seu papel era apenas incidental na vida econômica” (POLANYI, 2000, p.59). Em suma, o “sistema econômico era absorvido pelo sistema social e qualquer que fosse o princípio de comportamento predominante na economia, a presença do padrão de mercado sempre era compatível com ele” (2000, p. 89).

Nesse sentido, o valor do objeto está no que ele representa coletivamente e não pelos seus aspectos utilitários ou comerciais, o produto possui um valor simbólico. Conforme Polanyi (2000), o sistema produtivo, que antes se orientava para a produção de valores de uso, passa a ser orientado para a produção de valores de troca. Isso significa que os princípios éticos e os laços de parentesco, que orientavam e determinavam as ações das pessoas, foram substituídos por outros, ligados à lógica econômica.

Dessa forma, a Revolução Industrial trouxe uma inversão na organização da sociedade: o mercado, que antes estava imerso na sociedade que o regulava, passou a ser seu regulador. Segundo Polanyi, “em vez de a economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas na economia” (2000, p.77).

As motivações ligadas ao lucro encontraram lugar nos mercados das cidades e aumentaram quando estes passaram a ser regulados pelo Estado. Polanyi (2000) constata que a natureza e o surgimento do mercado aconteceram na proporção em que a economia se tornou fundamental para a sociedade. Para esse autor, o sistema mercantilista viabilizou a criação de um mercado nacional, quando conseguiu eliminar as barreiras que separavam as duas formas de comércio que não competiam entre si: o comércio local e o comércio externo.

Polanyi entende que a industrialização causou o desenraizamento econômico, gerando uma desarticulação nas vidas das pessoas. Isto é, houve

[...] uma devastação sem precedentes nas moradias do povo comum. Antes que o processo tivesse ido suficientemente longe, os trabalhadores já se amontoavam em novos locais de desolação, as assim chamadas cidades industriais da Inglaterra; a gente do campo se desumanizava em habitantes de favelas; a família estava no caminho da perdição e grandes áreas do país desapareciam rapidamente sob montes

³¹ Para Polanyi (2000), a economia nas sociedades pré-capitalistas era um resultado derivado das relações de parentesco, políticas ou religiosas.

da escória e refugos vomitados pelos ‘moinhos satânicos’. Escritores de todas as opiniões e partidos, conservadores e liberais, capitalistas e socialistas, referiam-se invariavelmente às condições sociais da Revolução Industrial como um verdadeiro abismo de degradação humana (POLANYI, 2000, p. 58).

Isto posto, uma economia de mercado é um sistema econômico controlado, regulado e dirigido apenas por mercados; assim, a ordem na produção e distribuição dos bens é confiada a esse mecanismo autorregulável. Essa economia visa ao lucro. Sociedade e natureza tornam-se mercadorias de venda em transações comerciais. Isso significa que terra, trabalho e dinheiro são transformados em produtos de compra e venda, os quais Polanyi (2000) define como mercadorias fictícias. Conforme o autor, “trabalho, terra e dinheiro são elementos essenciais da indústria. Todavia, o trabalho, a terra e o dinheiro obviamente não são mercadorias” (POLANYI, 2000, p. 94). Ou seja, nenhum deles se destina à venda.

No entanto, é com base na ficção do trabalho, da terra e do dinheiro que são organizados os mercados reais. Essas mercadorias são fictícias porque:

Trabalho é apenas um outro nome para atividade humana que acompanha a própria vida que, por sua vez, não é produzida para venda, mas por razões inteiramente diversas, e essa atividade não pode ser destacada do resto da vida, não pode ser armazenada ou mobilizada. *Terra* é apenas outro nome para a natureza, que não é produzida pelo homem. Finalmente, o *dinheiro* é apenas um símbolo do poder de compra e, como regra, ele não é produzido, mas adquire vida através do mecanismo dos bancos e das finanças estatais. Nenhum deles é produzido para a venda (POLANYI, 2000, p. 94, itálico nosso).

O autor adverte, ainda, que essas mercadorias são vitais para o ser humano e, especialmente, para a organização da sociedade como um todo. Por isso, não poderiam ser reguladas por uma economia de mercado, pois facilmente “resultaria no desmoronamento da sociedade” (POLANYI, 2000, p. 94). Além disso, “nenhuma sociedade suportaria os efeitos de um tal sistema de grosseiras ficções, mesmo por um período de tempo muito curto, a menos que a sua substância humana natural, assim como a sua organização de negócios fosse protegida contra os assaltos desse moinho satânico” (POLANYI, 2000, p. 95).

Ademais, a economia de mercado afetou e transformou todo o tecido social, assim como forjou o pensamento racional e liberal da modernidade. Nessa perspectiva, Hunt e Lautzenheiser assinalam que a “natureza humana não produz naturalmente o autômato sedento de consumo [...] O homem capitalista e quase todos os seus desejos são criados por um sistema sofisticado de controle social, manipulação, logro e poluição verbal generalizada” (2013, p.551). Polanyi acrescenta que

O Estado e o governo, o casamento e a educação dos filhos, a organização da ciência e da educação, da religião e das artes, a escolha de uma profissão, as modalidades da habitação, as formas das povoações, a própria estética da vida privada, tudo tinha de estar conforme o modelo utilitarista, ou pelo menos não interferir com o funcionamento do mecanismo do mercado (1947, p. 13).

Compreende-se que o ser humano não nasce em um mundo sem organização social, nasce em uma sociedade e com determinada cultura, conseqüentemente, as transformações institucionais e sociais ocorrem durante a trajetória humana, com as trocas de experiências e interações numa complexa relação que nunca é isolada, mas que se dá na relação com o outro.

Com sua pesquisa, Polanyi (1947-2000) revela que, no capitalismo, houve uma inversão das relações sociais e econômicas que, ao contrário das relações sociais definirem as relações econômicas, como acontecia nas culturas ocidentais que antecederam o capitalismo, são as relações econômicas que definem as relações sociais.

Devido à contínua expansão do mercado, uma parcela da sociedade ficou desamparada e, para minimizar os efeitos desse modelo econômico, o Estado passou a criar leis e medidas protetivas. Na visão de Polanyi, a “história social do século XIX foi, assim, resultado de um duplo movimento; a ampliação da organização do mercado em relação às mercadorias genuínas foi acompanhada pela sua restrição em relação às mercadorias fictícias” (2000, p. 98).

O avanço da economia de mercado exigiu uma resposta defensiva por parte da sociedade. Se por um lado os mercados avançavam e conquistavam o mundo distribuindo e difundindo grandes quantidades de bens e um novo estilo de vida, por outro “uma rede de medidas e políticas se integravam em poderosas instituições destinadas a cercear a ação do mercado relativa ao trabalho, à terra e ao dinheiro (POLANYI, 2000, p. 95).

O autor ainda acrescenta:

Se a legislação fabril e as leis sociais eram exigidas para proteger o homem industrial das implicações da ficção da mercadoria em relação à força de trabalho, se leis para a terra e tarifas agrárias eram criadas pela necessidade de proteger os recursos naturais e a cultura do campo contra as implicações da ficção de mercadoria em relação a eles, era também verdade que se faziam necessários bancos centrais e a gestão do sistema monetário para manter as manufaturas e outras empresas produtivas a salvo do perigo que envolvia a ficção da mercadoria aplicada ao dinheiro. Por mais paradoxal que pareça, não eram apenas os seres humanos e os recursos naturais que tinham que ser protegidos contra os efeitos devastadores de um mercado autorregulável, mas também a própria organização da produção capitalista (POLANYI, 2000, p. 163).

Ao mesmo tempo que a economia seguia os conceitos liberais, o Estado agia para salvaguardar por lei algum direito social aos trabalhadores. Figueiredo e Santi evidenciam que, “para defender os interesses dos produtores de uma nação contra os das outras, a administração

pública cresceu, cresceram o Estado, a burocracia, cresceram as forças armadas” (2003, p. 48). Dessa forma, dois princípios distintos passaram a organizar a sociedade e cada um com seus objetivos específicos e forças sociais definidas.

Um foi o princípio do liberalismo econômico, que objetivava estabelecer um mercado autorregulável, dependia do apoio das classes comerciais e usava principalmente o laissez-faire e o livre comércio como seus métodos. O outro foi o princípio da proteção social, cuja finalidade era preservar o homem e a natureza, além da organização produtiva, e que dependia do apoio daqueles mais imediatamente afetados pela ação deletéria do mercado (POLANYI, 2000, p. 164).

O sistema fabril nasceu e permanece imerso nesse duplo movimento: proteção social e liberalismo econômico. Esse sistema representa a comercialização da força de trabalho humano e, mais, representa a ruptura definitiva das tradicionais instituições feudais.

Nesse sentido, Figueiredo e Santi argumentam (2003) que, além do mercado de produtos, ainda há o mercado de trabalho. Lugar em que os sujeitos que não têm meios próprios para produzir e sobreviver vão alugar sua força de trabalho para receber em troca um salário. Nesse contexto, o trabalho enquanto atividade intermediária torna-se um instrumento e perde o caráter teleológico para se transformar em uma ação vazia de sentido.

Diante disso, o desejo de liberdade para decidir o destino, o tão sonhado livre-arbítrio humano emerge com a experiência da subjetividade privatizada. Figueiredo e Santi lembram que o indivíduo moderno tem

[...] a liberdade de lutar por condições melhores, de mudar de posição na sociedade (nasce pobre, mas pode morrer rico), o que numa sociedade mais tradicional é quase impossível. Todavia, se pode subir, pode também descer, pode chegar à miséria sem que ninguém se preocupe com ele e isto numa sociedade tradicional também é muito improvável (2003, p. 43-44).

Na visão de Polanyi (2000), o processo econômico foi instituído e definiu-se pela interação, socialmente construída, entre os atores sociais e seu meio, resultando na satisfação tanto das suas necessidades materiais quanto das psicológicas.

Em conformidade com Polanyi (2000), Figueiredo e Santi (2003) também compreendem que a emergência da Revolução Industrial e do Mercado resultaram nas mais profundas modificações nas relações humanas.

Aldeias abandonadas e ruínas de moradias humanas testemunhavam a ferocidade da Revolução, ameaçando as defesas do país, depredando suas cidades, dizimando a sua população, transformando seu solo sobrecarregado em poeira, atormentando seu povo

e transformando-o de homens e mulheres decentes numa malta de mendigos e ladrões. Embora isso ocorresse apenas em determinadas áreas, os pontos negros ameaçavam fundir-se numa catástrofe uniforme (POLANYI, 2000, p. 53).

O subúrbio das cidades em que os trabalhadores viviam eram moradias escuras, insalubres e superlotadas. Os bairros eram dormitórios das indústrias. Nesse contexto, a casa perdeu o significado que tinha na sociedade feudal, quando as atividades domésticas estavam incorporadas ao trabalho, quando tudo era feito no ambiente familiar. Esse aspecto foi observado no estudo de Ariès: “A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos” (2017, p. 195). Ainda, consoante, o autor acrescenta:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou num enclausuramento total no internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que se gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII (ARIÈS, 2017, p. 195).

O fragmento refere-se à desarticulação das tradições e costumes que orientaram o sujeito medieval, a qual retirou os atores sociais da esfera das necessidades naturais e os lançou numa esfera de movimentos estabelecidos e regrados. O indivíduo, portanto, devia apreender os signos sociais tão importantes quanto a capacidade de autodomínio e contenção dos impulsos.

Polanyi considera que a Revolução Industrial e o sistema mercantil esfacelou os laços sociais reduzindo-os a meras transações econômicas. Por isso, o autor conclui que “ocorreu um progresso miraculoso nos instrumentos de produção, o qual se fez acompanhar de uma catastrófica desarticulação nas vidas das pessoas comuns” (POLANYI, 2000, p. 51).

Corroborando com Polanyi, Figueiredo e Santi afirmam que, em uma economia de mercado, todas as relações entre os “homens se dão por meio de compra e venda de produtos elaborados por produtores particulares, universaliza-se a experiência de que os interesses de cada produtor são para ele mais importantes do que os interesses da sociedade como um todo e assim deve ser” (2003, p. 40).

Em vista disso, pode-se concluir que a partir da Revolução Industrial houve uma mercantilização das relações sociais que arruinou os princípios morais³² da sociedade e instituiu uma nova ordem social assentada na competitividade e individualidade.

3.3.3 Modernidade: primeiro, cuida-se da educação dos menores

Após a Revolução Industrial, a escola consolidou-se como a principal instituição de formação para o trabalho, não só na dimensão técnica, como também na dimensão social, política e ideológica. Essa dimensão envolve o domínio da subjetividade, que se refere à formação cultural, à formação dos indivíduos para as novas relações de trabalho, na indústria, baseada no controle do tempo, na ordem e disciplina (ENGUIITA, 1989).

A formação dos Estados Nacionais modernos foi outro desencadeador da expansão do ensino. A escolarização foi fundamental para o Estado, pois reuniram dentro de fronteiras únicas várias culturas e povos diferentes “e através de uma só língua, povos que pouco antes não cessavam de guerrear entre si, com costumes, leis e línguas diferentes e bastante alheios a ideia da unificação nacional (ENGUIITA, 1989, p. 130). Por causa disso, a emergência de se inculcar um sentimento nacional e uma cultura comum com um único idioma a toda uma população diversa, para que se formasse uma identidade baseada num pertencimento comum a todos os habitantes, de acordo com Enguita, “a tarefa era ideal para a escola e a ela foi atribuída em primeiro lugar” (1989, p. 130).

Manacorda lembra que “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm junto com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (2002, p. 249). Para o autor, a Revolução Industrial foi um momento importante na constituição da escola como meio para a formalização do ensino e institucionalização da instituição escolar.

Em conformidade com o pedagogo Manacorda (2002), o sociólogo Enguita também evidencia a relação existente entre a escola e a fábrica, em que a primeira deveria preparar os alunos para o trabalho produtivo e também para a rotina disciplinar da fábrica. Nesse sentido, “foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na

³² Segundo Polanyi (2000), os princípios institucionalizados a partir dos costumes e tradições induzem o indivíduo a cumprir as regras de comportamento, porque, “infringindo o código estabelecido de honra ou generosidade, o indivíduo se afasta da comunidade e se torna um marginal”, e mais, “todas as obrigações sociais são recíprocas, e seu cumprimento serve melhor aos interesses individuais de dar-e-receber”. Desse modo, há “uma pressão contínua sobre o indivíduo no sentido de eliminar do seu consciente o autointeresse econômico, a ponto de torná-lo incapaz, em muitos casos, de compreender até mesmo as implicações de suas próprias ações em termos de um tal interesse” (2000, p. 66). Após a Revolução Industrial, as leis são fixadas pelo Estado e as relações de reciprocidade são eliminadas, com a ruptura da interdependência comunitária o indivíduo passa a depender da sua capacidade e da sua determinação para viver.

guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina” (1989, p. 109). O autor ainda faz a seguinte colocação:

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conivente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. [...] O instrumento idôneo era a escola. [...] A escola podia realizar isto e devia fazê-lo, era só uma questão de tempo para que os patrões em seu conjunto compreendessem os belos e lucrativos frutos que podia oferecer uma educação popular, bem entendida (ENGUIA, 1989, p. 113- 115).

Para o autor, a finalidade da escolarização proposta pelo Estado e pela burguesia era defender os seus interesses mediante a preparação de uma nova mentalidade, introjetar os valores para o trabalho e para o consumo condizentes com a sociedade que emergia, desde a infância.

De acordo com Harry Braverman (1987), os modos de vida no ambiente urbano moderno eram estabelecidos de forma padronizada e mecânica e definiam as rotinas não só para o trabalho nas fábricas como também para as formas de lazer. Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o local privilegiado para a conformidade com as rotinas e também com a vida social das cidades. Nesses moldes, a escola pública, gratuita e universal, torna-se responsável pela socialização de crianças e adolescentes. Braverman (1987) destaca que a educação foi considerada a mais relevante dentre os serviços ofertados pelo Estado, porque

O requisito mínimo para ‘funcionar’ num ambiente urbano moderno – tanto como trabalhadores quanto como consumidores – é comunicado às crianças num aparelho institucional mais do que na família ou na comunidade. Ao mesmo tempo, o que a criança deve aprender já não é mais uma adaptação ao trabalho lento e temporário no meio natural imediato, mas uma adaptação à veloz e intrincada maquinaria social (BRAVERMAN, 1987, p. 244-245).

Esse fragmento explicita como a economia de mercado e o Estado aliam forças para construir uma sociedade com novos valores morais. Desse modo, ao criar uma escola pública, o Estado busca o controle e a regulação da educação infantil através da disciplina e do planejamento educacional a partir de diretrizes econômicas. Postman salienta que

No século dezoito, a ideia de que o Estado tinha o direito de agir como protetor das crianças era igualmente inusitada e radical. Não obstante, pouco a pouco, a autoridade absoluta dos pais se modificou, adotando padrões mais humanitários, de modo que todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças (1999, p. 70).

Nessa perspectiva, Ariès (2017) apresenta uma visão sobre a infância no contexto europeu e aponta um conjunto de modificações ocorridas entre os séculos XV e XVII, na concepção e nas práticas relativas à infância. Assim, na Idade Moderna, houve uma transformação da estrutura familiar, momento em que o modelo de infância tomou forma, como Ariès evidenciou: “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena *antes* de deixá-la unir-se aos adultos”, portanto a “nova preocupação com a educação pouco a pouco iria se instalar no seio da sociedade e transformá-la de fio a pavio” (2017, p.194). Em vista disso, Ariès conclui que:

Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. O extraordinário desenvolvimento da escola no século XVII foi uma consequência dessa nova preocupação dos pais com a educação das crianças (2017, p. 195).

A sociedade que se erigia almejava um tipo de adulto, desse modo, criava-se a infância como categoria dos não adultos, aqueles que precisarão de um longo período formativo para adquirir determinadas condutas, capacidades e habilidades específicas. A infância foi concebida como categoria e a educação ficou ligada à idade cronológica. Em função disso, Postman observa que “o que começa como uma categoria de pessoas que devem ser ensinadas a ler termina como uma categoria percebida como única em múltiplas dimensões. Como a própria infância se tornou uma categoria social e intelectual, os próprios estágios da infância tornaram-se visíveis” (1999, p. 57). Assim, nos séculos XIX e XX, a preocupação volta-se para a categoria adolescência.

3.4 CONTEMPORANEIDADE: DO PADRONIZADO AO INDIVIDUALIZADO

3.4.1 Taylorismo e fordismo: a engenharia e a massificação humana

Em meados do século XIX, após sucessivos avanços tecnológicos, a Revolução Industrial apresentou novas características com a descoberta da eletricidade, a transformação de ferro em aço e o avanço dos meios de transporte.

Ao contrário da primeira Revolução Industrial, a segunda ocorreu simultaneamente em vários países. Mas, nos Estados Unidos, o processo industrial se desenvolveu de forma

acelerada, por isso a nação foi a primeira a criar as condições necessárias à produção em larga escala e padronizada.

De acordo com Harry Braverman (1987), no início do século XX, houve um aumento substancial no tamanho das empresas e a sistemática aplicação da ciência à produção. Nesse contexto, o americano Frederick Winslow Taylor liderou um movimento conhecido como gerência científica, desenvolvendo métodos para organização do trabalho.

Taylor propõe uma gerência científica do trabalho. Isso significa um “empenho, no sentido de aplicar os métodos científicos aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão” (BRAVERMAN, 1987, p. 82). Nesse sentido, o autor salienta que um estudo dos princípios do taylorismo é importante “não pelo que ele é popularmente conhecido – cronômetro, aceleração, etc. – mas porque, além dessas trivialidades, reside uma teoria que nada mais é que a explícita verbalização do modo capitalista de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 83).

O método desenvolvido por Taylor, segundo Braverman (1987), consistiu em três ideias fundamentais: primeiramente, a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; seguida pela separação da concepção e execução, no sentido da deterioração com relação aos antigos ofícios, às tradições e conhecimentos dos trabalhadores; por último, a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Para Braverman, essa fragmentação do trabalho provoca a separação de mãos e cérebro, que é “no ser humano [...] o aspecto essencial que torna a capacidade de trabalho superior à do animal e a combinação da execução com a concepção da coisa a ser feita” (1987, p. 104), por isso, há uma desumanização do trabalhador.

A principal mudança que ocorreu em função da implantação da gerência na organização da fábrica foi a separação que se operou entre os trabalhos manual e intelectual, a “separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo capitalismo de produção” (BRAVERMAN, 1987, p. 112).

Ainda em conformidade com o autor, “só no último século a escala de produção, os recursos tornados disponíveis à empresa moderna pela acumulação de capital e o aparelho conceptual e pessoal preparado tornaram possível institucionalizar essa separação de um modo sistemático e formal” (BRAVERMAN, 1987, p. 113-114).

O modelo de Taylor avançou pelo século XX com alguns ajustes, elaborados principalmente por Henry Ford, fundador da Ford Motor Company. Ford inovou com a introdução da esteira rolante, mas nutria os mesmos objetivos sistematizados por Taylor, isto é,

a eliminação dos tempos ociosos no processo de trabalho para aumentar a produtividade e diminuir os custos. Essa forma de organização produtiva significou a especialização do trabalho e a conseqüente desqualificação do trabalhador, centralizando na gerência o domínio sobre o processo produtivo como um todo e colocando a máquina como elemento central da produção. Braverman sublinha que:

O aceleramento do índice de produção, neste caso, dependia não apenas da mudança na organização do trabalho, mas do controle que a gerência conseguiu, de um só golpe, sobre o ritmo da montagem, de modo que podia agora dobrar e triplicar o índice a que as operações a serem executadas deviam obedecer e assim submeter seus trabalhadores a uma intensidade extraordinária de trabalho (1987, p. 131).

Em face disso, o “elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples” (BRAVERMAN, 1987, p. 130). A inovação tecnológica passou a funcionar como um mecanismo capaz de sincronizar, intensificar e controlar o ritmo do trabalho.

Giovanne Alves (2007) entende que o trabalho torna-se mero termo intermediário integrado à máquina. Ademais, sob o modo de produção capitalista da máquina e do sistema de máquinas, “o *trabalho* perde, pela primeira vez, o seu lugar como agente social ativo do processo de produção” (2007, p. 32).

Dentro desse contexto, Ricardo Antunes (1999) diz que o binômio taylorismo/fordismo caracterizou-se pela combinação “fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica” (1999, p. 37). Segundo o autor, esse “padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades” (ANTUNES, 1999, p. 37).

A respeito disso, Lukács (2013) argumenta que no processo do trabalho a prévia-ideação é o momento em que o resultado do trabalho é projetado na consciência e, mesmo sendo um momento de abstração, possui objetividade. Braverman acrescenta que, para o ser humano, “o elemento essencial é o pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do trabalho” (1987, p. 108), do contrário resulta na “desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase ao nível de trabalho em sua forma animal” (BRAVERMAN, 1987, p. 104).

Nessa perspectiva, o trabalho, no sentido ontológico, é descaracterizado, pois a ação do indivíduo é meramente um esvaziamento de suas forças numa atividade cuja finalidade é estabelecida por outra pessoa. É uma prática em que não há uma prévia-ideação, por isso, afastada da subjetividade humana.

Antunes (1999) destaca que uma operação era repetida mecanicamente muitas vezes por dia e não possibilitava desenvolvimento intelectual, nem proporcionava identificação entre o trabalho, trabalhador e satisfação. Para o autor, o sistema taylorista/fordista retirou do ser humano qualquer participação na organização do processo de trabalho e se tornou uma ação desprovida de sentido. Isso significa que a fusão entre os sistemas representou “a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX” (ANTUNES, 1999, p. 38).

Cabe salientar que o sistema de organização proposto por Taylor ganhou força com Henry Ford, ao ser implantado na indústria automobilística, tornando-se um modelo de organização de trabalho no Estados Unidos. Além disso, esse modelo buscou construir novas relações sociais, novos padrões de consumo e de valores sociais que pudessem dar sustentação a uma determinada forma de produção (ANTUNES, 1999).

Em virtude disso, Antunes (1999) afirma que a sustentação do método de produção fordista/taylorista alicerçou-se sobre um compromisso entre o capital e o trabalho mediado pelo Estado. Isso significa que, durante o “fordismo ocorreu um processo de integração do movimento operário social-democrático, particularmente dos seus organismos de representação institucional e política, o que acabou por convertê-lo numa espécie de engrenagem do poder capitalista” (1999, p. 39).

Com efeito, o compromisso buscava a manutenção do modo de produção capitalista e se estruturava na implementação de elementos constitutivos de um Estado de Bem-Estar Social³³ (*Welfare State*), em troca do abandono da luta dos trabalhadores pelo projeto socialista. Antunes chama atenção para o posicionamento do Estado, “aparentemente ‘arbitral’, mas que

³³ Segundo Antunes, o sistema econômico era baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais: “Dentro da moldura do fordismo, com efeito, esse Estado representa, para o proletariado, a garantia de ‘seguridade social’, com sua qualidade de gestor geral da relação salarial: é o Estado que fixa o estatuto mínimo dos assalariados (...); é ele que impulsiona a conclusão e garante o respeito das convenções coletivas; é ele que gera direta ou indiretamente o ‘salário indireto’” (1999, p. 40). Além disso, Netto e Braz acrescentam que um suporte teórico foi necessário, “uma vez que esse tipo de intervenção estatal contrariava os dogmas do pensamento liberal-conservador, para o papel do Estado, formalmente, deveria ser o mínimo. O principal responsável por essa inovação foi Keynes [...] De acordo com Keynes, o capitalismo não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal utilização plena (que evitasse as crises e suas consequências, como desemprego maciço), que o Estado operasse como um regulador [...] Keynes atribua papel central ao orçamento público enquanto indutor de investimento (2012, p. 207-208).

de fato zelava pelos interesses gerais do capital, cuidando da sua implementação e aceitação pelas entidades representantes do capital e do trabalho” (1999, p. 38).

Assim, o fordismo/taylorismo não pode ser considerado como um simples modelo de produção, mas, acima de tudo, como um artifício utilizado para a influência social.

3.4.2 Toyotismo: a reestruturação produtiva e a mercantilização das relações de trabalho

O modelo fordista/taylorista, marcado pela racionalização e mecanização do trabalho, manteve-se até a década de 1970, tendo sido aplicado não somente como uma forma de organização do trabalho. A escola também assume princípios organizacionais semelhantes, incorporando a pedagogia tecnicista para formar trabalhadores aptos a assumir os papéis desejados pela indústria.

Em meados dos anos 1970³⁴, o modo de trabalho baseado na organização fordista/taylorista entra em declínio, pois a produção em massa e em série se mostra incapaz de responder ao decréscimo do consumo em massa.

O sistema industrial japonês apresentou-se como uma opção possível para a superação da crise. Segundo Alves, “os princípios organizacionais do toyotismo tenderam, no decorrer dos anos 1980, a serem adotados por várias corporações transnacionais nos EUA, Europa e Ásia, principalmente no setor industrial” (2007, p. 163), isso significa que “seus princípios organizacionais tenderam a adaptar às particularidades concretas da produção de mercadorias, surgindo como o ‘momento predominante’ do novo complexo de reestruturação produtiva” (2007, p. 163). Esse método produtivo impulsionou uma série de mudanças no modo de trabalho e nas várias instâncias da vida social.

Para esse autor, ocorreram

[...] inovações organizacionais (o toyotismo é, a princípio, uma inovação organizacional, [...]); as inovações tecnológicas (as novas tecnologias microeletrônicas de produção e as novas tecnologias telemáticas, informacionais e em rede); e as inovações sócio-metabólicas (um aspecto do processo de reestruturação produtiva pouco destacado pela sociologia do trabalho, mas que, com o toyotismo e sua ânsia pela ‘captura’ da subjetividade, tende a assumir uma dimensão crucial) (ALVES, 2007, p. 156).

³⁴ Alves (2007) e Antunes (1999) salientam que não ocorreu de maneira homogênea em todos os países.

Tendo como princípio a eficácia produtiva e o controle de qualidade, o sistema Toyotista preocupa-se com o controle do elemento subjetivo³⁵ no processo de produção capitalista. Trata-se de envolver o trabalhador no processo produtivo através de um conjunto de inovações organizacionais, institucionais e relacionais caracterizadas pela “autonomação” e pela “autoativação”, ou ainda, pelo *just-in-time/kan-ban*, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, programas de Qualidade Total (CCQ’s). Nos CCQ’s, a participação é motivada pelos membros do grupo³⁶ como forma de evitar erros, visto que o desempenho do grupo depende de todos. O nexo *just-in-time/kan-ban*, está alicerçado na responsabilidade e na autonomia do trabalhador, constituindo, assim, o autocontrole do indivíduo (ANTUNES, 1999; ALVES, 2007).

Ademais, conforme Alves (2007), o método Toyotista³⁷ concentra no espaço fabril as ações estratégicas do processo produtivo pela imposição de protocolos organizacionais e institucionais, os quais afetam, novamente, a natureza e o ritmo do trabalho. Por isso, o autor considera que “o toyotismo é tão somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo” (ALVES, 2007, p. 156).

Ao contrário da produção em série do taylorismo/fordismo, no toyotismo a produção é vinculada à demanda, visando a atender às exigências individualizadas do mercado consumidor, reduzindo os estoques e somente produzindo o necessário. Diante desse modelo, as relações de trabalho são modificadas, uma vez que o sujeito passaria a desenvolver várias atividades³⁸; isso significa estar preparado para trabalhar em mais de uma função. Nessa perspectiva, Alves (2007) define o toyotismo como um

[...] empreendimento capitalista baseado na *produção fluida, produção flexível e produção difusa*. A produção fluida implica a adoção de dispositivos organizacionais

³⁵ O termo refere-se ao léxico freudiano, isto é, “os elementos compositivos da subjetividade humana em suas instâncias psíquicas da pré-consciência, consciência e do inconsciente” (2007, p. 210). Mas também a expressão remete ao conceito de “‘inconsciente estendido’, indicador de uma situação social reificada”, o que explica a dominação do capital no plano psicossocial (ALVES, 2007, p. 216).

³⁶ “Em virtude do incentivo à competição entre os operários, cada um tende a se tornar supervisor do outro. *Somos todos chefes* é o lema do trabalho em equipe sob o toyotismo: ‘A Toyota trabalha com grupos de oito trabalhadores. Se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, portanto, este último garante a produtividade, assumindo o papel que antes era da chefia. O mesmo tipo de controle é feito sobre o absentismo’” (WATANABE, 1993 apud ALVES, 2007, p.197).

³⁷ Toyotismo ou Sistema Toyota de Produção (STP), desenvolvido no Japão pelo engenheiro Taichi Ohno, no início dos anos de 1950, na fábrica da Toyota Motors Company, ganha dimensão universal pós-1980, em conjunto com a mundialização do capital e o processo de acumulação flexível, sob a forma da *lean production* (produção enxuta). Assim, os princípios do Toyotismo são pautados em valores e regras de gestão do trabalho, guiados por processos técnico-organizacionais que passam a regular os empreendimentos capitalistas, seja na indústria, no comércio ou nos serviços (ALVES, 2007).

³⁸ O taylorismo/fordismo caracterizou-se por atividades repetitivas (ANTUNES, 1999; ALVES, 2007).

como, por exemplo, o *just-in-time/kanban* ou o *kaizen*, que pressupõem, por outro lado, como nexos essenciais, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado (como salientamos, o nexo essencial do *toyotismo* é a ‘captura’ da subjetividade do trabalho pelo capital). Além disso, o novo empreendimento capitalista implica a *produção flexível* em seus múltiplos aspectos, seja através da contratação salarial, do perfil profissional ou das novas máquinas de base microeletrônica e informacional; e a *produção difusa* significa a adoção ampliada da terceirização e das redes de subcontratação (BIRHR, 1998 apud ALVES, 2007, p. 158-159).

O método Toyotismo estabeleceu mudanças substanciais na organização das indústrias, assim como no perfil do trabalhador. Para Antunes (1999), o toyotismo superou, quando comparado ao fordismo, as formas de manipulação do trabalhador. Esse modelo, por intermédio de seu corolário, possibilita a “captura”³⁹ da subjetividade humana.

Alves (2007), assim como Antunes (1999), entende que a “captura” da subjetividade, no toyotismo, é um aspecto diferencial no que se refere ao controle do sujeito, o qual é incentivado a pensar pró-ativamente, criando uma esfera de desafio contínuo e incessante mobilização do corpo e da mente do trabalhador, fazendo com que haja uma integração direta de suas iniciativas afetivas-intelectuais com os objetivos da empresa. Assim sendo, “não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ operário que são capturados pela lógica do capital, mas sua disposição intelectual afetiva que é mobilizada para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2007, p. 186).

Tal contexto denota o caráter multifuncional do trabalhador, o qual desempenha várias tarefas laborais e, por isso, mantém-se em estado de trabalho permanente. Alves (2007) salienta que o princípio da flexibilidade do trabalho está presente tanto dentro da fábrica quanto nos espaços que abrangem a vida sociocultural e demandam um constante esforço físico e mental. Para o autor,

[...] no sistema do capital, a *politecnicidade interverte-se em polivalência*. Novas habilidades cognitivas e comportamentais exigidas pelo toyotismo apenas repõem a situação de *estranhamento* e de alienação humano-genérica. O trabalho árduo não é abolido. Pelo contrário, surgem novas formas de intensificação de trabalho com impactos perversos na estrutura psíquica (e mental) de homens e mulheres trabalhadoras, como demonstram as novas empresas toyotizadas e o contingente de operários e empregados estressados (ALVES, 2007, p. 254).

³⁹ Para Alves, a expressão “captura” serve “para caracterizar o nexo essencial do modo de organização toyotista do trabalho capitalista. É importante destacar que colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático da captura, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo utilizado poderia supor. Estamos lidando com um processo social que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas” (2007, p. 188).

Nesse sentido, Alves assevera que “o Toyotismo pode ser tomado como a mais radical (e interessante) experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital” (2007. p. 162).

A “captura” da subjetividade, segundo Alves (2007), refere-se à constituição de um precário mundo do trabalho, produto da economia de mercado e das políticas neoliberais, que, de certo modo, tende a “controlar o comportamento do homem que trabalha e elevar a produtividade da força de trabalho por meio da emulação pelo medo” (2007, p. 197).

Dessa forma, o medo do desemprego, associado às necessidades de sobrevivência e consumo, permite ao capital intensificar a produtividade e manter o trabalhador no processo produtivo. Alves (2007) destaca que o medo é o sentimento motriz dessa relação. E acrescenta:

Através do medo do desemprego, o trabalhador assalariado consente maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas, por exemplo. Como já dizia Freud, o medo é a moeda de troca dos afetos humanos. É cultivando o medo que o capital busca constituir novos (e espúrios) consentimentos à nova barbárie social (ALVES, 2007, p. 197).

Outro ponto a se evidenciar relaciona-se ao uso de gratificações associado ao rendimento do trabalho e à produtividade obtida, que representa um instrumento para conquistar a adesão individual dos trabalhadores. Isso reforça, no plano da consciência social, o fetichismo do dinheiro (ALVES, 2007).

Desse modo, o medo faz parte da cartilha da reorganização do trabalho toyotista, cuja manipulação é baseada na punição/recompensa. Se, por um lado, há um bônus como estímulo, que valoriza e incentiva a individualidade e a competitividade, por outro, existe a constante possibilidade do desemprego. Segundo Alves (2007) e Antunes (1999), tais mecanismos permitiram um maior controle sobre os meios de trabalho e sobre o trabalhador, levando a uma precarização do mundo do trabalho.

No contexto atual, as exigências profissionais colocadas pelo toyotismo aumentam, de tal modo que o conhecimento adquire centralidade na sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico em conexão com o novo paradigma produtivo para atingir crescimento econômico, as quais impulsionam a uma nova concepção de educação, na busca por trabalhadores polivalentes, flexíveis, em concordância com organização produtiva. Assim, o sistema escolar torna-se um setor estratégico para a qualificação da força de trabalho. Nesse sentido, Alves aponta:

O que temos caracterizado como novo complexo de reestruturação produtiva, cujo ‘momento predominante’ é o toyotismo, promoveu mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais, com rebatimentos decisivos nas políticas educacionais e demandas formuladas à escola (2007, p. 249).

Ao pensar a escola sob a ótica empresarial, a educação passa a ser defendida como um requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e a ascensão social. Em vista disso, evidencia-se que há uma valorização da educação, pois esse capital, de propriedade individual de cada trabalhador, também poderia ser visto como um bem social, capaz de indicar a riqueza humana existente numa determinada sociedade. Sob este aspecto, Frigotto destaca que

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria de educação, segue um caminho tortuoso. Percorrendo esse caminho, depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.) (2010, p. 49).

A educação, desse modo, torna-se um elemento fundamental dentro do sistema capitalista, sendo “concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010a, p.51). Por isso, Alves afirma que “O mercado não é para todos” (2007, p. 253).

3.4.3 Educação escolar: uma relação mediada pela necessidade do capital

Durante praticamente todo o século XX, as indústrias operaram sob égide do sistema de produção fordista/taylorista, as quais, seguindo a lógica racional da produção em massa de mercadorias, organizaram-se em unidades com um grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada e hierarquizada.

Braveman (1987) expõe que, na fábrica Ford, enfrentava problemas de indisciplina, abandono de emprego e desinteresse pela produção, fato que o levou a implantar uma política salarial, que também estava ligada às intenções de mudança de consumo. Todavia, o pagamento integral do salário não estava só vinculado à produção, mas aos hábitos de vida em geral. Desse modo, para atender a essas demandas, a base fordista/taylorista originou tendências pedagógicas que privilegiaram “ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação” (KUENZER, 2005, p. 83).

Nesse sentido, pode-se compreender que a “finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (2005, p. 82).

Com efeito, a racionalização das atividades laborais determinou a formação de um “novo comportamento humano”, conforme a particularidade de cada trabalho e produção, que representasse uma adaptação psicofísica à nova estrutura industrial e ao aumento salarial. Isso significa que “combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação” (KUENZER, 2005, p.84).

Nessa perspectiva, coube à educação escolar desenvolver técnicas de “memorização, articuladas ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2005, p. 84). Com isso, o modo de produção taylorismo/fordismo se relaciona com a atividade pedagógica, uma vez que serviu como orientação para o tecnicismo aplicado à educação. Disso resulta

[...] *a fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, com base no que a teoria se supõe separada da prática. A expressão dessa fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas, de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos (KUENZER, 2005, p. 84-85).

No excerto acima, a autora evidencia que, além da fragmentação do saber, há uma dissociação entre a prática e a teoria, circunstância que provoca o desencanto pela educação. O mesmo desencanto emerge com referência ao trabalho que passa a ser “considerado como uma carga, um esforço e uma fonte de desprazer” (ENGUITA, 1989, p. 8). A escola, para esse autor, não só “está separada da vida” (1989, p. 223) como também “não propicia aos futuros trabalhadores as características não cognitivas que podem chegar a esperar-se deles – é duvidoso que propicie as cognitivas” (ENGUITA, 1989, p. 224). Isto é, a escola é o “espaço por excelência do acesso ao saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano” (KUENZER, 2005, p. 79).

Nesse sentido, Braverman (1987) afirma que, no sistema rígido de produção, havia uma clara separação entre concepção e execução (desenvolvido no subcapítulo 3.4.1), a qual

repercutiu na educação escolarizada. Trata-se do surgimento da divisão técnica do trabalho escolar que apresenta funções similares às grandes empresas burocráticas, por exemplo: rigidez das leis e dos regulamentos adotados nas escolas, relações sociais hierarquizadas e parcelamento do trabalho pedagógico, isto é, “O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que pensam, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida” (FRIGOTTO, 2010a, p. 191). Desse modo, ao professor é outorgada a tarefa de executar em sala de aula os planejamentos formulados, cujos conteúdos são selecionados e organizados, de maneira linear, por um grupo de especialistas técnicos, assim como Taylor organizou o sistema fabril para ser mais produtivo. Frigotto enfatiza que a

[...] divisão interna do trabalho escolar (o surgimento dos chamados “especialistas em educação”), posta como um mecanismo de racionalização e maior eficiência do sistema de ensino, dentro das condições concretas da divisão social do trabalho, acaba se constituindo numa medida de esvaziamento e desqualificação do processo pedagógico (2010a, p. 191).

A educação escolar fragmentada, nas palavras de Acácia Kuenzer, “respondeu, e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista organizado e gerido segundo os princípios do taylorismo/fordismo, em três dimensões: técnico, político e comportamental” (2005, p. 85).

A partir dos anos de 1970, surgiu um novo paradigma econômico, denominado de toyotismo, como resultado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que impôs uma reorganização das atividades laborais devido aos processos tecnológicos que começavam a refletir o mundo globalizado.

Essa nova fase do mundo do trabalho, segundo Kuenzer, requer um novo tipo de educação e, por consequência, também, uma nova pedagogia. Por isso a autora afirma que “os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho não só exigem novas competências, como também invadem a escola como os novos princípios do toyotismo” (KUENZER, 2005, p.87).

Nesse sentido, os processos produtivos taylorista/fordista de base eletromecânica, que não abriam espaços significativos para mudança, participação e criatividade para a maioria dos trabalhadores, lentamente vão incorporando os elementos do toyotismo; caracterizado por dimensões flexíveis que passam a fazer parte de várias esferas sociais e produtivas nas últimas décadas. Passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamento tais como:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avalia procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, alia raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (2005, p. 86).

Desse modo, a polivalência passa a ser valorizada em detrimento da especialização, típica do sistema taylorista/fordista. A dinâmica toyotista exige dos trabalhadores não só maior escolaridade como também uma formação consistente e continuada. Por isso, Kuenzer afirma que “No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de ‘competências’” (KUENZER, 2005, p. 80).

Isso significa que a educação passa a ter um sentido de investimento, atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, integração empresa-escola, necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho, no sentido da valorização do trabalhador e de promoção social, pela via de qualificação profissional.

Mediante os fatos expostos, conclui-se que as inúmeras mudanças que ocorreram no mundo do trabalho nos últimos séculos, tanto no período de transição do feudalismo ao capitalismo, como também após a consolidação do sistema capitalista, que, em meio a crises econômicas, originadas nos séculos XIX e XX, ocasionaram um processo de reestruturação para sobreviver. As relações de trabalho modificaram-se radicalmente. Num primeiro momento, o trabalhador poderia ser identificado através do trabalho servil, pois estava vinculado à terra e deveria sanar sua dívida junto ao senhor feudal. O seu serviço estava ligado ao sistema artesanal e condicionado à produção de uma mercadoria em sua totalidade. Com a transição do sistema doméstico para a manufatura, o trabalhador encontra-se com outras pessoas dentro de um mesmo espaço e sua produção fragmenta-se, dando início à divisão do trabalho e à fragmentação da consciência do trabalhador.

Com o desenvolvimento da maquinaria, o trabalhador perde sua autonomia sobre a produção, sendo conduzido pelo ritmo das máquinas. Nesse sentido, mesmo que seu corpo seja dominado pelas máquinas; sua mente permanece intacta, permitindo que os trabalhadores pudessem pensar em formas de rebelar-se contra o sistema ao qual estavam imersos. Por fim, o capital finalmente encontra uma forma eficaz de controle do trabalhador, capturando a subjetividade do trabalhador mediante uma série de discursos de valorização de suas competências, fazendo-o assumir uma postura crítica e flexível dentro da empresa em que atua.

4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ponto de partida para as reflexões deste capítulo está orientado pelas questões abordadas no capítulo anterior acerca da sociabilidade e da subjetividade pautadas no trabalho, as quais repercutem diretamente nas ações e representações que os sujeitos elaboram sobre o trabalho. A partir do trabalho e da socialização, o ser humano evoluiu, desenvolveu um aparato tecnológico e transmitiu seu conhecimento geração após geração. Isso significa que a educação é outro elo do processo evolutivo humano. Trabalho e educação são conceitos dialéticos, de modo que, para entender a representação social de trabalho, torna-se vital compreender a posição que a educação ocupa nesse processo.

Para tanto, buscam-se, no contexto histórico da educação, elementos para compreender o atual cenário do Ensino Médio no Brasil, já que o adolescente que está concluindo o Ensino Médio é aquele que escolherá uma profissão e sua decisão circula na dinâmica dos espaços sociais escola, família e amigos, de maneira implícita ou explícita, exigindo dele um posicionamento.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Inicialmente, a educação no Brasil destinou-se à catequização dos indígenas e, posteriormente, foram destinadas para a instrução dos descendentes dos colonizadores. Foi “uma educação cujo objetivo precípua era cultivar ‘as coisas do espírito’, isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência”, enquanto a “atividade manual – estava reservada aos cativos” (ROMANELLI, 1986, p.34).

Em 1549, os jesuítas, ordem religiosa católica intitulada Companhia de Jesus, chegaram ao Brasil. Eles ficaram no país até o Marquês Pombal expulsá-los em 1759. Nesse período, a função da educação escolar era fornecer à elite portuguesa uma formação que a habilitasse a administrar suas fazendas e seus engenhos de açúcar e a governar as capitanias hereditárias e as câmaras municipais. Ou seja, a educação escolar no Brasil tem sua origem pautada por uma forte tendência elitista e excludente. Romanelli evidencia que

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1986, p.35).

Os fatores que favoreceram essa ação educativa foram a organização social e o conteúdo cultural transplantado para a Colônia através da formação dada pelos padres da Companhia de Jesus (ROMANELLI, 1986). Desse modo, o ensino secundário foi instituído no Brasil pelos jesuítas e ficou sob sua responsabilidade, uma vez que a Metrópole não custeava o ensino na colônia. Assim, o ensino secundário, nesse período, encontrava-se ligado aos preceitos da religião católica.

A educação voltou-se para a família patriarcal por causa de sua receptividade à implantação de pensamentos e de ideias dominantes da cultura medieval europeia, que encontrou nos Jesuítas um aliado para a importação e a difusão dessa cultura. Isso favoreceu o colonizador, que desejava diferenciar-se e impor-se por sua origem europeia.

Assim, prevaleceram na Colônia hábitos aristocráticos de vida e a Colônia tornou-se uma cópia do modelo aristocrático da nobreza portuguesa. Aliás,

[...] num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (RIBEIRO, 1992, p. 22).

A autora observa que essa forma de educação visava a “manter a dependência cultural da Colônia, ao mesmo tempo que conferia status à classe dominante e contribuía para manter a distância entre esta e as demais camadas sociais” (ROMANELLI, 1986, p.22). Por esse motivo, as camadas intermediárias viram na educação um modo de se aproximar da elite e de ascensão social. Esse sistema educacional enalteceu o trabalho intelectual em detrimento do manual, o que acabou legitimando a divisão social do trabalho no Brasil. Na visão de Romanelli, o

[...] Brasil acabou gerando uma duplicidade de propósitos na evolução da sociedade e do sistema educacional, duplicidade observada pela acentuada dicotomia entre ‘valores reais e valores propagados’. Essa duplicidade marcou a nossa herança cultura sobretudo àquela parte transmitida pela ação das nossas escolas, tão propensas a importar modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógica (ROMANELLI, 1986, p. 22-23).

Percebe-se que o ensino transmitido pelos jesuítas não condizia com a realidade vivida na Colônia. Ele se voltava somente à cultura básica, sem se preocupar com a qualificação para o trabalho.

Com a expulsão dos jesuítas, a educação sofreu uma grande ruptura, mas a ação do Marquês de Pombal não representou a defesa da instituição de uma nação laica, pelo contrário, sua intenção era transformar a educação, consolidada no ato de fé, em uma educação em defesa dos interesses econômicos do Estado (ROMANELLI, 1986).

O início do século XIX apresentou uma fase de efervescência cultural e científica em virtude da vinda da família real portuguesa ao Brasil. Com o objetivo de organizar a colônia para recepcionar a Corte, D. João VI fundou as primeiras escolas de nível superior público, destinadas a formar burocratas para o Estado. Além disso, foi instituída a Biblioteca Pública com livros e instrumentos de Física e de Matemática que vieram de Lisboa (RIBEIRO, 1992).

A *posteriori*, a independência política do Brasil não trouxe mudanças na situação de ensino, o que ocorreu foi uma simples transferência de poderes, visto que os letrados passaram a ocupar os cargos políticos administrativos, fazendo das novas Faculdades de Direito uma fornecedora de pessoal qualificado para essas funções. Romanelli (1986) evidencia que houve um projeto educacional excludente, que priorizou o ensino superior, deixando de lado a criação de um sistema educacional integrado em todos os seus graus e modalidades.

De acordo com Ribeiro (1992), a Constituição de 1824 garantiu a instrução pública a todos os cidadãos com a criação de escolas e de universidades em âmbito nacional, o que de fato não ocorreu. A Lei Geral, de 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Foi a primeira e única lei geral para o ensino público elementar até 1946. Salienta-se que a Lei de 1827, por meio do Decreto Federal n.º 52.682, em 1963, estabeleceu o dia 15 de outubro como o dia do professor.

O Ato Adicional de 1834 – emenda constitucional – conferiu às províncias a obrigação de legislar sobre o ensino elementar, secundário e de formação de professores, o que impulsionou a criação de liceus nas províncias. Essa Lei definiu a descentralização da educação brasileira. Romanelli explica que

[...] o que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar (ROMANELLI, 1986, p. 40).

Nota-se que o conteúdo implícito do Ato Adicional de 1834 impulsionou a difusão de escolas particulares em todas as províncias. Ou seja, o ensino secundário, durante o império, estava predominantemente nas mãos de particulares, condição que se consolidou e se mantém ainda hoje, de forma intensificada.

No contexto da descentralização educacional, em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II, destinado a servir de modelo para um padrão de ensino secundário, que deveria ser seguido em todo o país. Assim, essa modalidade de ensino continuou sendo privilégio da elite.

Romanelli (1986) acrescenta que o ensino secundário seriado, desenvolvido em curso de duração regular, foi cedendo lugar a um ensino secundário parcelado, irregular e de curta duração. A desorganização dos estudos secundários ocorreu em função dos exames preparatórios para ingressar no ensino superior, que se organizavam para atender os jovens de famílias abastadas.

Ao concluir o ensino secundário no Colégio D. Pedro II, o estudante recebia o grau de bacharel e era dispensado dos exames para o ingresso no ensino superior, privilégio de que os liceus provinciais não desfrutavam, uma vez que os estudantes desses educandários precisavam prestar exames para entrar no curso desejado. Percebe-se que o ensino secundário, durante o império, teve somente a preocupação de preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, o que ocorreu devido à pressão exercida pela classe dominante.

Segundo Ribeiro (1992), a educação secundária permaneceu fragmentada, transplantada de outras culturas, e as reformas que aconteceram a partir da década de 1850 refletiram as preocupações observadas na Europa, em vez de refletir as locais. Além do mais, as modificações foram antagônicas, pois não representavam a realidade brasileira, mas “uma interpretação da realidade segundo modelos importados, os mais avançados, mas resultado de situações distintas e, por isso, inoperantes” (RIBEIRO, 1992, p.53).

No período republicano, os questionamentos acerca da educação popular resumiam-se ao projeto de erradicação do analfabetismo da população. A estrutura passou por alterações substanciais, todavia, as elites que assumiram o poder não abdicaram dos privilégios sociais e políticos. Fato que refletiu diretamente nas políticas educacionais, que continuaram reproduzindo as velhas estruturas.

Apesar da Constituição da República de 1891 instituir um sistema federativo de governo, o ensino permaneceu descentralizado, ou seja, o dualismo entre União e Estados persistiu: a União incumbia-se de criar instituições de ensino superior e secundário, delegando aos Estados a competência de promover e legislar sobre a educação primária. Em função disso, a distância entre a educação do público abastado e a educação do público que exercia trabalho

manual prevaleceu, reproduzindo o dualismo próprio da sociedade brasileira. De acordo com Romanelli,

[...] a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de ‘criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados’ e ‘prover a instrução secundária no Distrito Federal’, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competências para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1986, p. 41).

Esse modelo, primeiro, legitima o sistema dual de ensino que vinha desde o Período Colonial e, segundo, fortalece a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ribeiro enfatiza que

[...] a descentralização atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, como a facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agroexportadora). Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional). E por essa razão que se instala na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização (RIBEIRO, 1992, p. 66-67).

Em 1891, houve uma tentativa de colocar em prática alguns dos aspectos da Reforma Benjamin Constante, dirigida ao Distrito Federal, introduzindo na educação a influência positivista, com princípios orientadores da liberdade e da laicidade do ensino, juntamente com a gratuidade da escola primária (RIBEIRO, 1992).

As constantes reformas que marcaram a Primeira República não passaram de tentativas frustradas, pois algumas nem chegaram a ser aplicadas; outras, apenas em parte, e, mesmo as que foram implantadas, não passaram de pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos vigentes. Conforme Ribeiro, “ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem, contudo, progredir no sentido de conseguir-se um ensino secundário mais adequado às novas tendências sociais no Brasil [...] caracteriza-se a continuidade do movimento de atualização histórica” (RIBEIRO, 1992, p. 70).

Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do Império, é justo concluir-se

que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. A ‘renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas’ foi um fato que não se deu, visto que o comando político, econômico e cultural se conservou nas mãos da classe que tinha recebido aquela educação literária e humanística, originário da Colônia e que tinha atravessado todo o Império ‘sem modificações essenciais’ (ROMANELLI, 1986, p. 43).

O excerto destacado mostra que a nova burguesia industrial e as classes médias emergentes endossavam a tradição cultural de monopólio do saber que se materializava em monopólio de poder e se legitimava no sistema educacional, porque ambos buscavam os modelos de educação da aristocracia, que era símbolo de ascensão social. Os novos dirigentes do país, por sua vez, buscavam distanciar-se das camadas populares. Portanto, a educação primária continuou privada de atenção.

4.2 A ESTRUTURA DO ENSINO SECUNDÁRIO E AS LEIS ORGÂNICAS

A iniciativa particular assumiu a responsabilidade sobre o ensino secundário em função da ausência do Estado nesse nível educacional. As transformações ocorridas no setor econômico, político e social na Primeira República introduziram mudanças no setor cultural, uma vez que a ideia de que a educação devia responder aos anseios das transformações sociais do século XX representou um entusiasmo pela educação e gerou um otimismo pedagógico. A preocupação com a ampliação da escola primária, na década de 1920, foi o ponto principal das reflexões e das discussões dos educadores e dos políticos.

O Brasil chegou ao século XX com um imenso contingente de sua população analfabeta. Como citado anteriormente, os dirigentes do país mantiveram-se negligentes à necessidade de instituir uma educação pública eficaz que abrangesse toda a população brasileira.

A década de 1930 foi, no entanto, o cenário de transformações no eixo da produção econômica, que passou de um modelo agroexportador para o de produção industrial. Em outras palavras, a nova estrutura econômica exigiu uma mudança do paradigma educacional existente. Segundo a autora,

[...] a Revolução de 30 foi o resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil [...] É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1986, p.60).

O Brasil viveu um momento de efervescência econômica, social e cultural. Diante dessa conjuntura, um grupo formado por educadores elaborou o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Esse grupo, representando os interesses da iniciativa privada na defesa de uma escola pública para todos, empenhou-se para apresentar novas possibilidades para a educação brasileira, que defendiam uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória, em um esforço para que se formulasse um plano nacional de educação (RIBEIRO, 1992).

Esse documento questionava a tradicional pedagogia da Igreja Católica e concebia novos modelos para a educação. A Igreja posicionou-se contra. Esse foi um momento que reafirmou a importância da educação tanto para o desenvolvimento do país quanto para o desenvolvimento da cidadania da população brasileira. A educação mostrava-se como uma possibilidade para impulsionar o crescimento econômico brasileiro e também o desenvolvimento da sociedade. O Manifesto criticava

[...] o sistema educacional então vigente, de estrutura dual, já que se dividia em dois subsistemas – o ensino primário e profissional, para os pobres, e o ensino secundário e superior, para os ricos – o Manifesto acaba propondo a substituição desse sistema por outro, de estrutura unificada [...] Por último, assinala o Manifesto a impossibilidade de se organizar o sistema e dar-lhe unidade de ação sem a unidade de formação de professores, os quais, de todos os graus de ensino, devem ter formação universitária (ROMANELLI, 1986, p. 148-149).

Em 1931, o recém criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública instituiu a Reforma Francisco Campos, organizou e centralizou os cursos superiores para a administração federal, adotando o regime universitário; organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior; criou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

Essa reforma privilegiou o ensino secundário, o qual era procurado pelas camadas médias que, após o término dessa modalidade, ingressavam nos cursos superiores. Pode-se dizer que grande parte das escolas secundárias eram frequentadas por adolescentes entre 12 e 18 anos, que representavam a camada dominante. Compreende-se, assim, o caráter elitista dessa modalidade de ensino, porém a

[...] Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. [...] trata-se de um curso secundário que procurou dar, em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em

seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico. (ROMANELLI, 1986, p. 135-136).

Francisco Campos, o Ministro da Educação, explicou o motivo do Decreto nº 21.241/1932. De acordo com o ministro,

[...] a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional (GRIFO NOSSO), constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (CAMPOS apud ROMANELLI, 1986, p.135).

Em 1942, ocorreram novas reformas no ensino secundário, com o Ministro da Educação Gustavo Capanema. A Lei Orgânica do Ensino Secundário acabou com os cursos complementares, os quais foram substituídos por cursos médios de 2º ciclo. Romanelli (1986) salienta que os ensinos técnico-profissionais – industrial, comercial e agrícola – também foram estruturados. A partir dessa lei, o estudante só poderia ingressar no ensino superior no ramo profissional correspondente ao curso técnico realizado.

Sem mudanças efetivas e também sem dar a devida importância ao fato, a educação continuou sendo irrelevante e, por isso, continuou sendo alterada por decretos. As principais iniciativas do Estado, na educação, foram a instituição de um aparato administrativo e regulador, a partir do Ministério da Educação e da Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação, e a realização de duas reformas em todos os seus graus e modalidades de ensino (ROMANELLI, 1986).

4.3 IMPLICAÇÕES DOS MODELOS PRODUTIVOS PARA O ENSINO MÉDIO

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que trouxe uma alteração significativa: a completa equivalência dos cursos técnicos ao ensino secundário, permitindo o ingresso de alunos oriundos dos cursos técnicos em quaisquer cursos superiores. Nesse mesmo ano, o presidente Jânio Quadros renunciou ao cargo, em função das pressões de grupos representados pelas elites industriais comprometidas com o capital e com o capitalismo norte-americano e de executivos encarregados de defender os interesses das indústrias junto ao governo brasileiro. Com isso,

[...] a estrutura do ensino manteve as etapas ensino primário de pelo menos quatro anos; ensino ginásial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em secundário, comercial, industrial, agrícola e normal e o ensino superior (RIBEIRO, 1992, p.149).

Devido ao alinhamento com a política econômica capitalista dos Estados Unidos da América do Norte, a educação no Brasil permaneceu voltada para o ensino profissional, mantendo os privilégios no ensino secundário. Além disso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, estabeleceu o direito tanto do setor público quanto do particular de administrar o ensino no Brasil. A gratuidade da educação foi ignorada, favorecendo o desenvolvimento da iniciativa privada.

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 nasceu alinhada com o “Milagre Econômico”. Ela foi instituída para criar condições para a formação de mão de obra habilitada a ocupar cargos da administração pública e da indústria. O governo assegurou a ampliação do ensino de 1º grau, para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo taylorista-fordista, cujos postos de trabalho ainda exigiam o mínimo de qualificação.

De acordo com Romanelli (1986), essa Lei tinha o objetivo de possibilitar a formação para a qualificação e o exercício de uma atividade profissional. Segundo a autora, a lei não alterou nada, exceto por não fixar um currículo rígido para o país. No entanto, a educação foi descentralizada, fato que ocorreu durante o Período Regencial, em que não se estabeleceu o mínimo de controle federal. A prática do Governo Central de transferir suas responsabilidades para o setor privado ou, nesse caso, para os Estados ocorreu desde a colonização do Brasil. Na prática, as escolas acabaram constituindo seu currículo conforme os recursos materiais e humanos de que já dispunham, mantendo o mesmo programa de antes, ou seja, nada mudou.

Com processo de industrialização nacional em curso e as transformações sociais correlatas ao êxodo rural, surgiu uma massa de jovens trabalhadores que careciam de uma escolarização correspondente às necessidades dessa indústria. A partir disso, ocorreram as primeiras grandes transformações no interior da escola, cuja meta, agora, era preparar esse jovem para um trabalho especializado, técnico e operacional sob a égide do fordismo.

Destaca-se que a maneira pela qual a economia se transforma acarreta mudanças nas operações do trabalho, conseqüentemente, geram-se demandas de recursos humanos, que devem ser preparadas pela escola. Todavia, segundo Romanelli, a escola brasileira não atendia às necessidades da economia capitalista, por sua vez, “criaram-se novas exigências educativas e o fator defasagem apareceu” (ROMANELLI, 1986, p. 58).

Assim como ocorreram as transformações a partir de 1930, com a instalação da grande indústria no Brasil, a partir da década de 1970, observa-se uma nova transformação no interior do modo de produção capitalista, em resposta às crises cada vez mais cíclicas do capital. Sob a lógica do toyotismo, enquanto nova forma de gestão e organização da força produtiva que, no Brasil, se instalará de forma sistêmica.

4.4 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE

Hoje a educação está voltada para o mercado de trabalho, de modo que à educação são atribuídos vários significados e funções, que objetivam fundamentalmente a manutenção de um modelo econômico baseado no consumo, na geração de capital, na competitividade e na individualidade. Dessa forma, cada sujeito torna-se responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Assim, a educação se transforma em tábua de salvação, em remédio para a cura de diversos males sociais e, principalmente, em mecanismo de ascensão social. Demerval Saviani esclarece a função da escola nesse momento histórico:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada como ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (1999, p.18).

O princípio da educação centra-se na escola que emerge como a instituição “redentora da humanidade”. Gaudêncio Frigotto assevera que “a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento de renda individual ou fator de desenvolvimento econômico” (2010, p. 62). Enfim, “o que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social” (FRIGOTTO, 2010, p.62-63).

Compreende-se que a educação básica deve ter objetivos mais complexos do que o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas à execução de uma atividade profissional.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação básica é formada pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que tem como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (2017, p. 17, Art. 22).

O desenvolvimento do educando nessas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial reconhece a importância da educação escolar para as diferentes fases da vida, as quais estão postas no art. 205, da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (1988, p. 56).

Cada nível tem uma finalidade educativa delimitada, um projeto político-pedagógico a ser desenvolvido junto aos alunos, de forma que o nível seguinte não terá o objetivo de suprir as dificuldades ocorridas no anterior. Eles se complementam e se integram, mas não tem um caráter compensatório.

Desse modo, o ensino médio vincula-se às aprendizagens estabelecidas para o ensino fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa.

A última etapa da educação básica⁴⁰ apresenta graves problemas, como: falta de qualidade no ensino, condições desiguais de oferta, baixos níveis de aprendizagem e um elevado índice de abandono escolar⁴¹, que não são novidades, pois refletem problemas históricos.

A reforma do ensino médio, que ocorreu em 2017, foi aprovada e resultou na flexibilização da organização curricular com base em áreas de escolha por parte dos estudantes e, também, a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos. Nessa perspectiva, Frigotto infere que a universalização do acesso à escola e o aumento médio de escolaridade não constituem um empecilho para o capitalismo, ao contrário,

[...] uma escolaridade elementar que permite um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços socioculturais, políticos e ideológicos tornam-se necessários para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral, como também para uma instauração de uma mentalidade consumista. O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado (2010, p. 184).

⁴⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2017 mostra que o EM é o que está em pior situação quando comparado às séries iniciais e finais da educação fundamental: a meta do ano era de 4,7, mas o índice ficou em 3,8.

⁴¹ De acordo com o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), no Brasil, há 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Desse total, 57% (1,6 milhão) são jovens entre 15 e 17 anos.

Nesse novo modelo, as disciplinas estão divididas por áreas de conhecimento, o currículo aparece dividido em duas partes, a primeira comum a todos os estudantes e a segunda parte será organizada a partir de cinco itinerários formativos de escolha dos estudantes. Todavia, não há obrigatoriedade de que cada escola ofereça os cinco itinerários e a definição das áreas de cada instituição será de responsabilidade dos sistemas de ensino, conforme sua disponibilidade. Sendo assim, não haverá garantia de que os estudantes terão as cinco áreas disponíveis na escola, o que restringirá a possibilidade de escolha dos estudantes que frequentam o ensino médio.

O art. 36, da LDB, estabelece que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
 - II – Matemática e suas tecnologias;
 - III – Ciências da Natureza e suas tecnologias;
 - IV – Ciências Humanas e sociais aplicadas;
 - V – Formação técnica e profissional.
- § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:
- I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
 - II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (LDB, 2017, p. 26).

Nota-se a ausência de referência em relação aos conteúdos artísticos e filosóficos e a ênfase em tecnologias, procedimentos, competências e habilidades voltados para o mercado de trabalho. Salienta-se que a Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, de modo a orientar a (re)definição de currículos e propostas pedagógicas; não é uma lei, logo não há uma obrigatoriedade no cumprimento, já que é uma orientação. Mesmo assim, ela é responsável pela organização dos conteúdos que compõem o currículo do ensino médio, o qual não está explícito na LDB (quais disciplinas ou áreas do conhecimento).

O novo Ensino Médio, desse modo, não se apresenta em sua orientação ao não considerar a importância das humanidades na formação dos jovens. Se não revisto, conforme exemplificado no capítulo 2, corre o risco de comprometer a “humanização” do ser humano, uma vez que a cultura não engloba apenas conteúdos científicos e sistematizados, mas todos os

conhecimentos produzidos pela humanidade, como valores, técnicas, arte e comportamentos (LEONTIEV, 2004).

Ainda no parágrafo 6^a, a lei ressalta que a educação escolar precisa estar vinculada ao mundo do trabalho. A partir desse embasamento legal, nota-se o destaque que é dado à formação para o trabalho no universo escolar, disposto como um processo histórico e social e relevante para o ser/homem/estudante em formação, sujeito criador e transformador. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de trabalho como princípio educativo em todas as etapas e formas de oferta de ensino na Educação Básica (FRIGOTTO, 2010b). Sendo o Ensino Médio, a etapa que consiste na terminalidade da escolarização da Educação Básica e que assume para si a responsabilidade de consolidação do processo formativo do estudante nesse nível de ensino, formação essa que engloba o preparo básico para o trabalho, para a cidadania e para o exercício da autonomia intelectual.

Frigotto (2016) conclui que a explicação de que hoje o aluno é “digital e não aguenta uma escola conteudista que mascara o que realmente o aluno enfrenta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer”. Para o autor, a reforma “legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”. Ou seja, o ensino médio não é uma etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Tendo uma finalidade em si: “Elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho” (KUENZER, 2000, p. 30).

Frigotto (2010a) assevera que, atualmente no Brasil, a escola pública de uma forma geral, está sucateada e, evidentemente, não oferece um ensino de qualidade. Sucateamento tanto de ordem material, quanto de ordem imaterial, com uma inversão da lógica da escola, que ao invés de ser um local de construção do conhecimento de uma forma crítica e transformadora, tornou-se uma empresa improdutiva para formação integral humano e também para o mercado de trabalho.

A teoria do capital humano, conforme Frigotto (2010a), marginaliza o indivíduo, ou seja, o sucesso ou a derrota do sujeito no mercado de trabalho depende exclusivamente dos investimentos que ele faz em seu capital humano. O autor tece uma crítica ao movimento interno da teoria do capital humano, que tem caráter circular, “o movimento se dá exatamente na tentativa de encontrar, no mundo da imediaticidade empírica, de forma cada vez mais rigorosa, elementos que sustente os supostos” (FRIGOTTO, 2010a, p. 46). Assim, o movimento circular que a educação, como determinante do crescimento econômico, se torna determinado pelo fator socioeconômico. Frigotto ainda destaca:

Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, “o fator econômico”, traduzido um conjunto de indicadores socioeconômico, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado (2010a, p. 51).

Atribui-se o insucesso de um sujeito pela vontade ou não para investir em capital humano. Nesse sentido, o discurso de valorização da educação seguiu a lógica do toyotismo, naturalizando a ilusão do investimento em capital humano como garantia de trabalho e de mais renda, tornando o ser humano em capitalista por ter um capital humano que pode tornar-se mercadoria. O sujeito que vende a sua força de trabalho acredita na ideia estabelecida pelo senso comum, que imprime o discurso de que existem vagas, mas que faltam profissionais qualificados para ocupar as vagas.

Sendo assim, Frigotto indica que “se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo” (2010a, p. 73). O indivíduo é responsabilizado pela desigualdade social, por sua baixa formação, por sua baixa empregabilidade. Essa concepção reduz a formação social e divide os elementos da vida social: econômico, político e social passando a considerá-los como fatores isolados, perdendo o sentido da totalidade. Além de não compreender a totalidade, as relações sociais tornam-se cada vez mais individualizadas e competitivas.

Sendo assim, o conceito de capital humano, desenvolvido sob a herança da visão burguesa de sociedade, busca destinar o investimento feito em educação, para conduzir capacidade de trabalho, sob dois aspectos: como ganhos salariais resultantes das taxas de retorno do investimento feito em educação (FRIGOTTO, 2010a).

Nessa perspectiva, a crítica realizada à teoria do capital humano reside na concepção de educação voltada para atender as demandas do mercado, não considerando a formação integral humana. Destaca-se a fragilidade educacional, vista como salvadora de todas as mazelas, deixando de analisar os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

O grande desafio é fazer uma educação não competitiva, que emancipe os sujeitos. Uma vez que se compreende o ser humano como um ser histórico e social, é necessário que a produção do conhecimento se efetive como direito pela via da educação escolar. Salienta-se que a finalidade do conhecimento para o sujeito é possibilitar a interpretação, a compreensão do mundo, a inclusão social e, assim, o exercício de sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação escolar e trabalho sustenta-se pela multiplicidade de fatores (econômico, político, cultural, dentre outros) que atravessam a prática educacional desenvolvida no Ensino Médio. Essa relação ocorreu de forma processual, sendo expressa por meio de atividades de ensino ligadas às formas de trabalho requeridas pelo mercado, que apresenta organização flexível do trabalho e da produção.

Sendo assim, as transformações educacionais decorreram das exigências da modernização, em todos os níveis de escolaridade. Desse modo, a preparação para o mundo do trabalho passa pela escola, que, em seu emaranhado de situações, não consegue dar conta das mudanças do perfil de trabalhador devido às novas exigências e demandas da sociedade capitalista.

A partir dos pressupostos instaurados por Marx e resgatados por Lukács (2013), fundamentou-se esta investigação. Expôs-se a natureza essencial do trabalho enquanto categoria ontológica, demonstrando que trabalho, educação e cultura são faces de um mesmo processo e constituem a esfera particular do ser social. Desde a sua origem, assumem uma legalidade própria com função social específica que a diferencia do trabalho. Desse modo, o trabalho dirige-se à transformação orientada da natureza, enquanto a educação tem sua finalidade voltada para a relação que se estabelece entre os seres humanos. A cultura está entrelaçada com tudo que é criado e transformado pelo homem nas relações sociais.

Na relação da educação com os diversos modos de produção social, observou-se que onde não existiam classes sociais existia uma ampla formação humana, educação. Não havia nenhuma restrição socialmente construída ao acesso ao saber. A aprendizagem ocorria de maneira concomitante com o trabalho. Hoje, não ocorre o mesmo.

Na Grécia Antiga e na Europa Medieval, não havia uma universalização no campo da educação. Nessas sociedades, a educação escolar não era uma necessidade para a reprodução social. Com a Revolução Industrial, na Idade moderna, surgiu o impulso à universalização da educação escolar. Isso significa que, pela primeira vez na história, o acesso ao saber formal tornou-se necessário para a reprodução social. Neste sentido e em relação aos modos de produção anteriores, o capitalismo representou um enorme avanço para o enriquecimento individual.

Desse modo, a relação entre educação e trabalho revela as contradições presentes no bojo da sociedade capitalista, sobretudo porque está orientada para a nova forma de sociabilidade do capital, expressa no modelo de organização do trabalho. A função da escola é a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, a qual não se sustenta na atualidade.

Os modelos produtivos fordista, taylorista e toyotista, com a sistematizada divisão do trabalho em pequenas e fragmentadas ações, a tarefa do trabalhador simplificou-se e parcializou-se de forma acentuada, de modo que se intensificou o desenvolvimento unilateral do homem/trabalhador. Isso significa que o desenvolvimento unilateral consiste na mutilação das capacidades humanas, limitando o desenvolvimento do ser humano às necessidades do modo de produção. Desse modo, a omnilateralidade versa o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, assim como a ampla capacidade produtiva.

Frigotto (2010b) evidencia que a educação escolar expressa o modelo de organização do trabalho. Essa lógica apresenta como principais características a flexibilidade das relações técnicas e sociais do trabalho, polivalência e multifuncionalidade do trabalho e do trabalhador, e a incorporação crescente da ciência e da tecnologia ao processo produtivo, com o propósito de aumentar a produtividade com menor número de trabalhadores.

Destaca-se que a definição da identidade do Ensino Médio inicia-se pelo seu reconhecimento como etapa final da educação básica, tal como postulado pela legislação. O Ensino Médio deve ser considerado como um direito de todos, devendo preparar os estudantes para a continuidade de seus estudos, para o mundo do trabalho, para a cidadania e para a vida, sendo que essas finalidades não podem ser tratadas de maneira estanque, tampouco fragmentada.

Por isso, a escola de Ensino Médio deve propiciar espaço para o ensino das artes, a prática de esportes e o desenvolvimento da cultura. À luz da teoria ontológica-filosófica de caráter dialético:

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a 'ator', mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 2010b, p. 33).

É por meio do trabalho que o ser humano, ao longo de sua evolução, construiu elementos para a satisfação de suas necessidades e, concomitantemente, construiu a si mesmo. Nesse sentido, é preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como etapa final da educação básica. O trabalho deve ser compreendido não como adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo, em que as dimensões constituintes de sua identidade sejam o trabalho e a formação humana integral. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas.

Mediante os fatos expostos, conclui-se que o Ensino Médio como está apresenta uma educação virtual, visto que não consegue oferecer uma educação mais abrangente, mais atual e capaz de atender às diversas juventudes, que são os sujeitos do Ensino Médio.

Após este estudo, as dúvidas ainda persistem. Com toda adversidade que perpassa o sistema educacional no Brasil, é possível desenvolver uma educação que, ao mesmo tempo, ajude a ler a realidade, ajude as pessoas a quererem mudar a realidade e a organizarem-se para poder mudá-la?

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis. Bauru: Canal 6, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez: Campinas, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. A crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho da centralidade da política. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf> Acesso em: jun. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano setorial de educação e cultura, 1972/1974**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Lisboa: DIFELI. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DÜRKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2003.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do ocidente**. 2.ed., rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **As Cruzadas**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O Feudalismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A educação e a crise do capital real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-mediodo-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FUNDO das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Cenário da exclusão escolar do Brasil**. <https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf> Acesso em: out. 2018

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUREVIC, Aron. O mercador. IN: **O homem medieval**. JACQUES, Le Goff. 1. ed. Lisboa. Editorial Presença. 1989.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 20. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

HUNT, E. K.; LAUTZENHEISER, Mark. **História do pensamento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>> Acesso em: 24 set. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e educação do trabalhador**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito do trabalhador**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

LANDES, David S. A Revolução Industrial na Inglaterra. IN: **Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa ocidental, desde 1750 até os dias de hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no ocidente**. Lisboa: Estampa, 1979.

_____. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

_____. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Os intelectuais na Idade Média**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Ciências humanas, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2017.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas. Para que servem os padrões? In: GORZ, André (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffry; KOLLER, Silvia Helena. **Adolescência e psicologia: concepções práticas e reflexões críticas**. Conselho Federal de Psicologia. RJ, 2002.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Publicações Europa-América, 1997.

POCHMANN, Marcio. A atualidade da categoria trabalho na sociedade da reestruturação produtiva. In: CONSELHO, Federal de Psicologia. **Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea**. Brasília: CFP, 2010.

POLANYI, Karl. **A grande transformação: as origens da nossa época**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **A nossa obsoleta mentalidade mercantil**. Repr. in Primitive, Archaic and Modern Economies, essays of Sari Fokunapi, George Dalton ed., Nova Iorque. v. 3. Fevereiro de 1947. p. 109.117. Disponível em:
<http://www.adelinotorres.info/desenvolvimento/Karl%20Polanyi_A%20nossa%20obsoleta%20mentalidade%20mercantil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.155-178, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSSIAUD, Jacques. O cidadão e a vida na cidade. IN: **O homem medieval**. JACQUES, Le Goff. 1. ed. Lisboa. Editorial Presença. 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SERGE, Moscovici. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. IN: THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. - São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2004.