

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

**A RELAÇÃO SOCIAL COMO VÍNCULO ENTRE A
EDUCAÇÃO E TRABALHO**

SEBASTIÃO ALVES DE ALMEIDA

**ORIENTADOR
Prof. Dr. ILDEU MOREIRA COÊLHO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Escolar Brasileira como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de concentração: Educação Escolar.

**GOIÂNIA
1997**

Almeida, Sebastião Alves de .

A Relação Social Como Vínculo Entre Educação e Trabalho / Sebastião Alves de Almeida; Orientador Ildeu Moreira Coêlho. Goiânia: Cegraf, 1997.
158 p.

Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, 1997.

1. Sociologia da Educação. I. Título.

A RELAÇÃO SOCIAL COMO VÍNCULO ENTRE A EDUCAÇÃO E TRABALHO

SEBASTIÃO ALVES DE ALMEIDA

Dissertação defendida e aprovada em 03/03/98 pela Banca Examinadora
constituída pelos professores:







Com afeto

À Rosa, Laryssa, Brisa e Marx, sem os
quais poderia ter chegado a esse trabalho,
mas certamente com menos doçura.

... as categorias são formas, modos de ser,
determinações de existência.

Karl Marx

AGRADECIMENTO

Este trabalho contou com a orientação do professor Ildeu Moreira Coêlho, sabedoria, concisão, imparcialidade, honestidade, seriedade profunda, cordialidade, amabilidade ..., passadas sempre na forma de exigências que, mesmo no interior de suas formalidades, se multiplicaram e revelaram estas e outras nuances de uma personalidade admirada e respeitada por todos nós da graduação e do mestrado da Faculdade de Educação.

Fica o meu agradecimento e minha admiração.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Resumo | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introdução | 9 |
| Capítulo 1: Relação social: três conceitos | 14 |
| Capítulo 2: A aprendizagem das relações sociais de produção..... | 47 |
| Capítulo 3: O isomorfismo: aspectos normativos e metodológicos..... | 91 |
| 3.1. A coerção | 91 |
| 3.2. A alienação | 96 |
| 3.3. Relação social | 105 |
| Capítulo 4: As relações sociais da educação e a divisão social do trabalho | 115 |
| 4.1. As classificações | 115 |
| 4.2. A questão da qualificação | 131 |
| Conclusão | 150 |
| Referências Bibliográficas | 157 |

RESUMO

Este trabalho é uma discussão teórica sobre a relação social como vínculo entre educação e trabalho. Seu objetivo é destacar a relação social como categoria de estudo da relação entre escola e produção, dentro da perspectiva de Enguita, que vê a existência de um *isomorfismo* das relações entre estas duas esferas sociais. Esse isomorfismo apoia-se no chamado *princípio de correspondência* que situa o centro da vida social no nível das relações de produção. Silva desenvolve outra concepção das conexões entre educação e trabalho, a partir da perspectiva da categoria divisão social do trabalho, identificando a escola como trabalho mental. Como esfera separada da produção, a escola se especializa em reproduzir as divisões sociais em divisões escolares, conferindo um tipo de “aprendizagem” que é a legitimação de se viver a separação entre trabalho manual e trabalho mental. Confrontamos os enfoques desses dois autores e desenvolvemos uma discussão normativa e metodológica, que aponta os limites da tese defendida pelo primeiro e, dentro de uma perspectiva crítica, aproximamos as duas categorias como naturalmente implicadas numa única conceptualização.

ABSTRACT

This work is a theoretical discussion about the relationship as a link between education and work. Its objective is to emphasize the social relationship as a category of study of the relationship between school and the production, according to the perspective of Enguita, who sees the existence of an *isomorphism* of the relationships between these two social spheres. This isomorphism is based upon the so called *principle of correspondence* which situate the centre of social life in the level of the relationship of production. Silva develops another conception of the connection between education and work from the perspective of the category social division of work, identifying school as mental work. As a separate sphere from production, school specializes itself in reproducing the social divisions into school division, offering a kind of “learning” which is the legitimization of living the separation between manual and mental work. We confront the approaches of these two authors and we develop a prescriptive and methodological discussion which points out the limits of Enguita’s theory and, in a critical perspective, we approximate the two categories as naturally implicated in a single conceptualization.

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho pretendemos estudar duas leituras sobre a reprodução social da escola: a do sociólogo espanhol Mariano F. Enguita, em *Trabalho, Escola e Ideologia - Marx e a crítica da educação* e Tomaz Tadeu da Silva em *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação - ensaios de sociologia da educação*, e *Identities Terminais - as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*, nas quais este apresenta uma perspectiva alternativa às interpretações críticas convencionais da relação entre a educação e a produção.

No âmbito dessas obras definimos o nosso objeto como uma discussão normativa e metodológica sobre a noção de relação social enquanto paradigma da relação estrutural entre escola e produção. Esta noção é questionada em busca de outras formas de abordagem da questão, que venham contrastar a análise feita por Enguita, que tem por tese central a existência de um *isomorfismo* entre as relações sociais da educação e as relações sociais da produção.

Inicialmente discutimos a noção de relação social em Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, colocando o enfoque sobre suas metodologias e aproximando-nos da noção de relação social como o ponto

central sobre o qual converge suas construções teóricas. Ao tomarmos os clássicos da sociologia, situamos nosso estudo no âmbito da Sociologia da Educação. Sabemos que o nosso objeto possui implicações fora de tal disciplina, contudo, sua caracterização não pretende ir além dela bem como das obras relacionadas acima que justificam essa delimitação. Com efeito, ao focar a relação social como uma *questão de método*, enfatizamos suas implicações normativas e metodológicas para o estudo da relação entre escola e produção. O problema começa na conceptualização, evidentemente, através da qual o caminho da análise é traçado, bem como da realidade, ao ponto de beneficiar o conhecimento ou de reduzi-lo nos seus desdobramentos políticos.

O segundo capítulo segue os passos do desenvolvimento da análise do *Cap. VII - A Aprendizagem das Relações Sociais de Produção* do livro de Enguita (1993), podendo ser considerado o referencial teórico de nossa discussão, através do qual damos início ao estudo da relação proposta. Enguita faz sua apresentação acompanhada de uma sólida perspectiva histórica ao lado de suas críticas sobre outras correntes, que também, participam do estudo do tema. Destacamos aqui a importância da divisão social do trabalho para o estudo da relação estrutural entre escola e produção, o que nos afasta da perspectiva de Enguita, matizada e contrastada com a de Silva. Na distância entre elas é que se abre a perspectiva de nosso objeto.

No terceiro capítulo, enfatizamos os aspectos normativos e metodológicos que mais diretamente delimitam nosso objeto e equacionamos os temas arrolados na exposição do capítulo anterior sob a ótica da tese do isomorfismo. Começamos a questionar a escolha dos temas como o que justifica e apoia essa tese, até que ponto eles sustentam o *paralelismo* implícito de sua tese da relação entre educação e trabalho, resultando numa comparação meramente funcional? Não, o trânsito das relações sociais entre estas duas esferas é que define o seu paralelismo, contudo, este se mostra insuficiente para dar conta do “princípio de correspondência” de suas ações.

O último capítulo sinaliza a perspectiva alternativa para o estudo da relação entre educação e produção, através da qual procuramos contrastar a de Enguita. Seus elementos e seus enfoques teóricos possuem a mesma matriz: a obra de Karl Marx, complementada com pesquisas recentes para o aprofundamento do tema.

Paralelamente, aproximamos as relações sociais da educação-**RSE** com a divisão social do trabalho, matriz das divisões sociais e das divisões educacionais, vistas como substrato da dinâmica das próprias relações sociais encravadas na divisão principal entre trabalho manual e trabalho mental. Nesse sentido, entendemos que o ajuste entre educação e produção pode ser estudado em termos de relações sociais, porque subordinadas à divisão social do trabalho. Portanto, essa categoria deve vir primeiro, por representar o

curso estrutural sobre o qual se assentam as RSE e por determinar estas. Dessa forma, procura-se evitar cair na crítica convencional do processo socializador das RSE. Avançando em direção dos seus determinantes estruturais, essa crítica ganha um novo patamar e uma visão mais ampla do papel da escola.

Certamente essa pretensão é um desdobramento de nossa discussão em geral, que não chega a ter o formato de uma tese, mas apenas como uma dedução lógica que se depreende do estudo de duas conceptualizações. Formalmente, elas podem parecer excluídas entre si por causa do modo como foram concebidas suas categorias básicas, entretanto, entendemos que as relações sociais são derivadas, somente no plano formal, das estruturas. Nesse sentido, ao tomarmos a categoria da divisão social do trabalho como referência básica de nossa análise, as relações sociais emergem como seus registros potenciais, demarcando o seu curso e suas implicações.

Na conclusão, procuramos reafirmar a precedência da categoria divisão social do trabalho no estudo da relação entre educação e trabalho, como estruturante do processo socializador no intercâmbio das relações sociais entre essas duas esferas.

A importância desse assunto está na ordem do dia como uma imposição das recentes mudanças ocorridas nos processos de produção que, invariavelmente, a escola procura se ajustar. Com a introdução de novas

tecnologias na produção, os processos de trabalho estão passando por uma reorganização, as relações sociais de trabalho procuram assimilar o novo patamar tecnológico, representado pela informatização e automação crescentes, pela microbiologia, pela globalização da economia, o que vem propiciando diferentes discussões sobre o papel da escola. E nisto vimos a necessidade de estudar qual o melhor enfoque para o problema, dentro de qual perspectiva podemos encarar as conexões entre escola e produção, visto que há diversas formas de abordagens para o assunto e, ao mesmo tempo, diferentes encaminhamentos políticos.

Esse pré-requisito é o que motiva essa dissertação sem, no entanto, aparecer explicitamente. Ao partirmos para o seu estudo, vimos a necessidade de nos prepararmos teoricamente, o que resultou no objeto desse estudo, como um esforço que se dirige a abrir a porta de entrada de uma área tão importante para o ensino. Portanto, o nosso estudo é, antes de tudo, uma *discussão prévia* sobre as conexões entre educação e trabalho e, naturalmente, uma aproximação teórica que é percebida como via de acesso para se ingressar na referida área.

CAPÍTULO 1 – RELAÇÃO SOCIAL: TRÊS CONCEITOS

Qual é a melhor perspectiva para se encontrar o sentido materialista da escola? Como encontrar a base material que sustenta e orienta a prática diária da escola? Como os participantes da escola se tornam sujeitos sociais no interior de seus papéis específicos e interativos? Ao se defrontarem, o sentido de suas ações desenvolve uma objetividade resultante de quê base social?

Essas e outras perguntas abrem a fenomenologia da prática diária da escola. Através do estudo de seu cotidiano muita coisa pode ser revelada: a relação ensino-aprendizagem, sua administração burocrática, sua pedagogia, sua ecologia, que dão sentido às suas relações sociais.

Se considerarmos as contribuições dos clássicos da sociologia podemos elaborar diferentes perspectivas para a formulação do problema. Assim Durkheim, ao distinguir a Sociologia de outras ciências, delimita o seu objeto como sendo o *fato social* e estabelece os parâmetros de sua objetividade, ou seja, os aspectos que o caracterizam cientificamente. Paralelamente à definição de fato social, ele está fixando o âmbito científico de sua disciplina, o espaço que lhe confere o seu caráter específico diante das

outras disciplinas. Para isto, ele afirma que todo fato, para ser social, deve possuir as seguintes características:

- * Generalidade - o fato social é comum aos membros de um grupo;
- * Exterioridade - o fato social é externo ao indivíduo, existe independentemente de sua vontade;
- * Coercitividade - os indivíduos vêm-se obrigados a seguir o comportamento estabelecido (DURKHEIM, 1978, p. 87 ss).

Ao propor estas características como delimitação do caráter social de um fato, Durkheim o transforma em “coisa”, isto é, encara-o imparcial e objetivamente, quantifica-o e demonstra-o ao modo das ciências físico-biológicas. A implicação dessa regra é colocar o observador separado do objeto observado para se alcançar a neutralidade científica comum às disciplinas de outras áreas. Essa separação necessária aos estudos científicos garantiria a não interferência das prenoções, juízos de valores, sentimentos pessoais, preconceitos, na pesquisa, permitindo que suas conclusões não distorçam a realidade. Segundo Löwy, esse conjunto de valores é “aquilo que na sociologia do conhecimento se chamaria de *campo do que é experimentado como evidente*, quer dizer, aquele conjunto de convicções, de idéias, de atitudes do investigador e também de seu grupo social, que escapa à dúvida, a qualquer questionamento, a qualquer distância crítica” (LÖWY, 1985, p.43).

A preocupação de Durkheim é estabelecer as leis sociais com a mesma objetividade que dispõe as leis físicas, por entender que as leis da sociedade não são diferentes das leis da natureza. Influenciado pelo positivismo da economia política clássica, afirma: “Os economistas foram os primeiros a proclamar que as leis sociais são tão necessárias quanto as leis físicas. Segundo eles, é tão impossível a concorrência não nivelar pouco a pouco os preços, quanto é impossível aos corpos não cair seguindo a linha vertical. Se se estender esse mesmo princípio a todos os fatos sociais, a sociologia estará fundada” (Durkheim apud LÖWY, 1985, p.41). O erro metodológico de uma disciplina migra para outra implicando em erro de conclusão e de conceptualização. Pois, sabemos que a relação entre a concorrência e os preços não é direta. E, sobretudo, sabemos que as leis da natureza são distintas das leis da sociedade, estas últimas possuem um caráter histórico, mutável e contraditório.

A busca pela objetividade científica de Durkheim tem um núcleo racional, aceitável, que todo pesquisador deve levar em conta, que é o de buscar o conhecimento objetivo e verdadeiro e não se filiar a posições circunstanciais que comprometem a dignidade de seu trabalho, o alcance de suas conclusões e, portanto, de suas implicações políticas.

O trabalho abstrato, ao se generalizar como autovalorização do capital, subordina todas as instâncias sociais, estabelecendo o vínculo dos

fatos sociais como de “sentido” ou como “coisa”. A transformação do trabalho vivo, concreto, em trabalho geral, indiferente e abstrato é a fase da subordinação real do trabalho pelo capital. É o momento maduro do capitalismo que, como sistema econômico dominante, cria as condições necessárias de expansão e ampliação da relação capitalista: trabalho abstrato.

Se Durkheim, ao reconhecer a existência das características do fato social em toda a sociedade, as adota como categorias do seu método é devido à generalização do trabalho abstrato. Ele troca a causa original pelas consequências formais, o conteúdo que orienta o sentido das relações fica preterido ou ignorado em função da forma. Nisto o seu método é a sistematização das formas aparentes que são concebidas de um ponto de vista preferencialmente conservador. Ao ver o fato social como “coisa”, ele reduz toda contradição à simples anomalia, aplaina os conflitos como desvios morais que perturbam o bom funcionamento entre as partes. Em oposição às contradições da divisão do trabalho, cria o conceito de solidariedade orgânica, encobrindo a tensão entre a separação do trabalho manual e trabalho mental.

O processo de reificação das relações sociais como resultado da generalização do trabalho abstrato é o que ambienta a divisão social do trabalho. O fetichismo da mercadoria que penetra as ações humanas é ignorado e no seu lugar coloca-se o conceito de anomia - ausência de toda norma moral. Tudo que perturba a ordem estabelecida é encarado como

distúrbio, anomalia, desvio, anarquia, que devem ser sufocados em nome da “consciência coletiva”, através da qual se restabelece a normalidade. Embora reconheça a existência da injustiça, mais importante é a coesão social. Por isto, tudo que dificulta e perturba a convivência social deve ser extirpado, tal como toda patologia de um organismo.

No capitalismo, a coerção é antes de tudo econômica. Se ela é característica dos fatos sociais é porque é marca da capitalização do trabalho abstrato, que perpassa todos os planos infra e superestruturais, enquanto que, no passado, outras formações sociais extraíam o excedente do trabalho através de mecanismos extra-econômicos, principalmente. Se a coerção é vista apenas como resultado das regras morais, é de supor que advém de uma fonte supra-histórica, situada sobre as relações sociais, estas mesmas que “naturalizam” os costumes e hábitos. O empirismo do método durkheimiano, ao se fixar exclusivamente sobre o objeto, perde os mecanismos que lhe dão origem e todo processo cultural se torna uma forma petrificada que é repassado de uma geração a outra. O seu conceito de educação ilustra esse aspecto:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Idem, 1978b, p.41).

É a idéia da “tábula rasa” das novas gerações que deverão ser submetidas aos ensinamentos pré-estabelecidos. Sua concepção de educação, segundo Zeitlin, chega a coisificar e até mesmo deificar a sociedade: “Agora sua idéia fixa é determinar a melhor maneira de *adaptar* o indivíduo à ‘sociedade’, de prepará-lo, para adequá-lo às suas forças irresistíveis e a desempenhar sua ‘função’ específica de modo moralmente consciente” (ZEITLIN, 1977, p.290).

A subjetividade do fato social para Durkheim não deve ser buscada na conduta individual, mas no que ele chama de “consciência coletiva,” visto que toda sociedade desenvolve formas padronizadas de conduta e pensamento que possuem as três características mencionadas acima.

Diferentemente, Max Weber irá destacar o sentido da ação social (a conduta humana dotada de sentido) na conduta individual, por entender que o conhecimento é resultado da relação da razão com os objetos do mundo. Desse princípio ele desenvolve uma nova concepção de objetividade do conhecimento humano: “os acontecimentos não são apenas vividos, mas também pensados e, conseqüentemente, a ciência não pode apreendê-los apenas pela sua exterioridade, mas também pela maneira como são interiorizados pelos indivíduos” (COSTA, 1990, p.60).

Weber irá destacar o sentido da ação social como expressão da ação do indivíduo que age segundo um motivo. A motivação é encontrada nos

contextos que originam a ação social, orientada pela tradição, por interesses racionais ou pela emotividade. Estas três características que são criadas pela sociedade só se ratificam na ação social de cada indivíduo, ao contrário de Durkheim que destaca o papel da “consciência coletiva”. Cabe ao cientista social descobrir as conexões possíveis de sentido em relação aos aspectos da realidade social do objeto da sua pesquisa. Tais conexões não devem ser procuradas na psicologia da conduta individual, mas na análise dos fatos sociais, ancorada na compreensão das particularidades históricas de cada sociedade.

A noção de ação social está vinculada ao sentido da ação do indivíduo, por isto, Weber a difere da *relação social* que ocorre quando o seu sentido é compartilhado. Por exemplo, “um sujeito que pede uma informação a outro estabelece uma ação social: ele tem um motivo e age em relação a outro indivíduo, mas tal motivo não é compartilhado. Numa sala de aula, onde o objetivo da ação dos vários sujeitos é compartilhado, existe uma relação social” (COSTA, 1990, p.64). A relação social envolve um conjunto de expectativas compartilhadas entre os indivíduos envolvidos, que se define através dos motivos no plano da ação individual e estes são determinados em cada contexto, conferindo o sentido daquela.

Assim, enquanto a objetividade científica para Durkheim está na possibilidade de transformar o fato social em “coisa”, para Weber está no seu

sentido. Ambos ratificam o princípio básico do positivismo da separação entre o sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento é apreendido pela racionalidade da “coisa” em si mesma ou pela racionalidade do “sentido” da ação individual, respectivamente. Daí a contextualização da “coisa” e do “sentido” ficar subordinada à racionalidade exclusiva, ora do objeto, ora do sujeito. Ambos perdem o sentido histórico dos fatos sociais — mesmo com o uso de ampla historiografia, como é o caso de Weber — ao concebê-los de modo unilateral, ao convertê-los em metodologias do objeto e do sujeito.

Isto significa que a razão é capaz de criar modelos explicativos de um dos momentos de seu próprio desenvolvimento, mas, ao levantar os aspectos empíricos do objeto e permanecer na sua descrição, ela pouco acrescenta ao que o conhecimento do senso comum já alcançou; ou, ao enfatizar os aspectos exclusivos da ação individual, em busca de seu sentido, incorre na suposição de que é o sujeito da história. Tanto o empirismo durkheimiano quanto o racionalismo metodológico weberiano sacrificam a história em prol da razão. Não são capazes de reconhecer que aquela é provedora desta e que ambas se fundem como tensão inseparável do conhecimento. E que a contradição entre sujeito e objeto não se resolve na sua separação, de modo departamental de razões autônomas e independentes, mas, ao contrário, é a valorização dessa contradição que os revela como *práxis social*. A história é narrada pela razão, e esta é resultado daquela.

O desafio é buscar a compreensão da totalidade dessa *práxis* que historiciza sujeito e objeto como componentes indissociáveis de todo conhecimento. No caso das relações sociais da educação, o que as caracteriza pode não ser apenas suas formas institucionalizadas como comportamentos padronizados dentro e fora da escola, mas, sobretudo, formas sociais desenvolvidas em outros locais da sociedade. O seu estudo não deve partir delas mesmas, como conteúdo empírico independente, exterior e coercitivo, de modo que sua explicação coincidiria com o próprio objeto, bastaria sua exaustiva descrição e as teremos conhecido, isto já faz o funcionalismo. Ou a partir de um constructo racionalista que serve de *a priori* à explicação histórica, como é o caso do tipo ideal weberiano que antecede a investigação, o que já faz o positivismo.

O método de Weber é um sistema complexo que reafirma o conhecimento como constructo racional, um esquema previsto em torno do qual a razão é capaz de conhecer. Daí a sua preocupação em definir os tipos fundamentais de ação social dentro de um “receituário” que exarceba abstratamente a capacidade da razão de prevenir-se diante do objeto. Os fatos são abstraídos da realidade e colocados ordenadamente, assegurando as conclusões alcançadas durante a análise. O conhecimento, visto dessa forma, ganha o status da “neutralidade científica”, que é também sua preocupação. Da separação sujeito-objeto, o sentido da ação social pode ser antecipado na

elaboração do tipo-ideal, possível a partir de parâmetros do contexto em questão. O histórico é transformado em elemento formal que é posto como anteparo da investigação e não como conteúdo que recria as formas, servindo apenas para aferir os resultados da pesquisa. Por isto, as categorias weberianas sofrem o peso do racionalismo de seu método aprisionando as categorias históricas.

Qual é a consequência? É o deslocamento das origens sociais das categorias para o terreno do racionalismo abstrato. Por mais que sua análise seja coesa e consistente, ela se restringe ao nível da racionalidade do tipo-ideal, perdendo, assim, sua imanência histórica. A sua validade analítica em cima de um fato existente estaria mais para o lógico-formal ou para o histórico? Prevalece o constructo racionalista do método. Mesmo reconhecendo as atribuições significativas dos fatos culturais-históricos, o seu sentido é dado de fora, analogamente às ciências experimentais que dispõem de grupo de controle para aferir suas hipóteses (FERNANDES, 1959, p.88 ss).

Nas palavras de Lukács: “Deste modo, não apenas toda a realidade social objetiva é dissolvida em sentido subjetivista, mas as situações sociais assumem uma complexidade aparentemente exata, porém, na realidade, extremamente confusa.” (LUKÁCS, 1992, P.156). Isto permite a Weber

transformar as leis dos processos históricos em *probabilidades*, como recurso metodológico que reafirma a separação dos juízos de valores da investigação.

Weber julga que seu método agnóstico-formalista seja o único método científico, na medida em que permite não introduzir na sociologia nada que não seja exatamente demonstrável. Segundo ele, a sociologia pode apenas fornecer uma crítica técnica, ou seja, investigar 'quais meios são apropriados em vista de determinado fim', e, por outro lado, 'estabelecer as conseqüências que a aplicação dos meios requeridos poderia ter além ... da eventual obtenção do fim desejado.' (...) A exclusão dos juízos de valor da sociologia, assim como a aparente purificação dela de todos *os elementos irracionais*, não fazem mais que elevar a um grau mais alto a irracionalização do devir histórico (Idem, p.159).

Weber, entretanto, não se enquadra no positivismo clássico, justamente porque admite a presença de valores durante a pesquisa, ou melhor, segundo Löwy, no momento da *problematização* são os valores que iluminam a formulação das perguntas que serão feitas para a realidade. A escolha do tema a ser pesquisado, bem como sua delimitação, a definição do seu objeto, estão relacionados com a inserção do pesquisador no seu grupo social. Nesse sentido, o pesquisador deve fazer valer o conjunto de valores que o rodeia para ir ao encontro da realidade que é infinita e relacioná-la com um objeto limitado, finito. Weber não acredita em valores universais, observando que cada povo, cada lugar, cada cultura, tem valores diferentes e, então, o que é importante, representativo para uma pode não ser para outra.

Nesse ponto, Weber se distancia de um positivismo ingênuo e vulgar, contudo, na segunda parte da investigação, no momento da análise, da argumentação científica, a *resposta* deve vir sem juízos de valores. Ele entende que uma vez delimitado o objeto da pesquisa, o processo de investigação científica deve ser isento de valores e obedecer a certas regras objetivas e universais. Reafirma a “neutralidade axiológica” para as Ciências Sociais, princípio básico positivista da separação entre juízo de valor e juízo de fato e que não há nenhuma relação lógica, causal entre eles. É algo como se a dedução lógica de um fato econômico não fosse capaz de levar a uma conclusão política ou moral. Isto é correto do ponto de vista estritamente formal da análise, no entanto, existe uma relação sociológica entre os juízos de fato e os juízos de valores. Por exemplo, uma vez definida a inflação de um período, isto, por si só, não implicaria na tomada de posição de uma categoria de trabalhadores que se visse prejudicada?

Outra observação de Löwy é que durante a problematização, a formulação das perguntas já define em boa medida o conteúdo mesmo da investigação. O modo como é feita a pergunta traduz a concepção, a visão de mundo, a ideologia do pesquisador. É como se “quem formula a pergunta já formula, em certa medida, a resposta, o tipo de pergunta formulada já dá a cor política, ideológica, utópica, valorativa, ao conjunto da investigação”, ainda, o campo das possíveis respostas já fica definido na pergunta. Se o cientista é

conservador ou revolucionário, o seu questionamento irá refletir determinados valores e não outros. A própria definição do objeto sofre as injunções do engajamento do pesquisador dentro da vida social (LÖWY, 1985, p.48-53).

Enquanto na metodologia positivista as categorias são concebidas separadas das suas origens sociais, na concepção marxiana¹ elas são apreendidas como “formas de modos de ser, determinações de existência”. O sujeito é objetivado pelo objeto e o objeto é humanizado pelo sujeito: conteúdo e forma estão entrelaçados pelo movimento dialético da *práxis social*; teoria e prática formam uma única unidade indissociável que só se separam na artificialidade do trabalho abstrato.

Sabemos que Marx não se ocupou em explicitar o seu método, contudo, ele se encontra implícito em sua obra, especialmente *n'O Capital*. Vamos seguir, inicialmente, a distinção que ele faz entre método empírico e método de exposição. É o próprio Marx quem sugeriu esta distinção no Posfácio da 2ª edição de *O capital*:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez

¹ Esse termo se refere exclusivamente à obra de Karl Marx, portanto, à sua concepção particular.

possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1983a, p.20).

Como ocorre o espelhar ideal da vida da matéria? Quais são as mediações que o pensamento deve percorrer ao analisar a conexão íntima do objeto até completar a sua reconstrução (PINTO, 1985 p.368)?

Para se buscar as possíveis respostas a estas perguntas, devemos ir ao próprio texto marxiano. Essa é uma tarefa extremamente complexa por que o seu método não se refere à ciência (economia) e nem à filosofia (dialética), mas a ambas. O seu método de exposição ao tratar das categorias econômicas as envolve com as categorias dialéticas. Este é o problema central da interpretação de *O Capital* e aqui de seu método (KOSIK, 1986, p.144). O próprio Marx aponta esse problema: “O método aplicado em *O Capital* foi pouco entendido, como já o demonstram as interpretações contraditórias do mesmo” (MARX, 1983a, p.18).

Segundo Carone: “O método de pesquisa é a investigação de ordem empírica, a coleta de dados, a sua classificação, o conjunto de técnicas e procedimentos adequados à apropriação analítica do material empírico ... O método de exposição é a reconstrução racional e teórica da realidade pesquisada, mas a exposição só é possível a *posteriori* da pesquisa empírica” (CARONE, 1984, p.20).

A exposição do material empírico é o momento característico da ciência, é o momento em que entra a articulação dialética, semelhante à forma

do “todo artístico” que abrange na tela de exposição os aspectos aparentes e essenciais que são o próprio movimento do objeto. O método de exposição se confunde com o método dialético interpenetrados na mesma relação da ciência com a filosofia (KOSIK, 1986, p.162).

O método de exposição, ao reconstruir o objeto, dentro de suas representações, não o faz na sua positividade como aparece ao senso comum, mas o inverte pelo avesso. O pensamento, ao buscar a sua essência na direção do ser-outro, aponta sua negatividade, por isto, o concreto pensado não se confunde com a aparência do objeto.

Esse aspecto do método está demonstrado na análise da mercadoria. O primeiro conceito desta, como valor de uso, coincide com a representação do senso comum, é algo ligado às necessidades do consumidor. O seu segundo conceito, como valor de troca, é uma representação intermediária e mais complexa por estar submersa nas relações de mercado. Estes dois momentos ainda não são suficientes para dar conta da essência da mercadoria que se encontra na contramão das suas formas aparentes. O “circuito dialético” se completa, por ter tomado a mercadoria como ponto de partida e de chegada, na sua terceira definição que se acha na quarta parte do capítulo primeiro de O Capital: “*O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo.*”

O caráter fetichista da mercadoria é decorrente do seu movimento aparente que a análise dos dois primeiros conceitos demonstra. Ao esconder o

trabalho gasto na sua produção, a mercadoria aparece como coisa e não como *relação social* entre produtores. Assim, ela adquire vida própria, “cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas.”

Ao revelar o fetichismo da mercadoria, Marx decifra a trama das relações sociais do sistema capitalista. A inversão destas relações, que começa na mercadoria, fica, agora, desmistificada. Numa palavra: o objeto que subordina o sujeito tem a sua origem revelada e todo o processo de reificação está demonstrado cientificamente. A alienação proveniente do fetiche da mercadoria, que se inicia no interior do processo produtivo, se amplia a todas as instâncias da vida social. Ela é o vínculo infra e superestrutural da dominação de uma classe sobre outra no sentido da divisão social do trabalho, em que a própria classe dominante está submersa aos seus encantos.

O canto de sereia que a mercadoria irradia do seu fetiche representa a última categoria que o pensamento poderia abstrair de sua análise. Marx parte de inferências empíricas do objeto tal qual se mostra, a *objetividade* de seu método alcança todas as mediações implícitas ao dado, mas não se restringe à sua aparência, ela se completa nos significados de um *conceito subjetivo*. Este procedimento demonstra que a relação entre sujeito e objeto está unificada na base histórica em que eles se encontram, sujeita a todas as contradições que sua especificidade comporta, em relação a si mesma e ao todo. Estas contradições indicam o curso do movimento próprio do objeto que

já é um objeto subjetivado e o sujeito, por sua vez, é sujeito objetivado (KUENZER, 1992, p.109).

Esta relação sujeito e objeto não é um “estado”, algo já dado, não é uma identidade perfeita, harmônica, da qual o conhecimento brotaria espontaneamente. Mas, ao contrário, ela é um processo, no qual tanto o sujeito quanto o objeto se repõem continuamente e, por isso, suas leis mudam concomitantemente às transformações da realidade.

É nesse sentido que podemos apreender a reconstrução do método expositivo em direção ao “todo artístico”. O impacto de sua mensagem não se limita à sua forma, mas evidencia o conteúdo que lhe dá substância. De modo que a forma encontra o seu sentido no conteúdo subjacente e se entrelaçam formando a plasticidade do todo.

Na passagem da dialética hegeliana à marxiana, estudada por Marcos L. Müller, podemos encontrar *insights* extremamente esclarecedores da relação sujeito-objeto. Como na concepção hegeliana, a reconstituição da plasticidade da coisa concebida “... designa genericamente, a exposição do movimento lógico do conteúdo, enquanto é este movimento que preside ao desdobramento das determinações do conteúdo e se constitui, desta maneira, como o seu método” (MÜLLER, 1981, p.20). Deve-se ter sempre presente que o elemento definidor da dialética é o movimento da coisa em si, que constitui a lógica de seu desdobramento na exposição de suas determinações:

O método dialético quer superar a exterioridade do conhecimento em relação ao objeto e a concepção instrumental de método aí presente. Ele exige que o conhecimento apreenda as determinações do conteúdo no próprio movimento pela qual elas se desdobram, estabelecendo a conexão necessária e imanente entre elas. Ele é neste sentido apenas a exposição da lógica objetiva da coisa, exprimindo tão só e cabalmente aquele movimento (MÜLLER, 1981, p.24).

Procurando seguir os passos propostos por Müller em sua análise sobre a exposição e método de *O Capital*, tem-se a rica passagem da dialética idealista para a dialética materialista. Esta passagem está sujeita a diferentes desvios que ao mudar a sua concepção original recai, ora no materialismo vulgar que achata, reduz o “espelhamento” da matéria num positivismo da coisa em si, ora no próprio idealismo hegeliano. Esse problema está indicado por Marx na sua proposta de retirar da dialética hegeliana o seu “caroço racional” e separá-lo do seu “invólucro místico”. Mas mantendo a sua lógica interna como um

... esforço do conceito, isto é, o esforço de um pensamento que deve se despojar de suas opiniões, pré-conceitos e hipóteses externas ao objeto, e que deve abdicar, como diz Hegel, daquela desenvoltura, ‘que paira vaidosamente acima do conteúdo’, para mergulhar decididamente no objeto e ‘considerar apenas o movimento próprio do conteúdo’ e ‘apenas trazer à consciência este trabalho próprio da razão (MÜLLER, 1981, p.24-5).

As pistas sugeridas por esse intérprete iniciam-se na pergunta: “como no método de exposição não se desfazer da dialética ao rejeitar a

especulação” (Idem, p.25)? Como compreender que a dialética originariamente foi concebida de ponta-cabeça? O caminho percorrido por Müller é provocantemente complexo pela sua abrangência e profundidade. Entretanto, vamos segui-lo, por reconhecer, que a inteligibilidade da dialética materialista está irrecusavelmente presa à dialética hegeliana.

O primeiro aspecto apontado pelo autor que distingue o centro racional da dialética de sua essência mística, respectivamente, o que diferencia Marx de Hegel, está no duplo sentido da palavra alemã “*Umstülpung*”. Esta palavra significa *inversão*, virar ao avesso aquilo que o pensamento especulativo inverteu ao escamotear as contradições do objeto numa explicação externa a ele. Se para a especulação as contradições constituem a aparência dos fenômenos, em que toda objetivação supõe alienação, apontadas como identidades do pensamento puro, para o pensamento crítico o que era aparência passa ser essência de uma objetividade alienada, demarcada historicamente. Veja a conclusão de Müller:

Virando ao avesso a realidade invertida, alienada pelo capital ... a contradição, que estava do lado de fora, transforma-se no seu verdadeiro interior, na pérola racional desta realidade, e o que estava por dentro, a unidade resolutiva e integradora das contradições, revela-se como o seu exterior aparente, o seu envoltório não só místico, mas mistificador (Idem, p.26).

A análise da mercadoria ilustra bem esse aspecto, como “unidade resolutiva e integradora das contradições” tem no jogo de sua aparência a

condição de esconder a sua essência (basta rever a sequência de seus conceitos apontados por Marx) e, ao realizar esse passe de mágica, subordina o essencial ao aparente. Vale dizer, subordina o sujeito (trabalhador) ao objeto (mercadoria). Por isto, Marx vê no conceito de valor de uso o aspecto imediato, tangível da mercadoria, tal qual ela se nos apresenta, mas ao reconhecê-la como valor do trabalho social, abstrato, geral, aponta-lhe o seu fetiche como a essência que estivera escondida durante todo o processo de sua produção. Esta passagem de um conceito a outro indica corretamente aquele duplo sentido da palavra alemã *Umstülpung*. E até que se chega à “pérola racional” dessa realidade o conceito sofreu várias mediações entre o pensamento e o objeto.

A inversão que a lógica hegeliana provocou, “ao atribuir à idéia a tarefa de conduzir a existência empírica à sua verdade” ou de “realizar empiricamente a verdade lógica”, mostra sua confusão do processo lógico com o processo real, na qual este é fruto daquele. Daí, no âmbito da *Umstülpung*, Marx aponta, dois desdobramentos do seu idealismo: “um positivismo acrítico que transfigura o dado imediato pela especulação e, um idealismo acrítico que transforma as contradições em aparência dos fenômenos” (Idem, p.26).

Se a dialética é um procedimento “subjetivo”, um “modo de apropriação do concreto pelo pensamento”, segundo Müller, “como garantir a

força dessa exposição pelo pensamento sem esbarrar no idealismo?” A luta do pensamento entre os ditames da idéia versus o dado empírico repõe a importância do método para o conhecimento científico. Essa tensão permanente impõe à epistemologia a clara demarcação das matrizes do conhecimento que contribuíram para a evolução das ciências. Veja a indicação dada por Müller:

O método não é mais a forma do automovimento do conteúdo que se expõe, mas um procedimento de reconstrução categorial que pressupõe o trabalho prévio de investigação das ciências empíricas e a maturação histórica do objeto para então expor a sua lógica interna de acordo com os nexos que a análise apreendeu entre suas determinações (Idem, p.30).

Para o idealismo hegeliano, o campo de sugestão do conhecimento situa-se na metafísica, as perguntas procedem da capacidade de abstração das idéias. Já para Marx, as perguntas ou a problematização do real parte de outro campo de sugestões, se o espírito está presente é como evanescência da existência humana que se encontra pontuada pela vida social. Por isto, a “maturação histórica do objeto” implica a própria maturação da idéia, onde ambos estão expostos na “reconstrução categorial” que a dialética propõe realizar no ato de conhecer. Nesse sentido, todo conhecimento, e não exclusivamente o científico, é produto social, é resultado dos diferentes enfrentamentos da experiência. E não custa repetir que para Marx as categorias históricas são concebidas como “formas de modo de ser”,

“determinações da existência.” Essa última relação demonstra o caráter subjetivo da dialética que levou os contemporâneos de Marx, quando da segunda edição alemã de *O Capital*, em 1873, a classificar seu método de metafísico.

Nesse ponto é preciso reconhecer, de acordo com Müller, que o paradigma hegeliano não foi tomado por Marx como uma “caixa de ferramentas” para uso e abuso das ciências sociais, “mas em antecipar em sua lógica especulativa estruturas racionais que exprimem de maneira crítica algumas dimensões econômicas fundamentais da sociedade burguesa dominada pela relação capitalista de produção” (MÜLLER, 1981, p.31). Se sua validade persiste é por que o presente ainda reproduz aquelas estruturas no âmbito da sociedade atual. Tal validade só pode se confirmar, pois, não no sentido do método em si como resumo das categorias lógicas, mas, necessariamente, como crítica do embate entre teoria e prática, entre epistemologia e ciência. Por isto, o método de exposição de *O Capital* é crítico e revolucionário, o seu sentido fundamental, o movimento, acompanha a dinâmica das relações capitalistas de produção.

Este último aspecto evidencia a base social daquelas estruturas racionais que para Hegel advinham das idéias, e se acham implícitas em *O Capital* nos conceitos metodológicos de exposição, procedimento

progressivo-regressivo, contradição e crítica. Müller exemplifica esse ponto de onde destacarei alguns trechos:

A análise do elemento 'exposição' do método dialético d'O Capital não pode, em nenhum momento, levar ao esquecimento de que a exposição das categorias da economia política está indissociavelmente unida à crítica, e que é este um dos aspectos em que a exposição dialética de Marx se distingue da de Hegel. A exposição é essencialmente crítica porque ela só reconstitui a totalidade sistemática das determinações do capital, através da tematização de sua estrutura e do seu movimento contraditórios ... (MÜLLER, 1981, p.19).

Aqui a dialética assume uma nova posição. Se antes ela está de cabeça para baixo, agora, pode refletir o real como auto-movimento da razão, mas como pensamento que se move a partir do mundo.

Se se conseguiu demonstrar a separação do "caroço racional" do seu "invólucro místico" da dialética hegeliana, suporia-se, de resto, a permanência de sua lógica especulativa, como indicado acima. Como sustentar uma dialética materialista que negou o automovimento do conceito como método absoluto? O que a legitima?

Müller responde: "... é o diagnóstico histórico do capitalismo como modo de produção dominado pela abstração real do valor e do seu fundamento, o trabalho abstrato capitalizado. É o diagnóstico histórico de uma sociedade cujas relações sociais de produção estão dominadas por um universal que se auto-adjudica uma subjetividade pseudo-concreta às expensas da atividade concreta dos indivíduos reais: o capital enquanto valor que se autovaloriza, princípio determinante da produção material de uma sociedade que repõe todas as suas condições históricas e lógicas como momentos internos da sua reprodução" (MÜLLER, 1981, p.33).

Nesse sentido vale reafirmar a anterioridade do método de pesquisa que viria como uma “crítica prévia dos resultados da economia política como ciência social,” funcionaria aparentemente como um *a priori* do método marxiano. A lógica especulativa fica então subordinada aos resultados da economia política que, para Marx, coincide com a própria sociedade civil, a sua intervenção se assenta sobre as categorias estruturais da economia capitalista. A sua expressão se confunde com o próprio movimento de auto-valorização do capital (Idem, p.29-30).

Este reconhecimento demonstra a força heurística da dialética tal qual apresentada na Ciência da Lógica, que mesmo sob forte concepção idealista, permitiu a Marx ver antecipadas certas relações conceituais das estruturas econômicas que seu diagnóstico do capitalismo já reconheceria como determinantes da anatomia da sociedade burguesa (MÜLLER, 1981, p.32).

Hegel identifica trabalho e alienação e só reconhece o seu aspecto positivo. Toda objetivação é o vir a ser do homem dentro da alienação. Ele não reconhece o seu aspecto negativo porque o subordina à evolução de sua lógica especulativa, ou seja, a atividade concreta está subsumida ao pensamento puro. Quando ela é referida, é apenas como um substrato da idéia.

Reconhecendo o aspecto negativo do trabalho, Marx rompe com essa concepção no curso de duas perspectivas:

de um lado, mantém o trabalho enquanto mediação ontologicamente fundamental da condição do ser homem; de outro, busca a compreensão daquelas mediações não absolutas e historicamente determinadas que são específicas e através das quais a base ontológica da existência humana vai se constituir (RESENDE, 1992, p.59).

Esse aspecto nos põe diante de um dos pontos máximos da análise metodológica de *O Capital* feita por Müller. É o *trabalho abstrato* como universalidade real que perpassa todas as estruturas da sociedade que se acham subjugadas ao capital. Este alcança essa dominação onde quer se tenham instalado as condições necessárias de emergência do trabalho abstrato (propriedade privada, divisão do trabalho, ...), visto “enquanto livre da apropriação alheia e livre da propriedade”, transformado em “pura capacidade de trabalho subjetiva”, indiferente a qualquer atividade específica, mas capacidade geradora de valor (MÜLLER, 1981, p.35). A relação capitalista assegura a sua dinâmica mediante essa “redução progressiva de trabalho vivo, concreto, em trabalho abstrato,” o qual por sua indiferença abre um fosso entre o resultado da produção social e a massa de trabalho assalariado.

Nesse sentido, as relações capitalistas estão autonomizadas em relação aos indivíduos e pairam sobre eles ratificando a sua independência e domínio. Os indivíduos, uma vez incorporados ao campo das estruturas do trabalho abstrato, são transformados em “potências coisas”, em objetos de

uso do capital. Esse é o âmbito que permite alcançar a noção de fetiche. Para Marx, ao contrário de Hegel, a objetivação enquanto tal não significa alienação, mas expressão de um tipo de sociedade historicamente determinada. Hegel, ao identificar objetivação com alienação, encontra idealisticamente as estruturas racionais de sua lógica especulativa nas relações sociais de sua época. O trabalho abstrato, ao expressar a alienação, permite todo tipo de abstrações teóricas no limite das relações capitalistas, formando um arco ideológico que enceta todas as formas de conhecimento, da religião à ciência (Idem, ps. 34-5).

É por isso, diferentemente de Hegel - e este é o ponto alto da análise de Müller - que Marx, ao expor a coisificação das relações capitalistas, irá reconhecer como seu conteúdo o trabalho abstrato que é também “o próprio conteúdo lógico da exposição dialética e o responsável pelo nexos imanente entre as categorias da exposição. As categorias são compreendidas como formas de exposição do trabalho abstrato objetivado e como formas de articulação do seu movimento autônomo enquanto autovalorização” (MÜLLER, 1981, p.35).

A reconstrução categorial do movimento de autovalorização do capital, como o “diagnóstico histórico do capitalismo”, indica uma analogia metodológica que é ao mesmo tempo uma diferença fundamental entre Marx e Hegel. Nas palavras de Müller:

Assim como as categorias da Ciência da Lógica, enquanto formas de pensamento puro, são, simultaneamente, o conteúdo real do pensamento, analogamente, as determinidades formais econômicas do capital, expressas nas categorias d'O Capital, constituem, assintomaticamente, na medida do poder do capital, sobre a sociedade, o próprio conteúdo real das relações sociais de produção. Se, para Hegel, a dialética especulativa da Ciência da Lógica só é possível quando a consumação histórica do espírito permite que a consciência, através de percurso integral de todas as formas opostas na Fenomenologia, se alce ao patamar do pensamento puro, no qual o ser-si-mesmo do objeto não se diferencia mais do si-mesmo do pensar, para Marx, a dialética materialista d'O Capital torna-se historicamente possível quando o capital tornou-se a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo, seu ponto de partida e seu ponto de *chegada* ... (Idem, 1981, p.37-8).

Em “O Método da Economia Política”, Marx discute a relação entre o *abstrato e o concreto* e a relação *do mais simples ao mais complexo*. Como o abstrato e o concreto são concebidos por Marx? “... o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1978a, p.117). O abstrato é a modalidade que o pensamento dispõe para compor-se frente ao objeto e este é o material de seu conteúdo. Ao descolar-se do concreto, o pensamento já não pode supor-se ponto de partida, ao contrário, suas representações são tributárias daquele. Ao mesmo tempo, o concreto pensado é a fusão do abstrato com o concreto, ou seja, o pensamento se apropriou do objeto, que foi abstraído do seu lugar de origem. Ao buscar a gênese desse lugar

encontraremos o sujeito e o objeto fundidos na prática historicamente determinada.

Por isso, a intuição tomará o concreto como ponto de partida por ser a medida da experiência sensível, o que é próprio do senso comum. Apesar de ser a referência efetiva através da qual o pensamento se vê estimulado, o concreto, para Marx, aparece como resultado, “como processo de síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso.”

Somente através de relações gerais mais abstratas, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. é que podemos captar as contradições latentes no interior da unidade do todo vivo — a sociedade — por meio das quais se chega a compreender o seu sentido mais profundo, imanente à sua própria contextualização. Este aspecto ratifica a lógica desse método ao iluminá-lo com a descoberta de leis que validam-no como lógica do pensamento e como lógica da história. É nesse sentido que Engels, no prefácio ao *18 Brumário* (1978b), afirma que todas as lutas históricas são expressão mais ou menos clara das lutas de classes. Para se chegar a essa lei da história se fez obrigatório chegar ao concreto pensado. Essa lei é um bom exemplo da autonomia do concreto em relação ao abstrato, a ponto do próprio Marx afirmar no mesmo texto que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de

sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978b, p.132).

As representações do pensamento devem, portanto, estar sempre mediadas pela relação dialética da lógica das categorias do pensamento e da lógica das categorias históricas. O que significa que a formulação de conceitos é uma *apropriação* do real e não uma formação do real. Ou seja, a autonomia do concreto está fora do cérebro humano e se refere ao plano histórico. A sua manifestação decorre das *objetivações* no interior da práxis social. Já o concreto pensado, “dentro de suas múltiplas determinações,” expressa aquelas representações que o pensamento elaborou até a apreensão de seu resultado, de sua síntese que, para a observação imediata do senso comum, se apresenta como o ponto de partida do conhecimento.

Aquela mediação das representações só é possível para Marx porque ele concebe o objeto de conhecimento no bojo do processo da práxis humana: “a correspondência entre o objeto real (concreto) e o objeto de conhecimento (concreto pensado) se dá na relação entre teoria e prática.” Esta relação é assim compreendida por Kosik: “A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1986, p.202). Isto é, teoria e prática caminham juntas, formam o mesmo par dialético, são lados contraditórios e indissociavelmente ligados pela práxis social. Ainda, na

mesma página: “A práxis é ativa, é atividade que produz historicamente - quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente - unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.”

No interior do concreto há um conjunto de categorias que se articulam formando um complexo de múltiplas determinações. De uma categoria para outra há um movimento que indica a dominância de uma relação ao todo que varia segundo a época histórica considerada. Nesse sentido, haverá uma alternância de posição de uma categoria para outra em função do grau de desenvolvimento do concreto. O que nos indica Marx nesse ponto é a sua preocupação em que haja correspondência, coerência entre a lógica analítica com a lógica do concreto. Pois, de outra forma, uma dada categoria pode desempenhar um papel na análise que não corresponde no concreto, visto que somente a existência da categoria em si mesma não é suficiente para definir o seu lugar no todo, mas o *movimento* de articulação entre elas é que lhe confere o seu estatuto. Aqui se evidencia a força da historicidade do método marxiano.

Marx exemplifica essa questão recorrendo a Hegel, que na *Filosofia do Direito* usa a posse como “a mais simples relação jurídica do sujeito.” Questiona a condição dessa categoria em relação a outras mais concretas, como a família, a comunidade. “Não é correto que a posse evolui

historicamente até a família. A posse sempre pressupõe esta categoria jurídica mais concreta” (MARX, 1978a, p.117). Cabe à lógica analítica - como está indicado acima - não atropelar as posições das categorias históricas, que terão o seu lugar no concreto conforme o desenvolvimento do todo: “as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou o relacionamento mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada” (MARX, 1978a, p.118). O dinheiro como uma categoria simples desempenhava uma relação subordinada na Antiguidade, só representando uma relação de dominância nos Estados modernos.

Marx, ao desenvolver essa discussão no seu método, propõe uma categoria que seja central do ponto de vista das lógicas analítica e histórica. Ao reconhecer a centralidade do *trabalho* como categoria daquelas lógicas, como a categoria mais geral que permeia todas “as formas de modos de ser,” todas “as determinações de existência”, ele pontua a sua concepção materialista da história. Esse ponto impõe outro reconhecimento: uma nova ontologia se inaugura baseada na práxis. Neste sentido, o estatuto ontológico subordina a epistemologia, pois o conhecimento não se daria

fora do campo do trabalho e é, por sua vez, uma parte do trabalho social (RESENDE, 1992, p.15).

A verificação e a validade do método de Marx está contida no processo mesmo de conhecimento, “visto que o objeto científico é fundamentalmente histórico. Ela é uma verificabilidade prática, a posteriori, indissolavelmente ligada ao real. Porém, o fato de ser a posteriori, não significa um a posteriori empirista, exterior ao discurso. A verificabilidade prática é ao mesmo tempo a posteriori ao discurso”, (SOLIS, 1992, p.183), tal como está definido na segunda tese contra Feuerbach.

Dessa forma, podemos reconhecer a lógica da práxis como a base do Método da Economia Política sobre a qual se assenta a lógica analítica. Se o mais simples está na categoria mais geral e abstrata (o trabalho), o mais complexo (a sociedade burguesa) não se explica sem aquele. “Nesta medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo” (MARX, 1978a, p.118).

Marx não foi um sociólogo, sua concepção de relação social está ligada à de história e, por isto, abre um campo radicalmente diferenciado do que se havia produzido até ele, proporcionando retomá-lo como um cientista social que contribuiu não apenas com a sociologia, mas com todas

as ciências sociais. Assim, sua análise científica do capital, ao concebê-lo como uma *relação social* específica do modo de produção capitalista, abre uma ampla perspectiva de conhecimento de relações sociais determinadas. Ou seja, o seu significado ao estar preso à lógica do capitalismo é revelado nos seus desdobramentos conceituais: fetichismo, reificação, alienação, mais-valia e valor. Marx trabalha com uma totalidade histórica que confere sentido às suas determinações, por isto, o capital é a relação matricial que revela as demais.

Nesse sentido, o papel da ciência é definido por Marx, numa carta a Kugelmann, como o de “esclarecer como a lei do valor se impõe”(MARX/ENGELS, 1989, p.444). A mercadoria, escolhida como ponto de partida de sua análise, é valor, valor de troca, *relação social* e não apenas a coisa que possui valor de uso. O seu sentido, como relação social, não se desloca fora dos sujeitos envolvidos, porque os reconhece dentro de uma relação contraditória que é a do trabalho assalariado. As categorias não se permitem isoladas ao ponto do conceito unilateral de relação social, mas os seus significados advêm da unidade entre sujeito-objeto como resultado da práxis que estabelece o vínculo contraditório desta unidade relacional.



CAPÍTULO 2 - A APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Abrir um livro e lê-lo é como abrir a porta de uma casa. Ao “lê-la” visitaremos suas repartições, os cômodos íntimos, as histórias guardadas secretamente, os sonhos de outras gerações que marcaram sua argamassa de giz e esperanças. Assim, descobriremos novos mundos; novos homens e mulheres nos serão apresentados com suas narrativas que nos chocarão e nos apaixonarão ao ponto de nos sentirmos tocados, transformados. Alguma coisa mudou: a partir de agora dispomos de um sonho maior, nossas armas têm um novo alcance, novos amigos e inimigos estamos pronto a conquistar.

Dentre as inúmeras descobertas que me proporcionou a leitura do livro “*Trabalho, Escola e Ideologia*”, do sociólogo espanhol Mariano F. Enguita, uma me marcou: a sua busca em reconhecer as *relações sociais*, dentro da perspectiva marxista, como o vínculo material entre escola e trabalho, a ligação que estabelece as conexões entre estas duas esferas sociais. Logo no início do capítulo VII — “*A Aprendizagem das Relações Sociais de Produção*” — ele anuncia seu objetivo: “Neste capítulo tentaremos mostrar a possibilidade de analisar as relações sociais *na* educação a partir das relações sociais no processo de trabalho e de intercâmbio, quer dizer, a existência de

um *isomorfismo* bastante acentuado *entre* umas e outras” (ENGUITA, 1993, p.208 grifos meus).

O que permite levantar essa tese? As relações sociais, o cruzamento das estruturas e dos sujeitos que se produzem reproduzindo suas experiências no interior dos espaços socializados, marcados pela presença de contradições que revelam os imbricamentos, os significados dessas duas instâncias macro e microsociológicas, respectivamente. Embora Enguita não desenvolva sua análise nesses dois níveis, preferindo uma perspectiva histórica com relevo para os aspectos estruturais, ao apresentar as relações sociais seus significados deixam em evidencia o próprio sujeito. No caso, o aluno que através das relações sociais e das práticas no interior da escola é levado a aceitar as relações sociais do trabalho adulto. Esta é a senha de acesso à sua análise, ou a chave de uma das portas de entrada a seu livro.

Inicialmente, a análise começa com algumas observações históricas sobre a sujeição de homens e mulheres às relações sociais de dominação e exploração capitalistas. “A submissão depende, em maiores ou menores doses, da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas e inevitáveis e normalmente da combinação dos três fatores” (idem, p.208).

Poderíamos perguntar qual o papel das formas de coerção dentro de uma sociedade, e a que objetivos elas atendem. Invariavelmente, a coerção é

uma categoria que emerge em qualquer formação sócio-econômica, ligada ao exercício de incontáveis objetivos das relações humanas; nas e para as quais ela aponta uma direção des/integradora. A coerção possui um fim, sua ação inicia-se, tem um referencial de onde origina os seus objetivos que perpassam diferentes instâncias sociais, sendo matizados por estas e reunificados pela “consciência social” que criam, como último substrato do poder de sua ação.

A coerção é uma categoria de socialização que se explicita em diferentes formas e conteúdos, criando um raio de ligação que se interpõe na razão direta de seus objetivos, a ponto de ser internalizada como valor “natural” e reposta ininterruptamente no processo de reprodução pelas relações sociais como objetivo geral da sociedade.

Qual é o principal centro gerador de coerção no interior da sociedade capitalista? É a produção. Embora a pergunta feita dessa forma possa levar o leitor a pensar na polícia, na verdade esta é apenas a guardiã das relações sociais de produção que são o lugar do e para o qual convergem os interesses sociais, sendo, por isso, a matriz que cria a dominação. O domínio político só é factível quando o processo de coerção logra êxito.

Historicamente diferentes formas de coerção prevalecem nas formações sociais, segundo o grau de desenvolvimento das relações sociais de produção e das forças produtivas que, ao se “acomodarem” dentro de um determinado modo de produção, conferem prevalência de uma instância social

sobre outra. Desse modo, por exemplo, ocorreu na Idade Média que a instância ideológica, notadamente o seu traço religioso, passou a ser o centro irradiador/manipulador dos processos coercitivos. O excedente do trabalho era extraído por mecanismos extra-econômicos (político-religioso) assegurados por um consenso e acontecia fora da produção. Havendo questionamento sobre a dominação e dependendo de seu alcance, usava-se da repressão pura e simples.

O primeiro autor citado por Enguita é Max Weber, em sua *História Econômica Geral*, se referindo aos Estados Unidos da América, nos séculos XVI e XVII, sobre o uso frustrado de índios para o trabalho passaram à importação de escravos. Estes, contudo, à medida que o país ia se industrializando, se tornaram inaptos para o serviço com as máquinas.

O capital, procurando se fixar como centro principal da produção no Ocidente ressuscitou velhas formas de dominação em circunstâncias que os chamados “trabalhadores livres” resistiam em vender sua força de trabalho. Esse processo, segundo Enguita, está registrado em *O Capital*, quando Marx destaca a legislação que combatia a vagabundagem em toda a Europa, durante o século XVI (ENGUITA, 1993 p.210).

A implantação das relações sociais de produção capitalista na Europa, nos seus primórdios, vem acompanhada do terror das legislações despóticas que impunham duras penas sobre os despossuídos, geralmente ex-

camponeses. Assim, a lei de pobres e a lei de aprendizes da rainha Izabel, na Inglaterra do século XVIII, representavam formas indiretas de recrutamento de operários para a nova forma de produção, associadas às formas diretas, como os *enclosure* (cercamento) de terras, que expulsaram milhares de camponeses para as cidades formando o proletariado, a base humana da Revolução Industrial.

As conseqüências desse longo processo de coerção se multiplicaram em cada país, sendo os pobres e necessitados obrigados a trabalhar nas fábricas alemãs, com uma remuneração que não ultrapassava a própria subsistência. Michel Foucault estuda esse tema, em sua *História da Loucura na Época Clássica*, na qual afirma “ que as primeiras casas de internação apareceram na Inglaterra nos pontos mais industrializados do país: Worcester, Norwich, Bristol; que o primeiro *Hôpital Général* inaugurando em Lyon quarenta anos antes que em Paris; que a primeira entre todas as cidades alemãs que têm seu *Zuchthaus* é Hamburgo, desde 1620. Seu regulamento, publicado em 1622, é muito preciso. Todos os internos devem trabalhar. Calcula-se exatamente o valor de seus trabalhos e lhes é dada a quarta parte” (Foucault apud ENGUITA, *idem*, p.212).

Mais tarde o próprio Lênin fará uma crítica à Lei de Multas, implantada contra os trabalhadores fabris pelo czarismo. A imposição de multas era contra diversas formas de indisciplina no trabalho sobre uma

população operária que ainda não havia perdido de todo seus laços com o campo ou artesanato.

Atualmente, existem diversos mecanismos que forçam de uma forma mais ou menos suave as pessoas a se submeterem às relações de produção capitalista. A generalização do trabalho assalariado obriga todos a venderem sua força de trabalho, convertendo camponeses e artesãos em trabalhadores urbanos. Esse é o mecanismo mais sutil e indireto de coerção. Uma vez instituída a igualdade formal entre patrões e empregados instaura-se o “trabalhador livre”, livre de qualquer propriedade e dispendo apenas de sua força de trabalho como mercadoria para ser vendida (idem, p.214-5).

Em seguida, Enguita destaca o papel da família como uma instituição que também participa da aprendizagem das relações sociais de produção. Na Idade Média os filhos menores eram transformados em aprendizes ao serem levados a morar com outra família e a se submeterem aos serviços diversos da casa. Hoje em dia, a criação e a educação da criança não coincidem com a socialização para o processo produtivo. No entanto, os pais já são trabalhadores e repassam à criança o *modus vivendi* das relações de trabalho capitalista. O mundo do trabalho lhe é apresentado como inevitável e sua aceitação se transforma na condição *sine qua non* de sua sobrevivência e uma das formas principais de sua inserção na vida adulta. A socialização familiar, mesmo não alcançando a complexidade das formas de trabalho,

garante a sua validade, a sua legitimidade diante de uma criança sem escolha. A autoridade familiar, muitas vezes, não deixa espaços para a criança fora de outro âmbito que não seja o dos valores e atitudes dominantes que levaram o adulto a se conformar às condições do trabalho capitalista e agora do futuro trabalhador. Há estudos que demonstram de forma sistemática que as condições de trabalho modelam a personalidade dos trabalhadores e o grau em que isto se manifesta na educação de seus filhos.

Outra instituição que entra no processo de reprodução da aprendizagem das relações sociais da produção capitalista é o exército. O grau coercitivo da disciplina militar produz a aceitação completa das imposições do trabalho capitalista, uma vez que estas se tornam bem mais brandas e menos despóticas do que aquela. A rígida hierarquia das relações sociais do quartel, mais sufocante e unilateral, é assimilada e comparada à da produção, sendo que estas últimas são encaradas e aceitas com naturalidade.

Todo processo coercitivo dessas diferentes instituições se dirige ao enquadramento do indivíduo às exigências do processo de trabalho capitalista. De forma direta ou não, suas relações sociais apontam a produção como sentido último e necessário a ser assumido para o bem individual e coletivo da comunidade e para o qual os valores mais altruístas e a melhor postura ética se dirige. Aqueles que não se adaptaram aos parâmetros dessa moralidade,

mesmo que ocasionalmente, são discriminados e carregam o estigma de preguiçosos ou vagabundos.

Após esse breve excurso histórico apresentado pelo autor, exemplificando as principais formas de coerção para a aceitação e adaptação à produção capitalista, Enguita começa a desenvolver seu argumento principal. Hoje a inserção nas relações sociais de produção se dá de forma mais civilizada. Não se trata mais de impô-las, mas de assegurá-las para que funcionem a contento. A família e o quartel cumprem o seu papel à medida que suas relações se apropriam de valores e atitudes condizentes à conformação da criança e do jovem ao processo de trabalho assalariado. A escola, por sua vez, ocupa um lugar de destaque na reprodução social. Geralmente se compreende isso considerando apenas o conteúdo curricular: a religião, a história, a literatura, a matemática, cada qual apresenta uma dimensão de saber que traduz direta ou indiretamente a adequação ao trabalho capitalista. Nesse sentido, estas matérias não passariam de inculcação ideológica. Segundo Enguita,

... a verdadeira aprendizagem das relações sociais de produção não acontece por meio dessas mensagens recebidas com maior ou menor credulidade, mas através de uma série de práticas, rituais, formas de interação entre alunos e com os professores, formas de se relacionar com os objetos etc., enfim, através de certas relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo da produção. O que o conteúdo faz é dar sentido a essa série de práticas. Mas são principalmente essas práticas, não explicitamente discutidas

nem justificadas, que moldam a cotidianidade da vida na escola, as que configuram com mais força a consciência da criança. Sua força deriva de sua materialidade (o ser consciente é a expressão consciente do ser real: Marx), de sua regularidade e de sua não problematização — que dizer, de seu caráter oculto, não explícito, não discursivo (Idem, p.220).

Ao destacar as práticas no interior da escola como sendo o que confere o seu sentido materialista, o autor deseja resgatar o legado de Marx como o suporte teórico mais profícuo para o estudo da educação. Mas antes reconhece que seu enfoque esbarra em duas perspectivas muito conhecidas da sociologia da educação. As práticas escolares criam o que se convencionou denominar de “currículo oculto” ou “não escrito”. Esta noção advém da dúvida que se deve colocar sobre o programa oficial da escola, com seus valores implícitos/explicitos que normatizam o comportamento, configurando sua vida cotidiana. No entanto, o autor se afasta dessa perspectiva por entendê-la como “tributária do funcionalismo, de onde cabe formular qualquer tipo de articulação entre a escola e a sociedade”, bem como da outra, chamada de “enfoque interpretativo”, que comporta diferentes segmentos da sociologia da educação. Esta última dá ênfase à importância do “mundo que se dá por suposto”, isto é, o amplo espectro de valores e significados que são aceitos sem necessidade de justificação. As objeções do autor a essa última perspectiva são principalmente duas: o fato de que todas as instituições são tratadas igualmente qualquer que seja sua articulação e posição dentro do todo

social; e o fato de que os agentes sociais são colocados em pé de igualdade em suas negociações e interrelações, desconhecendo que estas relações giram em torno de relações de poder anteriores àquelas (idem, p.221).

O autor ressalva, mais uma vez, que não é apenas a escola que reproduz as relações sociais de produção e que dentre suas funções, como a qualificação profissional, a inculcação ideológica, a legitimação da divisão social do trabalho, a mais importante é a aprendizagem daquelas relações, que se dá inclusive, primeiro, dentro do processo produtivo. A escola, ao realizar a capacitação para o trabalho, já trata explicitamente de habilidades e conceitos ligados à produção, estabelecendo um de seus vínculos com esta; realiza uma inculcação ideológica através do conteúdo do currículo e sobretudo através de suas práticas que reproduzem as relações de classes e realiza a legitimação da divisão social do trabalho, ao reproduzir as divisões sociais como sendo suas, ou seja, enquanto divisões escolares, naturalizando as implicações decorrentes da separação entre trabalho manual e trabalho mental.

Feita essa ressalva e a distinção das duas perspectivas anteriores daquela que assumirá como a que revela mais a natureza das relações sociais da educação, Enguita destaca outras contribuições que já haviam reconhecido o papel da escola na integração dos indivíduos nas relações sociais de produção, em fins da década de 1960 e princípios da década seguinte. Michel Foucault e os “historiadores revisionistas” norte-americanos, serão explorados

e criticados em suas concepções. O estrutural-funcionalismo, especialmente o parsoniano, da mesma forma será examinado e criticado. “E, por último, a mais importante, de duas fontes declaradamente marxistas: o estruturalismo althusseriano e sua teoria da ideologia e dos aparelhos ideológicos de Estado e o ‘princípio de correspondência’ que preside a análise da escola de Samuel Bowles e Herbert Gintis” (idem, p.222).

De Foucault ele destaca o seu estudo sobre as “disciplinas”, a “microfísica” ou a “capilaridade” do poder, estabelecendo um paralelo da análise que ele pretende desenvolver. O estudo focaliza algumas instituições dos séculos XVII e XVIII, como a prisão, o hospital, o exército, as chamadas “instituições totais” que impõem um rígido controle social em termos “da organização do espaço, a economia do tempo, a organização dos movimentos, a informação através de registros ...” (Idem p.222-3). Essas categorias evidenciam o “currículo oculto” destas instituições e, por conseguinte, suas relações sociais que, no caso da escola, sublinham a existência de um certo *isomorfismo* entre suas relações e as da fábrica, o que vem ao encontro da tese inicial de Enguita. Contudo, este faz sérias críticas àquele que, mesmo desenvolvendo uma análise historiográfica, se torna profundamente ahistórico. Visto que sua análise das “disciplinas” não se integra ao todo social, suas conexões resultam na normalidade que paira sobre os contextos, podendo ser usada em qualquer tempo e lugar. Suas categorias acabam, então,

perdendo sua especificidade de origem, extrapolam sua base social, se tornando absolutas e transformando-se em técnicas neutras ao uso e abuso do controle social, resultando numa categoria geral de “tecnologia do corpo cuja finalidade é o controle da interioridade e instauração de um poder” (idem, p.224).

Ao abrir caminho frente às diferentes posições, Enguita adota a crítica como método, tal como o próprio Marx o faz ao longo de sua obra. Mostrando as contribuições que direta ou indiretamente tratam da escola, ele vai clareando sua concepção das relações sociais na educação e na escola. Autonomizar o indivíduo das estruturas seria aceitar completamente a análise de Foucault e conseqüentemente suas categorias que, mesmo tocando o problema, perde a força explicativa da história e se concentram no plano individual. Sua crítica quer construir uma perspectiva fundamentada na práxis social de onde se vê o mundo da produção e o da escola como duas esferas interligadas por relações recíprocas fundidas no amálgama das relações sociais. Nesse sentido, nossa tarefa deve destacar as categorias com que ele realiza sua análise, as mesmas que necessariamente vão pontuar os significados da práxis. Até que ponto sua concepção das relações sociais da educação inova, acrescenta, complementa ou nega aquelas por ele analisadas?

Os “historiadores revisionistas” norte-americanos, ao estudarem as origens da educação de massas, assinalaram o papel da escola no ajuste do

indivíduo à estrutura social da empresa. Enguita destaca Marvin Lazerson que, ao estudar, na virada do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o crescimento da escolarização no estado norte-americano de Massachusetts, destaca que a principal função da escola era a de ajustar o indivíduo à economia industrial e que a ascensão social passaria pelas novas técnicas e valores difundidos pelo ensino. “Por meio do ensino de habilidades específicas e padrões de conduta, as escolas produziriam trabalhadores e cidadãos melhores e mais eficientes, e fariam isto através de um processo de seleção e orientação” (Lazerson apud ENGUITA, *idem*, p.225-6). O que une esses autores norte-americanos é a tentativa de desmontar os mitos das reformas liberais da educação, como os da igualdade de oportunidades e da ascensão social, via escola.

As diferentes concepções destacam a conformação do indivíduo a um determinado padrão de comportamento condizente ao esperado pelo trabalho produtivo. A via expressa da modelação dessa socialidade específica são as relações sociais que demarcam a correspondência entre ensino e produção, através das quais explicita-se a tensão do ajuste entre aquelas esferas como uma constante em que a escola procura assimilar o que a produção absorve da corrida técnico-científica. Segundo Enguita, esse ajuste não se dá apenas em termos de habilidades, destrezas e qualificações do

trabalho, mas sobretudo em termos do isomorfismo das relações sociais numa e noutra (idem, p.227).

Com relação aos funcionalistas, a relação entre escola e trabalho, também, se dá em termos de homogeneidade de suas estruturas sociais. Entre as análises que alcançaram maior destaque, há a de Parsons na qual considera “que o sistema escolar é um microcosmos do mundo do trabalho adulto, e a experiência nele constitui um campo muito importante de atração dos mecanismos de socialização da segunda fase (a primeira é a família), a especificação das orientações de papéis” (Parsons apud ENGUITA, idem, p.229).

Robert Dreeben, ao analisar o que seria um “currículo não escrito”, afirma: “Um quarto significado refere-se ao marco social dominante em que a escolarização ocorre, e que implica em que as crianças adquirirão formas de pensar, normas sociais e princípios de conduta, dada sua prolongada participação nesse marco. Este é o significado que me parece mais interessante, (...) a estrutura social da escola” (Dreeben apud ENGUITA, idem, p.229).

A estrutura social da escola é o suporte material sobre o qual as diferentes concepções teorizam acerca das ligações daquela com a produção; invariavelmente é o ponto de partida dessas análises, a referência onde se tece o chamado “currículo oculto” das relações sociais na escola. Capturá-las em

sua dinâmica contraditória é revelar os significados do isomorfismo das relações entre estas duas esferas. Essa é a tarefa a que se propõe o nosso autor que, ao recusar a concepção funcionalista, admite sua contribuição por apontar corretamente o problema. Criticando-a, Enguita resgata o sentido do método marxiano ao destacar as contradições da estrutura social, negando-a, aponta ainda sua superação, como movimento inerente de sua historicidade.

Nesse sentido, como destaca Enguita, deve-se colocar em dúvida esse ajuste estudado, geralmente, em termos de qualificação do trabalho. Como o próprio Marx já havia colocado, o modo de produção capitalista requer uma permanente desqualificação dos trabalhadores através do uso intensivo de máquinas que substitui o trabalho dos operários qualificados por mão-de-obra não qualificada. Esse processo de degradação do trabalho, como documentou Harry Braverman, em seu *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, vem acompanhado por um aumento massivo da escolarização em amplitude e duração. “Isto levou à busca de interpretações alternativas da relação entre educação e emprego, que vão desde o credencialismo, que vê a escola simplesmente como uma instituição que distribui rótulos arbitrariamente (Collins⁽⁶⁶⁾), até o princípio de correspondência (Bowles e Gintis), passando pelo grande roubo do treinamento (Ivar Berg)⁽⁶⁷⁾ pela teoria da correspondência entre empregos (Lester C. Thurow)⁽⁶⁸⁾, pelas teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron,

Young)⁽⁶⁹⁾ ou do currículo (Young, Bernstein)⁽⁷⁰⁾ e muitas outras ⁽⁷¹⁾” (Idem, p.231).

Por que esses enfoques são considerados como interpretações alternativas? É uma alternativa em relação a quê, à concepção marxiana, marxista, histórica? Ou ao modo de focar o problema dentro da concepção marxiana? Ou, a partir de certo enfoque privilegia-se determinadas categorias e somente a partir destas é feita a análise? E esta destacaria as implicações de determinada categoria em relação à escola perdendo assim sua perspectiva mais ampla, histórica?

Ao destacar as relações sociais como o principal vínculo do ajuste entre escola e produção, deve-se relacioná-las a que categoria, uma vez que sua dinâmica diz respeito ao complexo social? Essa problemática fica implícita na abordagem de Enguita, visto que a considera como suposta dentro de sua perspectiva histórica. Antes de eleger uma categoria específica como ponto de partida das relações sociais, ele irá diferenciar o modo como se concebe a ideologia. Ao fazê-lo, pretende distinguir as práticas materiais através das quais se dá a sustentação desta, ao contrário da concepção muito comum de que a ideologia é imposta, vem de fora. Com isso, o autor reforça a pertinência das relações sociais que se repetem nas práticas cotidianas dentro do “mundo dado por suposto.” Ou seja, a ideologia é necessariamente resultado dessas práticas, expressão consciente do ser social. No caso da

escola, por ser vista como uma caixa de ressonância da ideologia dominante, o que interessa e deve ser evidenciado é o processo de aquisição e imposição das relações sociais e materiais que constitui sua fonte ideológica. Nas suas próprias palavras: "... devemos considerar a ideologia produzida pela escola não como produto impessoal de uma estrutura social sem agentes, mas como algo que deriva da experiência cotidiana dos agentes das relações sociais da educação, da forma como vivem regularmente essas relações sociais, e que existe não como uma entidade reificada, mas personificada em sua consciência individual" (ENGUIITA, 1993, p.232).

A seguir, o autor reconhece a produção e a troca como os contextos prioritários a partir dos quais se originam os processos de produção da ideologia. Esses contextos são historicamente prévios e, por isso, as relações sociais da educação devem ser priorizadas frente ao discurso ideológico, frente ao conteúdo do currículo. Essa ordem de prioridades deriva de, pelo menos, três pontos:

A centralidade das relações de produção no conjunto da organização social; a capacidade expansiva destas relações de produção, cujo paradigma de utilização eficiente do trabalho tende a se expandir a outras esferas da atividade social; e a convicção, já afirmada de outra forma, de que a ideologia dominante é a expressão ideal das relações dominantes (Idem, p.232).

Após esse reconhecimento, sua tese central, da existência de um isomorfismo das relações sociais entre a escola e a produção, fica fortalecida.

Por que se admite a difusão das relações sociais da produção para todas as instâncias sociais e que são originalmente o ponto de partida de toda organização social. Mesmo que a criança, no seu processo de socialização, conviva primeiro com a escola, esta já traz as marcas da socialidade da produção, e somente por causa desta, aquela ganha sua pertinência dentro da sociedade. Mais uma vez fica claro a prioridade das relações sociais frente ao discurso ideológico, pois são elas que oferecem suporte a este e o reproduzem de forma contraditória, tensa e apontam sua própria crítica. A crítica dos conteúdos deve ser feita, contudo, como um momento inserido/resultante da crítica da dinâmica das relações sociais na educação. Revelar o trabalho destas na escola pode vir a ser mais profícuo no encaminhamento político de suas questões internas.

A aprendizagem das relações sociais de produção é a questão das relações sociais na educação e entender estas é buscar os seus nexos com as primeiras. Explicitar as conexões entre ambas é esclarecer devidamente o lugar da escola dentro da sociedade, sendo esta a principal tarefa da pesquisa educacional, atualmente.

O trabalho de Enguita não faz o inventário das relações sociais na educação, mas situa-se numa perspectiva histórica mais ampla. A partir da teoria marxiana faz algumas aproximações, revelando sua natureza encontrada antes na produção. Ao delimitar o sentido das relações sociais dos alunos

“com os professores e autoridades acadêmicas, (...) com os materiais escolares - o espaço, os objetos - com o conhecimento escolar e com a instituição educacional em geral,” ele adverte que a atenção às relações sociais da educação não é invento de nossos dias, Comênio e Kant já se referiram a elas na formação da “boa disciplina”, dos “bons costumes”, do “bom caráter” (Idem, p.233).

Tomando os Manuscritos de 1844 de Marx, Enguita examina a forma e em que medida se reproduzem na educação os aspectos da alienação do trabalho assalariado: “a alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, em relação ao processo de trabalho, em relação aos meios de produção, em relação à vida genérica da espécie - o trabalho social - e em relação aos demais homens - do trabalho dos outros” (Idem, p.233).

Com a teoria da alienação, Enguita explicita o isomorfismo das relações sociais entre produção e escola e revela as origens do seu pensamento. Na exposição dos parâmetros da alienação do trabalho dentro da fábrica, ele vai tecendo os aspectos que se aproximam da alienação do aluno dentro da escola. Entende que a alienação do trabalhador se reproduz nas relações sociais na escola, esse procedimento é uma transposição da análise de um lugar para outro, a crença na centralidade das relações de produção como paradigma que tende a se expandir a outras esferas sociais. Reafirmando, desse modo, a importância do legado marxiano para o estudo da educação e

da escola. Somente diante dessa herança é que se pode conceber tal isomorfismo, por um lado, devido à concepção materialista que vê na produção o primeiro ato histórico do homem, de onde procede toda vida social e, por outro, a uma concepção de método que busca desvelar a dialética entre as partes e destas com o todo. A teoria da alienação é resultado do estudo do trabalho assalariado que só pode ganhar organicidade nas relações sociais do modo capitalista de produção.

Essa teoria, por ser geral, abre as portas para estudos críticos da educação que venham contemplar as estruturas da escola e seus agentes. O seu alcance, portanto, é panorâmico, relativo a uma perspectiva histórica da escola em relação aos determinantes estruturais da produção capitalista e circunscreve-se na reprodução dos agentes educacionais, em particular, do aluno. As chamadas perspectivas alternativas, citadas anteriormente, ao revelar a especificidade das relações sociais na educação, nos permitem aprofundar o seu conhecimento, contudo, devem ser amparadas na teoria da alienação sob pena de se restringirem no particular.

Desse modo, poderia se pensar que encontramos uma resposta para a denominação de “interpretações alternativas”? São alternativas por buscarem a especificidade da vida escolar na sua relação estrutural com a produção, teorizando sobre seus elementos constitutivos e somente a partir destes é que se propõe sua crítica. E, ao mesmo tempo, por trazerem um

enfoque dentro de uma *conceptualização relacional, estrutural*, mostrando, a partir da divisão social do trabalho, a separação do conhecimento da produção para um lugar especializado, sendo justamente essa separação o fato estrutural que confere o lugar da escola dentro da sociedade. Vamos fazer uma aproximação dessa concepção alternativa, no quarto capítulo, com o intuito de matizar essa questão e contrastar com a análise do nosso autor. Mas, antes, vamos mostrar como ele faz o paralelo entre as relações sociais da produção e as relações sociais da escola.

O primeiro aspecto da alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho, analisado por Marx nos Manuscritos de 1844 e depois no primeiro capítulo de *O Capital*, evidencia a desefetivação do trabalhador, ou seja, sua separação do objeto produzido, que é propriedade alheia, estranha a quem o produziu. É o primeiro momento da inversão das relações sociais, isto é, o sujeito da ação fica subordinado ao objeto e este, por trazer incorporado valor produzido pelo trabalhador, se apresenta como fim último daquela ação. É o fetichismo da mercadoria que suga do trabalhador a parte viva do seu trabalho e o submete aos seus “encantos” durante todo o processo de valorização do capital.

Nesse sentido, não há paralelismo possível porque o conhecimento, produto da relação ensino-aprendizagem, pertence ao aluno. O aspecto que nos interessa não é esse. Segundo Enguita, não se trata de defender que o

produto do trabalho individual deva pertencer individualmente ao trabalhador isolado, mas sim, e de acordo com Marx, que o produto social deva pertencer ao corpo social, aos trabalhadores associados (Idem, p.233).

O aspecto comum e que permite traçar o paralelo é o da *capacidade*. Tanto o trabalhador quanto o aluno carecem de capacidade para determinar o que há de ser produzido/conhecido, qual há de ser o produto de seu trabalho/de suas aulas, e isto vale tanto para o trabalhador individual ou o aluno individual como para o conjunto dos trabalhadores ou o conjunto dos alunos, pois é o capitalista, ou são os capitalistas, é o professor ou são as autoridades acadêmicas e/ou empresariais que determinam o que se produz.

O que está em jogo é a concepção do trabalho que fica reservada, colocada de fora de sua execução. Ela acontece como um momento da organização e controle que reforça a autoridade de quem dirige a relação de trabalho ou de ensino. Esse aspecto é “ensinado” ao aluno de forma “natural”, por corresponder à estrutura organizacional da escola, sem nenhum questionamento, especialmente nas primeiras séries. O conteúdo da aprendizagem é aí determinado pelas autoridades acadêmicas. Somente nos graus intermediários e universitário é que se permite alguma iniciativa de se discutir programas e currículos. O sistema de ensino geralmente oferece, no ensino médio, a possibilidade de escolha entre um currículo propedêutico, preparatório aos cursos universitários, com formação humanística e um ensino

“vocacional”, de caráter profissionalizante. Esta escolha limitada não muda a condição de paciente do aluno dentro da ação pedagógica, dirigida pelo professor, pelas autoridades acadêmicas e pelos empresários que, mesmo indiretamente, interferem na aprendizagem ao oferecer o material didático em geral e, em particular, os livros-texto. Estes já trazem inclusive o planejamento de aulas, com exercícios e testes previamente escolhidos dentro de cronogramas que induzem a produtividade do professor. O “bom livro” geralmente é aquele que traz tudo “mastigado”, os conteúdos são condensados em tópicos, muitas vezes de forma isolada e acrítica, dificultando a conexão com o todo. O conhecimento fica assim restrito a módulos independentes, quantificáveis, padronizados ao rendimento esperado por quem dirige o processo educacional. O bom professor não é, então, apenas o que domina a matéria, mas aquele que esgota o programa, isto é, o que alcança maior produtividade.

Em geral, são essas práticas que acostumam os alunos à lógica das relações sociais de produção, que requer aceitação e adequação à determinação externa sobre o processo de trabalho. Como enfatiza Enguita: “Ao longo de todo esse processo, os alunos acostumam-se a aceitar que a delimitação do conteúdo do seu estudo não é assunto seu, tal como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo do seu trabalho” (Idem, p.234).

O segundo aspecto da alienação do trabalhador é quanto ao processo de trabalho. Assim como o trabalhador não determina como se deve produzir, o aluno, por sua vez, não determina a forma como haverá de adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma da aprendizagem. As autoridades é que decidem incentivar mais o ensino profissionalizante ou propedêutico, no ensino médio, se aprendizagem livresca, de memorização ou crítica e participativa, se apreensão de verdades prontas e absolutas ou a experimentação.

A possibilidade de interferência no processo de aprendizagem é esporádica e sem maiores consequências nas primeiras séries, até porque os pais concordam tacitamente com a direção da escola. Ela se abre à medida que o aluno vai subindo na pirâmide escolar, mas, continua, na prática, muito limitada. Como assinala Enguita: “Anos e anos deste tipo de experiência escolar ensinam também aos alunos que o método de aprendizagem não é assunto seu, como não o será na vida adulta o processo de produção” (Idem, p.235).

A incapacidade do trabalhador de determinar o produto do seu trabalho se reforça na sua impossibilidade de estabelecer como produzi-lo, bem como a forma pela qual se atingirá os objetivos fixados pela produção, sendo tudo isso definido pelo capital. É tarefa das autoridades escolares,

igualmente determinar a metodologia da aprendizagem, restringindo o processo educacional aos limites do que foi pré-estabelecido.

As implicações desse fato, nas concepções tradicionais, colocam para a didática a tarefa de criar o método mais adequado de aprendizagem, deslocando a problemática para uma questão de estratégias e técnicas viáveis ao melhor aproveitamento do aluno e, ao mesmo tempo, neutralizando qualquer questionamento que possa vir das relações sociais. Os problemas colocados por estas nos seus contextos concretos, imediatos, são abstraídos e introduzidos em um texto, no qual perdem a força de sua lógica reivindicativa e são convertidos em elementos despolitizados, meras referências para justificar aquelas técnicas.

No interior do processo de trabalho, o trabalhador se acha alheio aos *meios* de produção. Assim como o produto, os meios de produção não lhe pertencem. O que Enguita destacará não é a posse, mas os efeitos da propriedade sobre o ensino. O aluno possui parcialmente os meios, mas nem por isso tem a capacidade de escolher os conteúdos (produto) e muito menos interferir sobre o método (meios) de aprendizagem. Esta situação é absoluta nas primeiras séries e se relativiza nos graus intermediários e superiores, nos quais as escolhas esporádicas e isoladas são absorvidas pelo trabalho burocrático e sistemático da instituição. O conteúdo apreendido vem de estímulos que reforçam o rendimento individual e não como resultado de um

trabalho solidário e coletivo. Aqueles que se destacam carregam a insígnia de serem inteligentes e a média ou os que ficam abaixo, a grande maioria, muitas vezes, por não conseguirem um bom aproveitamento, são chamados de “burros”. A inteligência, entendida como característica inata, passa a ser o parâmetro exclusivo da capacidade de assimilação do conhecimento, o que contribui para encobrir e legitimar as desigualdades das relações sociais entre os alunos.

O sistema escolar privilegia o sucesso individual, sendo o aluno levado a buscar o conhecimento motivado pela competição, que se torna mais explícita nos exames, provas e testes e estimula a individualização da aprendizagem. Para os exames vestibulares, por exemplo, a preparação é verticalizada no sentido da acumulação do conhecimento e da apreensão dos conteúdos. Quanto maior a concorrência maior deve ser o volume de conteúdos portados. Como sinaliza Enguita: “... a posse de conhecimentos implica sua não posse pelos demais, o êxito alheio é visto como fracasso próprio” (Idem, p.236).

Esse processo de individualização da aprendizagem é similar ao da formação de mão-de-obra: quando no mercado se concorre por um posto de trabalho, o indivíduo possessivo, atomizado, parcelar, da produção, é o egoísta preparado pela escola.

Seguindo os passos de Enguita:

A alienação do homem no trabalho, afirmava Marx, significa sua alienação em relação à sua vida genérica, da espécie. O nexos social — o caráter social do trabalho — não é denominado e moldado pelos homens, mas por uma minoria dentre eles, os que personificam o capital. De um ponto de vista geral, a alheação do trabalho social em relação ao trabalhador também é a alheação da espécie, do gênero humano (Idem, p.235).

Esse aspecto permite traçar um paralelo com a escola através da cultura, resultado do trabalho em geral, mas usada como particularidade do trabalho intelectual, apresentada como algo já criado, alheio, pronto e acabado. As práticas escolares reproduzem a cultura dividida, elitizada, departamentalizada. Seu estudo é coisa de especialista e sua produção acontece alheia às relações sociais da escola e da produção. O próprio currículo escolar reforça a divisão da cultura nas disciplinas, encaradas como autônomas, independentes quanto ao objeto e ao método. Quando resolvemos assumir a crítica dessa situação, avançamos, no máximo, nos limites da propalada interdisciplinaridade, proposta para reunificar a cultura, no plano dos conteúdos, mas nunca alcançada no plano formal das relações sociais. O resultado acaba frustrado e então, procura-se a reunificação dos conteúdos no trabalho do professor, como se este portasse a unidade do conhecimento parcelado e não estivesse dividido na sua própria prática. Dessa forma, o seu discurso cai no proselitismo da crítica pela crítica ou no vazio político que serve apenas para dissimular sua impotência frente à dinâmica das relações sociais.

O último aspecto da alienação do trabalhador é em relação ao processo de trabalho dos demais homens. “A alienação do trabalho, manifesta-se também como alienação em relação aos demais homens, alienação do homem em relação ao homem.” (Idem, p.235).

Esse aspecto é recorrente aos demais e expressa o nível mais complexo e sofisticado da alienação do trabalho porque só ocorre em função das condições estruturais da organização da produção e da sociedade; e, também, porque a subjetividade humana sendo expressão do ser social se torna unilateral e incompleta, uma vez que sua realização ocorre no meio alienado, prevalecendo o individualismo possessivo.

A escola responde a essa condição de duas maneiras: na teoria, com seu discurso comunitário, procurando infundir nas crianças os valores sociais de solidariedade e respeito ao próximo; na prática, assegura a reprodução das relações sociais fetichizadas, unilaterais, na qual a competição sinaliza sua capacidade de apresentar a realidade social à criança, negando, portanto, suas “boas intenções”. Ensina desde cedo a competir, pois o conhecimento adquirido deve ser apropriado individualmente, transformado em “capital cultural”, sua não posse pode significar o fracasso escolar, agora, e social, depois. Os exames, as provas, as notas, preparam “a futura atomização dos trabalhadores como possuidores individuais de força de trabalho no mercado e como elementos competidores na produção” (Idem, p.236).

Uma vez no interior de relações sociais reificadas, a alienação com relação ao conteúdo e ao processo de ensino implica em criar um sistema de motivações e recompensas extrínsecas. Se a ampliação da subjetividade do aluno não se identifica com a aprendizagem, o seu lugar será ocupado por estímulos positivos ou negativos, não importando que surjam de fora da escola. O mesmo ocorre com o trabalhador na produção. Como analisa Enguita:

O trabalhador, incapaz de identificar-se com seu trabalho, avalia este em termos de salário, estabilidade, tempo livre e férias, prestígio, posição social, etc., pois são muito poucos os empregos que autorizam uma alta valorização intrínseca. O estudante, que não encontra motivações nem satisfações intrínsecas nem no processo nem no produto de seu trabalho — nem na aprendizagem nem nos conhecimentos a adquirir — é, motivado por meio de notas, boletins para levar para casa, férias perdidas por ter sido reprovado ou bicicletas presenteadas por passar de ano, classificações, prêmios, exposições à reprovação dos colegas, pela possibilidade de ter acesso a um grau superior ou promessa de um futuro profissional melhor (Idem, p.236).

Nesse ponto, devemos fazer uma matização dessa não-identificação do aluno com a aprendizagem, pois seus efeitos são diferenciados e assimilados segundo sua posição de classe. Tanto o trabalho escolar quanto o trabalho produtivo são formas contidas da subjetividade e recebem o amparo da cultura contra-escolar, no caso do aluno ressentido² das classes operárias e a aceitação, mesmo que parcial, por parte do aluno de classe média que dispõe

² Cf. Willis, são os alunos oriundos da classe operária que não se adaptam às exigências da escola.

de uma instrumentalização relacional com o “eu” próxima dos objetivos implícitos e não revelados das relações sociais da educação. O primeiro preserva áreas de sua subjetividade adquiridas nos grupos de origem, para as quais se dirige em oposição às imposições da “aprendizagem” escolar; o segundo, se posiciona a favor de uma aquiescência requerida pela ação pedagógica e que atenda àquelas imposições, por estar mais próximo dos lugares das recompensas que as práticas escolares prometem. Esta assimilação diferenciada da inculcação escolar ocorre em função da divisa cultural-ideológica de ambos que traz a marca da sua origem de classe (WILLIS, 1991, p.159 e ss.).

Nesse sentido, a reprodução social passa inevitavelmente pela educação escolar. Como afirma Willis (1991, p.217): “Através de formas contraditórias e involuntárias, a cultura contra-escolar realmente realiza para a educação um de seus principais, embora des-reconhecidos, objetivos — a condução de uma parte dos garotos da classe trabalhadora, ‘voluntariamente’, para o trabalho manual qualificado, semiquualificado e desqualificado.”

As relações sociais invertidas, fetichizadas vão consubstanciando a alienação da produção e da escola. O trabalhador mesmo produzindo as mercadorias, máquinas e capital, se acha submetido a elas. É a inversão entre sujeito e predicado: a relação que ocorre entre produtores é vista entre as coisas, entre os produtos do trabalho. Esta subordinação da relação entre

peças pela relação entre coisas, original da produção, é encontrada nas relações sociais da escola. Esta apresenta a cultura e a educação de forma reificada por tomá-las separadas e restringidas ao seu âmbito. O processo de sua apropriação está encravado nos papéis disponíveis previamente estabelecidos pela divisão social do trabalho. A opção do aluno e a forma de aquisição dos conteúdos e dos disponíveis lugares de sua futura ocupação, não se dá a partir da construção de sua subjetividade, mas antes, pela sua negação, que se dá na assimilação das relações sociais reificadas. O aluno e o trabalhador bem sucedidos são aqueles que adotaram o comportamento preferencial, ou seja, o estilo, a desenvoltura, a linguagem, adotadas no desempenho de suas funções contam a partir dos interesses dominantes que invariavelmente já se encontram institucionalizados. Portanto, o perfil do “bom aluno”, primeiro, e do “operário padrão”, depois, são correspondentes e transmitidos nos nexos entre as relações sociais da produção e as relações sociais da educação.

Outro aspecto da alienação do trabalhador é a duração da jornada de trabalho que permite extrair mais ou menos mais-valia. No estágio de desenvolvimento do capitalismo atual, especialmente nos centros industrializados, a exploração do trabalho se intensifica à medida do avanço das forças produtivas que se inovam permanentemente através da incorporação de novas tecnologias. Esta fase Marx denominou de subsunção

real do trabalho ao capital que permite a extração da mais-valia relativa. Ao invés de prolongar a jornada de trabalho, muito usada na fase anterior, o capital se apossa formalmente do trabalho e submete outros modos de produção ao seu domínio, organiza a produção, intensificando a exploração, assimilando ao máximo o tempo pelo ritmo das máquinas.

A escola, também, reproduz esse aspecto, consciente ou inconscientemente, no preenchimento de sua jornada de trabalho, apresentando às crianças as categorias básicas do trabalho adulto. As categorias de trabalho e de brinquedo emergem como forte organizadoras da dinâmica de classe, dicotomizando o tempo livre do tempo dirigido pelo professor. O tempo útil é caracterizado pelas tarefas que têm de ser feitas, muitas sem nenhum valor intrínseco e merecendo então, o nome de “trabalho”. O que conta, inicialmente, na realização das tarefas não é a qualidade, mas o tempo que foi gasto para serem feitas. O professor deve ter total controle sobre as crianças, mantendo-as constantemente ocupadas e preenchendo ao máximo o seu tempo. Sobre a disponibilidade do tempo, Enguita faz o seguinte paralelo: “Através da experiência do horário escolar, a criança também aprende a pôr não só seu tempo como também a organização de seu tempo à disposição de outro, neste caso do professor, como amanhã porá à disposição do empregador” (Idem, p.239).

São essas práticas que vão conformando a percepção da criança e do jovem estudante à organização do tempo como uma categoria que o influenciara na realização de outras tarefas fora da escola. A noção de tempo perpassa o conjunto das relações sociais da educação, mensurando o seu ritmo e o seu desempenho. O bom desempenho diz respeito à intensificação do tempo quantificado no maior número possível de tarefas.

O tempo é importante por mensurar o trabalho abstrato, indiferente e geral, que configura a lógica do capitalismo. Isto é, a força de trabalho do trabalhador lhe é arrancada e colocada à disposição de qualquer atividade. O que interessa é a sua capacidade de criar coisas e multiplicá-las ao infinito, transformada em mercadoria e colocada no mercado para ser vendida, o que permite diversificar o seu uso. O trabalho abstrato é a generalização da capacidade produtiva da força de trabalho e, portanto, o traço comum a todo trabalho assalariado.

Continuando, Enguita faz referência à divisão capitalista do trabalho e seu correlato na educação, destacando a polarização entre a crescente universalização da produção social e a unilateralidade cada vez mais restritiva do operário. Isto ocorre, também, na escola entre a constante aplicação do conhecimento humano e o reducionismo da especialização dos estudos. Ele vai sinalizando as implicações da divisão do trabalho para a educação em paralelo com a produção. Vejamos:

Na divisão do trabalho escolar, o estudante experimenta pela primeira vez, ativa ou passivamente, que a unidade das diferentes parcelas do conhecimento somente existe fora de seu alcance, numa entidade exterior, no sistema escolar, ou inclusive mais além deste, em sua aplicação no sistema produtivo, tal como amanhã a unidade dos diferentes trabalhos isolados somente existirá nas mãos do capitalista que organiza globalmente a produção da mercadoria e o caráter social das mercadorias só poderá se manifestar através do mercado. O estudante é treinado, por assim dizer, para se enquadrar no seu escaninho sem se perguntar pelo que o rodeia e aceitando de antemão que isso não é de sua conta, para não dizer que é incognoscível. Como se disse muitas vezes, o ensino evolui no sentido de que cada um de nós saiba cada vez mais de cada vez menos (Idem, p.242).

A unidade do conhecimento bem como da produção são apresentadas ao estudante e ao trabalhador, respectivamente, como algo distante, separado dele, algo que não está sob seu controle. Este ponto evidencia o limite analítico da tese e da metodologia de Enguita. O *isomorfismo* não revela mais do que o paralelo entre produção e escola pode sugerir, isto é, as categorias da produção são tomadas em *paralelo* às da escola, o sentido destas últimas é decorrente das primeiras. Com isso, a especificidade da dinâmica das relações sociais da educação fica em trânsito, à medida que o seu movimento interno é desencadeado de fora, a sua justificativa não se encontra lá mesma na escola. O processo educacional, que comumente vimos restrito à escola, tem início fora dela. Seu ponto de partida é o trabalho produtivo que desencadeia as inovações sobre a produção,

primeiro, e, depois, sobre a escola. Esta procura acompanhá-las, com certo atraso, mas, mesmo assim, não consegue assimilá-las ao ponto de fazer frente ao que acontece na produção. Esse aspecto impõe um ponto de inflexão à análise de Enguita porque esta se dá dentro da noção do isomorfismo que se reproduz em paralelo às relações sociais destas duas esferas, devido a ausência de uma teorização capaz de verticalizar os achados do seu paralelismo que aponta para as clivagens entre as classes e são deixadas de fora de sua análise.

A nosso ver, as classes sociais ficam de fora de sua análise por conta dos limites da lógica usada em seu paralelismo que recusa identificar trabalho intelectual com escola³. O trabalho escolar é identificado como trabalho de execução, trabalho manual e pára aí, não percebendo que é justamente essa a tarefa da escola. Ou seja, as formas do trabalho escolar promovem a *separação* entre trabalho manual e trabalho mental que é a principal categoria da divisão social do trabalho. Esta é matriz dinamizadora das divisões sociais que são reproduzidas como divisões escolares no embate das relações sociais na educação que formam os nexos possíveis das conexões entre escola e produção.

Enguita reconhece o esvaziamento do trabalho manual dentro da produção ao serem separadas suas formas de concepção, pois estas constituem

³ Ver especialmente p. 243.

monopólio da gerência capitalista. O mesmo acontece dentro da escola, só que em relação ao trabalho intelectual. O trabalho intelectual é esvaziado em função do fato da escola se identificar exclusivamente como trabalho mental, ou melhor, ela realiza unilateralmente a formação humana, que se vê desprovida de sua outra dimensão natural que é trabalho manual. Nesse sentido, a formação escolar é unilateral, parcelar, dividida. Como isto se dá? A apreensão dos conteúdos, por exemplo, se dá como o limite racional que legitima a discriminação dos mesmos entre os alunos pelas relações sociais que recebe esta “incumbência” como reprodutoras que são das divisões sociais. Ocorre, pois, o esvaziamento do trabalho escolar ao se reproduzir dividido no aproveitamento desigual entre os alunos, que aos poucos vão se identificando com suas formas caricaturais e incompletas de trabalho intelectual, (memorização, tarefas repetitivas, rotineiras, disciplina, etc.). A escola incentiva o aproveitamento desigual (nas suas formas de avaliação, por exemplo), que aos poucos faz a separação entre os alunos: aqueles que irão prosseguir nos estudos daqueles que vão parar e voltar para o desempenho de funções vinculadas ao trabalho manual ou entre aqueles que prosseguem seus estudos concluindo o ciclo universitário, e os que, por falta, interrupção, ou não-identificação com o trabalho mental (escolar), voltam-se para o trabalho manual.

Enguita perde, assim, os melhores significados (leia-se conexões) da divisão do trabalho como a categoria que mais se aproxima da dinâmica das relações sociais entre produção e escola. Por isso, e para contrastar com sua análise, vamos explorá-la mais no quarto capítulo.

As classes sociais só aparecem como referência externa às práticas escolares, porque estas são concebidas somente em relação ao trabalho manual, por exemplo, na divisão do sistema educacional que cria um ramo profissionalizante — para os filhos dos trabalhadores — e um ramo de formação humanística e universitário, para os estudantes que serão as futuras lideranças. As divisões sociais, resultantes dos embates entre as classes e que aparecem na escola como pré-requisitos das relações sociais, vão sendo legitimadas e assimiladas pelos alunos ao adotarem-nas como naturais, normais, dentro daquele “mundo que se dá por suposto”. E é justamente aí que a categoria da divisão do trabalho ganha relevo por fazer as sínteses, no interior das relações sociais, da conjugação entre escola e as classes, como mais um desdobramento de sua conexão com a produção.

Ainda insistindo na não-identificação da escola com o trabalho mental e por tomá-la do ângulo do trabalho manual, Enguita faz a seguinte objeção:

... caberia, em todo caso, perguntar-se por que a escola não distribui principalmente destrezas manuais e não remete os pouco capazes ou pouco dispostos para trabalhos intelectuais, os quais seriam mal pagos; mas o fato é

que a escola, na medida em que representa algo — que, certamente, não é muito — na distribuição das oportunidades sociais, envia a maior parte das pessoas para trabalhos manuais — ou para a formação profissional — sem se preocupar em comprovar sua capacidade para os mesmos (Idem, p.244).

Ao tomar a escola do ângulo do trabalho manual, ela é vista exclusivamente a partir da produção, uma vez que aquele não pode ser admitido como sua tarefa, por isto, o trabalho intelectual é desvalorizado pelo seu enfoque. Dessa forma, o nosso autor desvia-se mais uma vez da questão principal: a separação entre escola e produção, que confere à primeira o papel de reprodutora da divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Isto vem ao encontro da perspectiva histórica de institucionalização da educação como esfera separada da produção, o que só é possível quando esta, correlativamente, cria as condições de separação entre trabalho manual e trabalho mental.

Outra implicação dessa objeção é com relação ao ajuste entre produção e escola que fica comprometido ou mesmo negado, à medida que se busca criticar a escola somente a partir do trabalho manual, restando ao autor propor a distribuição de destrezas manuais como capacitação do trabalho escolar, o que evidentemente seria negar o papel da escola. E paradoxalmente é o que reafirmaria a qualificação como o principal vínculo desse ajuste em termos de trabalho manual, contradizendo, pois, sua tese de que tal ajuste se daria sobretudo em termos de relações sociais. Tese que fica prejudicada por

ser desenvolvida dentro da conceptualização do trabalho manual, privilegiando assim o que ocorre na produção e não o que ocorre na escola.

Seu paradigma de análise é o da demanda, é preciso enquadrar a escola dentro das necessidades da produção, mas como esta é capitalista, esse enquadramento é negado ao criticar suas relações sociais que se acham divididas pela reprodução do trabalho alienado da produção. Como alternativa a esse ponto de inflexão procura-se uma saída para os trabalhadores em termos da qualificação de suas atividades, de seus direitos, de sua organização sindical, de políticas que cobrem da escola as capacitações exigidas pela produção que invariavelmente recaem sobre um dos pólos daquela divisão: o trabalho manual. Com esse tipo de raciocínio, a crítica de Enguita não avança por ir ao encontro das reivindicações da produção capitalista, perdendo de vista a própria escola. Conseqüentemente, do ponto de vista das classes trabalhadoras, fica comprometido qualquer encaminhamento político que se venha fazer a partir dessa perspectiva teórica. Ao restringir a problemática nos limites dessa conceptualização, corre-se o risco de cair no que se vêm fazendo as políticas liberais, ou seja, reforçam os mecanismos de separação entre a escola e a produção.

O segundo momento da análise de Enguita ocorre em relação às relações de troca, tal como anunciado por ele no início do capítulo. Seu ponto de partida é que na escola existe: “a) um discurso ideológico oficial importado

da veia jusnaturalista, que era e é a expressão ideológica do mercado; b) a configuração de uma esfera distintiva nas relações sociais da educação, que reproduz as relações sociais de troca na economia; e c) uma articulação entre os processos de seleção e socialização na educação similar à existente nas relações econômicas entre mercado e produção” (Idem, p. 245).

A sociedade burguesa, ao propagar a igualdade como um dos traços característicos da liberdade política, deixa ao mercado a tarefa de realizá-la, o que por si só a reduz a uma igualdade formal. Ao colocar em pé de igualdade patrão e empregado, dois sujeitos socialmente desiguais, o mercado se descredencia, diante até mesmo das grandes massas populares, como regulador dessa igualdade formal e jurídica. Esta noção tem como princípio a distribuição isomórfica, de acordo com o rendimento diferencial de cada um, de benefícios sociais entre os cidadãos. Como o mercado, com sua “mão invisível”, não consegue encobrir a ideologia do rendimento, o sucesso profissional passa pela escola como legitimadora da igualdade formal e esta ganha uma outra versão através do princípio da igualdade de oportunidades muito usado pela educação liberal.

A desigualdade real entre os alunos é nivelada pela escola como garantia da igualdade de oportunidades entre todos. Seu ponto de partida é tratar as crianças de maneira idêntica. Se há desigualdades extraclasse entre os alunos, a escola não pára para compensá-los, supondo que, ao usar dos

mesmos recursos, suas diferenças serão superadas por suas capacidades inatas, aptidões, motivações, vocações. Quer dizer, há uma combinação na prática escolar de igualdade formal com desigualdade de fato, sendo esse viés ideológico, que primeiro se pratica no mercado, melhor representado na escola. Daí seu caráter legitimador da igualdade preconizada pela sociedade burguesa que, não podendo se realizar no conteúdo, se coloca na forma. Esse jogo de espelhos faz das representações do mercado representações da escola, e esta, melhor do que aquele, institucionaliza a igualdade de oportunidades como princípio regulador da desigualdade real entre os sujeitos sociais, fazendo com que os jovens aprendam desde cedo que a igualdade é somente de partida e não de resultados. Situada na superfície das relações sociais, torna-se um valor de troca da barganha política da democracia representativa. Vale dizer: o significado da igualdade não se realiza nas relações sociais, mas na representação política como uma virtualidade ao acaso das forças que atuam protegidas pelo fetiche dessa inversão. Dessa forma, paira sobre as relações sociais uma racionalidade externa, que vem de fora e que, por isso mesmo, pode pregar a igualdade a todos publicamente, como no caso do discurso jurídico que indiscutivelmente a escola desempenha muito bem.

Para finalizar o capítulo, Enguita analisa a teoria de Louis Althusser, em seu *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, e o “princípio de correspondência” de Bowles e Gintis em *Schooling in Capitalist*

America, afirmando que a primeira abre a brecha para estudar a função de reprodução das relações sociais de produção nas relações sociais da educação, referindo-se a estas com a terminologia de *práticas escolares*. Estas práticas é que dão sustentação à ideologia reproduzida pela escola, pois, enquanto aparelho ideológico do Estado, a ideologia das classes dominantes só ganha representatividade a partir da organicidade dessas práticas. As formas como se dão estas práticas é que conformam o aluno ao sabor do direcionamento ideológico da instituição escolar, sendo a ideologia concebida como resultante dessas práticas. Mesmo vindo de fora, ela só se realiza em consonância com tais práticas.⁴

Os autores de *Schooling in Capitalist America* advogam o princípio de correspondência estrutural entre as relações sociais da escola e da produção, para os quais Enguita não tem nenhuma restrição, aliás, adota a terminologia destes por considerá-la mais apropriada para uma concepção materialista de cunho marxista. O referido “princípio de correspondência” pode ser caracterizado nas palavras desses autores, citadas por Enguita:

A estrutura das relações sociais na educação não só acostuma o estudante à disciplina do lugar de trabalho, como desenvolve os tipos de comportamento pessoal, formas de auto-apresentação, imagem de si mesmo e identificações de classe social que constituem os ingredientes cruciais da adequação ao emprego (Bowles & Gintis apud ENGUITA p.252).

⁴ Não iremos enumerar as restrições de Enguita a Althusser, sendo o que foi dito suficiente para demonstrar até onde o nosso autor aceita sua teoria (ENGUITA, 1993, p. 248-251).

Segundo Petitat, a escola norte-americana, na visão de Bowles e Gintis, é estruturada de maneira similar a uma empresa: ordem burocrática, autoridade hierárquica, estratificação de acordo com a qualificação, idade, a diferenciação de papéis segundo o sexo, sistema de estímulos externos. O “princípio de correspondência” existente entre as relações sociais da produção e da escola se estende a outras esferas sociais:

Conforme Bowles e Gintis, não é possível isolar a esfera produtiva, com seus esquemas autoritários, das outras esferas da atividade social, como a escola, a família, os grupos de convívio. O poder e os privilégios vêm à tona nas instituições, chegando a atingir todas as manifestações sociais, até mesmo ao nível das relações interpessoais. Estendendo dessa forma sua influência, as relações de produção características do capitalismo conseguem reproduzir-se, e a divisão hierárquica do trabalho inscreve-se assim na consciência dos trabalhadores e de seus filhos (PETITAT, 1994, p.29).

Os desdobramentos da análise de Enguita têm muito a ver com as conclusões alcançadas por estes dois autores. Basta citar as implicações sobre as motivações extrínsecas que recebem os alunos em função da desmotivação intrínseca de suas atividades escolares. Os resultados a que chegou Enguita são referências explícitas às conclusões das pesquisas dos autores que analisam a educação americana.

Enguita termina o capítulo VII citando a conclusão geral de Bowles e Gintis:

Os estudantes são recompensados por mostrar disciplina, subordinação, um comportamento orientado intelectual e não emocionalmente, e uma forte

laboriosidade independente da motivação intrínseca pelas tarefas. Mais ainda, esses traços são recompensados independentemente de qualquer efeito de 'conduta adequada' sobre o rendimento escolar (Bowles & Gintis apud ENGUIITA, Idem, p. 253).

A análise de Enguita, com base nos dois autores norte-americanos, desenvolve-se no sentido de uma reafirmação do papel estratégico e essencial das atividades produtivas no interior da sociedade capitalista. As relações sociais da produção são caracterizadas pela apropriação privada, pela divisão do trabalho e pela dominação que, por ocuparem uma posição central dentro de uma determinada formação social, são repassadas para outras esferas sociais.

Petitot reconhece a relevância do trabalho desses autores, contudo, adverte pela ausência de uma perspectiva histórica que proporcionaria maior embasamento ao seu "princípio de correspondência" e, ao mesmo tempo, mostraria seus inconvenientes e anacronismos, deixando a dúvida sobre o isomorfismo como um modelo parcial que, inclusive, poderia proceder não só da produção (PETITAT, 1994, p.30).

Capítulo 3 - O ISOMORFISMO: ASPECTOS NORMATIVOS E METODOLÓGICOS

3.1 - A coerção

No desenvolvimento do capítulo VII de “Trabalho, Escola e Ideologia”, Enguita estuda a coerção, dentro de uma perspectiva histórica, como elemento necessário para a implantação das relações sociais da produção. O assalariamento como relação de trabalho sofreu a resistência das populações acostumadas ao trabalho artesanal e às atividades rurais. A subordinação às relações sociais da produção de tipo capitalista foi um longo processo que se arrastou desde o início da Idade Moderna e supôs uma lenta aprendizagem. Tal processo correspondeu à história da formação da classe trabalhadora como aquela que vende sua força de trabalho, mas até chegar a essa condição todas as instituições remanescentes ou surgidas com o capitalismo tiveram que se submeter às novas formas de produção. O capitalismo como totalidade histórica foi criando as formas institucionais que direta e/ou indiretamente respondem pelas exigências de sua produção, em especial a transformação das formas de trabalho em trabalho assalariado. Visto que seu objetivo é extrair a mais-valia resultante da exploração do

trabalho, os processos coercitivos se voltam implícita e explicitamente para assegurar a instalação e manutenção de suas relações sociais de produção.

Esse parece ser o sentido que nosso autor dá ao estudo da coerção, vista como um processo desencadeado por todas instituições, no qual cada uma utiliza seu instrumental próprio, num raio de ação legitimadora dos interesses materiais que se impõem em nome da produção capitalista. Nesse sentido, a topografia dessa produção registra diferentes espaços que se configuram em torno dos interesses das classes dos proprietários e não-proprietários, como uma arena do contraditório, antagonizados pela relação do trabalho assalariado. Um dos lugares privilegiados que assume formas indiretas desse processo coercitivo é a escola. Indireta, porque a escola situa-se fora da produção e, também, porque legitima uma aprendizagem para além de suas fronteiras, ou seja, a coerção escolar evolui segundo a dinâmica das relações sociais dentro e fora da escola. A coerção explícita de sua disciplina, muito usada nos castigos, vai se desviando para formas mais subliminares à medida do desenvolvimento das suas relações sociais que têm como marca implícita, por ser encarada como natural, a relação de trabalho assalariado. Esse estágio social pressupõe o avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção em direção à aceitação e adaptabilidade adquiridas de gerações de trabalhadores que se submeteram ao modo de produção capitalista.

A aprendizagem conferida pela escola traz o componente coercitivo das relações sociais de produção ao reproduzir habilidades, destrezas, comportamento, disciplina e mesmo o conhecimento. O que caracteriza suas relações sociais não é o conteúdo, mas as formas sujeitas à conformação do aluno dentro do paradigma das relações sociais da produção. A sujeição das relações sociais na educação é possível devido sua separação da produção, mesmo gozando de certa autonomia, se vê implicada pela precedência das relações sociais desta última e sua condição de separada infere o modelo de suas relações sociais e confere o caráter de sua coerção. Por que, do contrário, a que se presta tal coerção, a força de sua aplicação, muitas vezes encoberta por seu discurso ideológico, não tem outro destino senão servir a produção. Dessa forma, o traço ideológico de sua aplicação é a forma mais refinada de sua “aprendizagem” que, por insistir em encobri-la, e essa é a sua tarefa, se põe como naturalmente aceitável. A coerção escolar está naturalizada pelas relações sociais que se encontram amparadas e legitimadas pelas relações sociais da produção.

A coerção escolar é então um limbo das formas em que se dão suas relações frente às relações sociais da produção, mesmo que outras instituições se interponham entre elas como portadoras de práticas mais eficazes, a escola a tem como principal referência de suas práticas internas. Vale lembrar que a divisão do trabalho escolar é a resposta imediata de sua adaptabilidade às

imposições da produção. Ao reproduzir essa divisão, a escola “reconhece” sua ligação e sua dependência da produção.

Nesse sentido, o estudo da coerção oferece um dos momentos do paralelo traçado por Enguita e vem ao encontro de sua tese de que o ajuste entre escola e produção se dá sobretudo em termos de relações sociais. Aqui a lógica de sua análise vai se configurando através de inferências e o plano formal de seu raciocínio tem validade por ancorar-se dentro de uma sólida perspectiva histórica. Pois, somente através desta é que se pode aceitar a centralidade das relações sociais da produção como lugar prévio do conjunto das relações sociais que se ampliam, plasmando as demais instituições. No caso do capitalismo, o autor capta o movimento de valorização do capital que a tudo envolve com sua missão “civilizadora do lucro”. Por isso, a escola passa a ser vista como um setor da produção, um enclave de formação da força de trabalho.

A coerção no mercado é outro dispositivo extensivo e originário da produção. Atua sobretudo na concorrência como consequência da capacidade produtiva entre as diversas empresas. Essa mesma concorrência cria as oportunidades de realização do lucro e vai selecionando os mais aptos a competir no processo de socialização que a escola assimila e reproduz. Os possuidores de mercadorias se apresentam como iguais na hora de trocar valores equivalentes. A lei da procura e da oferta regula a recompensa pela

engenhosidade e esforço empreendidos na venda de seus produtos. O mercado se apresenta de forma transparente, é uma arena aberta à livre iniciativa e suas relações sociais garantem a igualdade entre os sujeitos no ponto de partida. Seu discurso é estandardizar a liberdade e a igualdade como parâmetros niveladores das relações sociais, como esfera principal dos direitos humanos.

O discurso ideológico da educação ancora-se nas vicissitudes do mercado. A igualdade formal entre os portadores de mercadorias (entre elas a força de trabalho) é transformada na igualdade de oportunidades preconizadas pela escola. A distribuição de oportunidades e das gratificações previstas no mercado são ratificadas nas promessas da escola. Independente da desigualdade real entre os cidadãos, os direitos civis são resguardados pelo mercado como lastro da igualdade formal que é preciso manter. É no âmbito da socialização escolar que se combina igualdade formal com desigualdade real, formando um arco ideológico para encobrir as contradições da produção.

Assim como o mercado oculta o mundo da produção, a escola com sua ideologia meritocrática, que tem no princípio da igualdade de oportunidades seu ponto de partida, mas não de resultados, encobre seus aspectos reprodutivos, suas funções de socialização diferencial.

A coerção do mercado está representada na conjugação de seus princípios materializados por suas relações sociais protagonizadas por agentes que só buscam o lucro e, no caso, a mercantilização de esferas que ainda

teimam em permanecer fora de seu circuito como a escola pública, por exemplo. A própria mercantilização é coercitiva por criar um âmbito contraditório de disposições materiais negadoras do que viriam a ser a igualdade e a liberdade. Isto é, o mercado realiza as inversões dos valores defendidos por ele, ao formular representações sociais que dissimulam a transformação da força de trabalho em mercadoria, principal enquadramento às relações sociais dominantes da produção. Assim, o ponto máximo da coerção do mercado é transformar em mercadoria toda força de trabalho.

3.2 - A alienação

O ajuste da escola à produção, tem sido estudado predominantemente no sentido da qualificação para o trabalho. A experiência demonstra que não devemos colocar a ênfase aí, devido ao constante processo de degradação da força de trabalho, substituída e reduzida nos limites da máquina, mas nas relações sociais, pois é por meio delas que o futuro trabalhador é introduzido nas relações sociais capitalistas de produção.

Temos a oportunidade de encontrar a tese do isomorfismo desenvolvida a partir da própria contribuição de Enguita, pois até aqui parece

ter sido uma inferência retirada de suas leituras de outros autores de diferentes perspectivas. Tais perspectivas desenvolvidas a partir de uma compreensão criticada por ele apontaram, contudo, as relações sociais como ponto de partida para o estudo do referido ajuste. Mais uma vez, independentemente de suas concepções, tais análises reconheceram as relações sociais como a base material sobre a qual se levantam suas práticas e que conferem sentido ao discurso ideológico da escola. Se o estudo da alienação do trabalho em geral aponta a dominação ideológica como seu resultado, são as práticas escolares resultantes de relações materiais que dão seu suporte e a sustenta, reproduzindo-a como um desdobramento das relações sociais da produção.

Nesse sentido, temos mais um momento do paralelo traçado por Enguita em direção ao isomorfismo entre as relações sociais na educação e as relações sociais na produção. O que autoriza esse paralelo? Sabemos pela geometria, que linhas paralelas são aquelas que não se cruzam até o infinito. Então, esse paralelo seria uma comparação entre essas relações, que possibilite uma análise crítica, dialética e que traduza os efeitos entre estas duas esferas sociais, de tal modo que não negue o postulado teórico adotado pelo autor.

Talvez essa observação seja desnecessária, mas o que queremos destacar é que nenhuma comparação vai dar conta de apontar as características específicas das relações sociais da educação, mas sugerir o

curso de processos externos a estas. Isto equivale a encarar as relações sociais da educação dentro de um ângulo que privilegia um modelo prévio, ou seja, há um paradigma que as estrutura de fora, a partir do qual se produz inferências para elucidar os processos internos daquelas. Nesse sentido, os ganhos com o uso da teoria da alienação de Marx são colocados na forma do intercâmbio entre a escola e a produção, e é no trânsito entre estas esferas que eles podem ser reconhecidos. Nesse caso, a produção é o lugar central e estruturante de toda organização social, e se põe como referência direta e indireta das demais instâncias da vida em sociedade.

Qual é o alcance da tese de Enguita? Do ponto de vista metodológico, sua análise vale-se do paradigma da demanda da produção e não necessariamente de um esforço de teorização sobre as implicações das relações sociais *na* educação. Para diferenciar o sentido de sua crítica das análises funcionalistas, Enguita usa a teoria da alienação do trabalho, sem, contudo, ultrapassar o âmbito do processo socializador e quem sabe da teoria funcionalista. Isso acontece por que sua análise leva em conta apenas as relações sociais, desconsiderando as estruturas que as determinam. Estas últimas poderiam recuperar sua crítica para todas as implicações que a teoria da alienação sugere, uma vez que o trabalho alienado na educação é reproduzido pela divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Essa separação é a condição estrutural, relacional, do processo socializador entre

escola e trabalho e que poderia situar sua análise para além das concepções convencionais.

Nesse aspecto, o legado marxiano fica restrito ao limite do paralelismo de sua tese e perde no modo como foi concebido, isto é, fica situado na socialização existente entre a escola e a produção que é insuficiente para explicar todas as implicações entre estas instituições, mesmo sendo um de seus vínculos materiais.

Essa situação pode ser exemplificada quando Enguita, ao discutir o primeiro aspecto da alienação do trabalho, não usa o que vem primeiro — o produto, que, além disso, não pertence ao trabalhador — mas a capacidade para o que há de ser produzido. Esse segundo aspecto é a dimensão que se aproxima da inferência possível para traçar o paralelo entre o trabalhador e o aluno, a partir do qual se busca compreender suas implicações para as relações sociais da educação.

Ao presumir a capacidade do aluno como a dimensão que lhe é negada pelo trabalho escolar, o que é confirmado por suas relações sociais, a categoria que valida tal inferência é a divisão entre trabalho manual e trabalho mental. É essa separação o pressuposto que não está presente em sua análise e que faz parte constitutiva dos aspectos seguintes da alienação do trabalho, sem que o autor a reconheça como tal. Pois, o lugar da escola, como setor da produção, é o da concepção, reproduzindo essa condição como característica

que lhe confere o seu papel. Lugar destacado da produção, a escola migra para uma de suas dimensões, especializando-se como trabalho mental.⁵

Então o que autoriza esse paralelo é justamente o que o autor deixa de lado por entender que não se deve identificar trabalho intelectual com escola. Perdendo assim as implicações específicas das relações sociais da educação que são desdobramentos decorrentes dessa identidade. Daí a indagação: “por que a escola não distribui principalmente destrezas manuais e não remete os pouco capazes ou pouco dispostos para trabalhos intelectuais, os quais seriam mais mal pagos” (Idem, p.244). Essa objeção deixa claro que sua análise remete a escola em direção do trabalho manual e suas implicações com a produção se vinculam apenas nesse ponto. Cria-se então uma falsa dicotomia entre escola e trabalho manual. Por não ser capaz de realizar a contento o trabalho intelectual, ela deveria se comprometer com o primeiro.

Poderia se pensar essa objeção do autor como uma implicação decorrente das relações de classe que ela encerra, qual seja, o trabalho manual como exclusivo das classes trabalhadoras e o trabalho intelectual como exclusivo das classes burguesas. Em defesa das primeiras, ele compromete sua análise por não reconhecer que o papel da escola é reproduzir a divisão social do trabalho. Não importa se a escola vulgariza o trabalho intelectual,

⁵ Trabalho mental é uma noção que se prende às práticas escolares em geral na conformação do aluno dentro de habilidades/comportamentos assimiláveis para o exercício de atividades próximas do trabalho de concepção.

pois sua qualificação passa por reforçar a separação com o trabalho manual e não se vê obrigada em potencializar esse último. Até mesmo os ramos de ensino que se destinam à profissionalização estão marcados por essa divisão e não valem mais por estarem mais próximos do trabalho manual. Ao contrário, são reduzidos na sua formação teórica dentro da escola, por estarem próximos do trabalho manual, e reduzidos na prática por estarem dentro da oficina e distanciados das suas formas de concepção. Estas lés foram arrancadas pelas relações sociais da produção, primeiro, e pelas da escola, depois, por meio das quais há um *a priori* que já traz presumida essa redução que se ratifica na unilateralidade de sua identidade com o trabalho mental. Essa constatação evidencia a artificialidade da divisão entre trabalho manual e trabalho mental, pois ambos trazem obrigatoriamente dimensões de um e de outro, não existe atividade que não dependa da reciprocidade de suas dimensões, portanto, é apenas uma forma de organização da produção capitalista. Uma forma última e mais sofisticada de dominação dentro da produção quando da subsunção real do trabalho ao capital. Real por estar garantida, dentre outras formas, pelo monopólio da concepção às mãos do capital.

Nesse sentido, o paralelismo usado deixa de fora o que vem por dentro, a divisão do trabalho, categoria que marca o lugar específico da reprodução escolar, reduzindo assim o alcance de sua análise. Dessa forma, a atenção de Enguita se dirige para o aluno destacando os aspectos de sua

aprendizagem em resposta às imposições/disposições materiais das exigências da produção, perdendo os aspectos estruturais da sua relação com a escola que poderiam revelar a natureza dessa “aprendizagem”. Vale dizer, perdendo os significados de *dentro* das relações sociais entre essas duas esferas se perde também a abrangência da teoria da alienação que, para o caso da escola, só poderia resultar numa aprendizagem dividida, parcelar, unilateral.

Esse ponto permite ressaltar que o paralelismo da análise resultou numa comparação que não dá conta das implicações de sua tese central: o isomorfismo entre as relações sociais da educação e as relações sociais da produção. Certamente esse isomorfismo poderia ser melhor investigado tendo como referência a categoria da *divisão social do trabalho*, por trazer no seu interior a divisão principal da produção capitalista: a separação entre trabalho manual e trabalho mental. Isto porque as implicações dessa separação transcende os limites da produção, recriando lugares especializados de um dos seus pólos. Esse é o caso da escola que, por identificar-se com o trabalho mental, reproduz as classificações estruturais dessa divisão. Os seus significados vão além das relações sociais internas da produção, que se abrem plasmando outras instituições que mantêm relação estrutural com esta .

Com efeito, o ajuste entre escola e produção pode e deve ser estudado em termos de relações sociais, sem, contudo, limitar-se aos aspectos convencionais de seu caráter socializador e preparador de mão-de-obra para a

produção. Mas indo além de seus processos “naturais” (socializadores), ao buscar o cruzamento com a divisão social do trabalho, temos a oportunidade de reconhecer a negatividade desse ajuste como contraponto das demandas da produção capitalista. Dessa forma, o tema das relações sociais revelaria mais se estivesse apoiado numa categoria estrutural que cruza fortemente a vida escolar. Conseqüentemente, desse ponto de partida espera-se resgatar simultaneamente os agentes e as estruturas. Articulando essas duas frentes, chegaremos a um painel mais completo da problemática desse ajuste.

Enguita não faz o ajuste dentro das formas dominantes da produção, contudo, sua crítica, por centrar-se nas relações sociais do aluno, supõe, numa dedução lógica, que basta redirecionar o trabalho escolar para a formação de outro tipo de indivíduo, numa direção que seja contrária às subjetividades exigidas para a perpetuação do sistema capitalista, para, então, romper com a circularidade da reprodução social no que diz respeito ao papel da escola. Qualquer proposta nesta direção viria ser inútil, uma vez que as relações estruturais permaneceriam intactas.

Se se considera, por outro lado, que o autor levou em conta apenas a divisão manufatureira do trabalho, ou seja, aquela que acontece dentro da fábrica, não se referindo à divisão social do trabalho, a que acontece no mercado e na concorrência entre os capitais, o que poderia ser uma ressalva torna mais comprometedora sua análise. Pois, abre-se um hiato ainda maior

sobre seu paralelismo entre as relações sociais da escola e da produção. De outro modo, como proceder em defesa de sua tese, se ela omite o vínculo principal das conexões entre estas duas esferas sociais? Referindo-se exclusivamente à divisão técnica do trabalho se corre o risco de elidir aspectos de seu funcionamento e reduzir suas conseqüências no plano social fora da fábrica. Se é assim, persiste o hiato. O máximo que sua análise consegue captar é a polarização entre a unilateralidade cada vez mais restritiva do trabalho do operário, de um lado, e, de outro, a constante especialização do trabalho intelectual.

No entanto, quando o autor vai ao encontro da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual é para constatar o seu imbricamento recíproco como uma unidade imutável da concepção geral do trabalho humano. Ele cita a metáfora da abelha e o pedreiro, usada por Marx, para caracterizar a capacidade humana de antecipar mentalmente o que vai fazer. Quando pensamos que vai usar a horizontalidade sugerida por essa separação e aprofundar os seus desdobramentos em direção às relações sociais da educação, ele se volta para suas implicações dentro da fábrica. As que houver (já citadas no capítulo anterior), serão transpostas dentro de seu paralelismo para a educação. Dessa forma ele reduz o seu ponto de vista sobre a escola e o alcance de sua análise.

3.3 - Relação Social

Ao se tomar as relações sociais como o vínculo que mais se aproxima da relação entre educação e produção, Enguita enfatiza a aprendizagem como o resultado do processo de socialização dirigido pela escola. Esse enfoque, desenvolvido sob a ótica da teoria da alienação, tem a pretensão, em termos metodológicos, de abstrair o aspecto materialista por excelência dessa questão. Nesse sentido, o que confere a materialidade desse vínculo entre educação e produção? Seria o intercâmbio entre os agentes dentro dessas esferas sociais e entre elas? Esse intercâmbio estaria condicionado a que determinantes sociais? A condição de agente confere o principal sentido dessa materialidade, sobre o qual estariam os principais registros dessa relação?

Estas perguntas foram colocadas aqui como contraponto informal desse título, por isso, elas devem ficar entre parênteses e entendidas como tal. Mas ... então, para que fazê-las? De modo geral, o informal está presumido no formal que é resultado elaborado, sistematizado e a sua problematização acontece primeiro na sua informalidade, no nível do senso comum e, por isso, não aparece no curso da análise. Esta já é a exposição dos resultados alcançados pelas pesquisas que geralmente procedem de campos teóricos

distintos daqueles adotados pelo autor. Daí entre a análise e a sua concepção prévia vai uma distância que estamos tentando discutir.

Essa distância está compreendida entre o método de pesquisa e o método de exposição. O primeiro é a base do segundo, mas somente esse último pode revelar o primeiro na sua empiria. Ou seja, para se espelhar a matéria pesquisada é preciso de uma teoria que faça a ponte entre o formal e o informal, o conteúdo e a forma, a essência e a aparência.

No nosso caso, onde está o aspecto materialista da relação social: do lado da produção ou do lado da escola? Em nenhum dos dois, pois a *matéria* é a relação social mesma, *práxis* social dialetizada no intercâmbio dessas duas esferas. Esse deve ser o ponto que atraiu a atenção de Enguita para as relações sociais como o vínculo mais profícuo de estudo da relação educação e trabalho. Através delas se pode abstrair o movimento da *práxis social* como envolvimento do indivíduo com as estruturas. Esse envolvimento traz uma ambigüidade que não se resolve positivamente, isto é, unilateralmente e essa relação é a própria dialética entre agente/estrutura, entre indivíduo/sociedade. Sua superação ocorre por negação em que a relação se transforma, alçando-se a um nível superior, mais complexo, por encerrar novas determinações dentro de novos contextos. É a luta do homem, dos sujeitos sociais, em busca da mudança social, em direção a uma nova relação que os torne, bem como as circunstâncias, mais humanos. A busca pelo humano é a radicalidade que

confere o sentido último da materialidade marxiana que, mesmo mantendo o assento nas estruturas, quer recuperar o humano, retirá-lo das amarras do trabalho alienado. É teorizar pela omnilateralidade possível em oposição à unilateralidade real do trabalho capitalista (MANACORDA, 1991, p.94-106).

Logo no início do capítulo III, "*O homem faz o homem: homem, ambiente e práxis*", em busca da concepção marxiana da educação, Enguita (1993) chama atenção para o fato de que não se deve restringí-la aos limites da escolarização, mas "como o processo geral e mais amplo da formação do homem" (idem, p.85), pois, assim teremos a oportunidade de aproveitar o legado da obra de Marx. E faz três citações que tratam de demonstrar a mesma concepção, das quais reproduzo a primeira, embora longa, de *A Ideologia Alemã*:

Esta concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo para isso da produção material da vida imediata, e em conceber a forma de intercâmbio correspondente a este modo de produção e engendrada por ele, quer dizer, a sociedade civil nas suas diferentes fases, como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando com base nela todos os diversos produtos teóricos e formas de consciência, a religião, a filosofia, a moral etc., assim como estudando a partir dessas premissas seu processo de nascimento, o que naturalmente, permitirá expor as coisas na sua totalidade (e também, por isso mesmo, a ação recíproca entre esses diversos aspectos) (Marx apud ENGUITA, 1993, p.85).

Como enfatiza Enguita, o mesmo conteúdo é repetido por Marx n' *A Miséria da Filosofia e Contribuição à Crítica da Economia Política* (idem,

p.85), que vai matizando sua concepção da história, da sociedade, do homem, da práxis social. A pretensão do nosso autor é de, a partir da noção de práxis social, retirar o sentido de relação social que supõe o indivíduo como ser social. “O indivíduo é o ser social, é a encarnação humana de um conjunto de determinações sociais; o indivíduo em geral é o resultado em geral (sic) das relações sociais, o indivíduo concreto é o resultado do seu entrecruzamento num ponto concreto; é a ‘criatura’ das relações sociais, ‘por mais que subjetivamente possa se elevar acima das mesmas” (Idem, p.92).

A noção de relação social é o registro das experiências do indivíduo no intercâmbio entre a estrutura econômica e as superestruturas político-ideológicas. Tais registros representam as características produzidas nesses níveis que mantêm relação recíproca e interdependente. De sorte que as relações sociais na educação trazem as marcas das experiências vivenciadas em outros lugares. Como a educação é um fenômeno das superestruturas e estas, de modo geral, encerram as determinações da economia, a escola se acha sobredeterminada pela produção. Como setor desta, na visão de Enguita (cf. cap.VIII), as relações sociais da educação, como processo socializador, vão encontrar sua lógica na “aprendizagem” das relações sociais da produção. Em outras palavras: as relações sociais da educação são depositárias dos registros da experiência do intercâmbio entre escola e produção, nos termos da alienação do trabalho, para Enguita, e das divisões sociais, das

classificações sociais, nos termos da divisão social do trabalho, para nós. Ambas estão cruzadas por relações sociais que se materializam na empiria desses dois lugares. O que a escola produz e reproduz são atribuições diretas e indiretas da produção. Sua autonomia relativa é de produzir trabalho mental e, em fazendo isto, reproduzir a divisão entre trabalho manual e mental, originalmente da produção.

O que desejamos ressaltar é que as relações sociais do trabalho escolar expressam as divisões sociais em geral e que seu processo socializador não pode ser apreendido sem uma clara compreensão do papel da divisão do trabalho para o estudo da relação educação/trabalho. O processo socializador confere a presença do indivíduo sem, no entanto, demarcar os espaços estruturais que dão o seu sentido coletivo, ele se orienta pela dinâmica das relações sociais. A análise de Enguita está delimitada na relação do aluno com a escola, convergindo para o resgate do aluno frente a alienação do trabalho escolar. Nesse sentido, o que vale como conclusão para a situação do trabalhador é transposto para a situação do aluno. Esse paralelo, mesmo apoiado na teoria da alienação que é resultado de uma análise estrutural, enfatiza apenas as circunstâncias individuais e deixa implícita a estrutura social da escola e da produção, não levando a efeito o que as caracteriza explicitamente.

Portanto, ao subordinar a teoria da alienação na *demárche* do isomorfismo das relações sociais entre educação e produção, prevalecem os limites sugeridos pelos paralelos possíveis dos aspectos da alienação do trabalho industrial. Assim fica caracterizado o trânsito entre essas duas esferas sociais — o processo socializador — porque os cinco aspectos da alienação se justificam no feitiço das relações sociais e não pelas estruturas pertinentes ao caso. Esse ponto evidencia, mais uma vez, a redução da análise de Enguita que se prende apenas nos aspectos socializadores do aluno, se não bastasse o isomorfismo apontar apenas o trânsito entre aquelas duas instituições. É certo que o nosso autor não se propõe a estudar as estruturas, contudo, a teoria usada por ele, para caracterizar a socialização escolar, sugere uma análise relacional, estrutural.

Esse aspecto, como vimos insistindo, nos distancia de Enguita. A práxis social, como movimento dialético que é, se materializa nas estruturas e são por estas determinada. Aquelas representam os lugares apropriados pela própria produção e se organizam ao redor das relações sociais que constituem os principais mecanismos de exploração do trabalho. Por isto, Marx define o capital como uma relação social.

Quando nos defrontamos com a fachada de uma escola, estamos diante de um momento histórico que plasma, num lapso de tempo, o

imbricamento entre agentes e estruturas. O espaço é um dos registros das práticas materiais, materializadas pelas relações sociais.

A sobredeterminação que a produção exerce sobre a escola está, na condição histórica presente, no fato de que suas estruturas internas vêm primeiro e, devido a sua centralidade na formação social, são reproduzidas como parte da lógica interna do conjunto das instâncias da superestrutura e não apenas da escola. Exatamente por isto, as estruturas ganham legitimidade no estudo das relações sociais da educação, podendo ser mais abrangentes e reveladoras por apresentar os determinantes que dão curso à sua dinâmica. Assim, o estudo do ajuste entre escola e produção fica incompleto quando centrado apenas no isomorfismo das relações sociais entre o aluno e o trabalhador.

Nessa linha de raciocínio, depreende-se a dedução: não haveria uma sobredeterminação das categorias das estruturas sobre as dos agentes no estudo da relação entre educação e produção? Seja do ponto de vista *das* estruturas que reproduzem as relações sociais e as determinam no interior da escola e da produção, seja do ponto de vista das relações *entre* essas duas esferas sociais? Conseqüentemente, essa situação só existe porque essas esferas estão separadas por um mecanismo estrutural da divisão social do trabalho: a divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Essa separação é fundamental na estrutura da sociedade capitalista, pois constitui um aspecto

central da subordinação real do trabalho ao capital e do esforço deste para controlar o processo de produção como parte essencial de sua valorização.

Nesse sentido, para se descobrir a natureza das relações sociais da educação, não basta traçar paralelos entre estas e as da produção, é preciso confrontar os elementos desse isomorfismo. Por se encontrarem dentro de uma correspondência biunívoca, esses estão tensionados pela situação estrutural de separação entre trabalho manual e trabalho mental. Tensão que começa na produção e é mantida através de mecanismos coercitivos, alienantes e se reproduz na escola no interior de suas relações sociais.

O processo de socialização escolar está, pois, cheio de rupturas, descontinuidades e contradições, espaços abertos às intervenções, aspecto abordado por Enguita no último capítulo de seu livro de 1989. No entanto, se as mudanças visarem apenas o interior de suas relações sociais, não conseguirão ultrapassar o âmbito da pedagogia, do currículo, do conteúdo, deixando intactas as estruturas que as reproduzem. É preciso questionar a condição de separação entre escola e produção, pois é essa separação que confere o caráter capitalista da escola, como acentua Tomaz Tadeu da Silva:

A escola não é capitalista tanto porque transmite conteúdos convenientes para o sistema capitalista ou por que lhe fornece a mão de obra de que necessita, quanto pelo fato de, ao existir como esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental, contribuir para a manutenção da divisão entre trabalho mental e manual no interior da produção e no contexto mais amplo das relações sociais globais. A escola no capitalismo é capitalista porque é separada da

produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção (SILVA, 1996, p.57).

A análise crítica tem por centro o des-velamento do caráter da escola como lugar re/produtor das relações sociais da produção capitalista. Alcançando essa empresa a sua superação, como espaço aberto que é, deve inserir-se no interior de processos eminentemente políticos, capazes de levar a termo não só a crítica da escola, mas, também, as bases sociais que a mantêm e o que confere o seu caráter capitalista. As mudanças sugeridas nesta crítica podem começar na escola, mas o seu alvo é necessariamente externo, até porque, como vimos, o seu caráter vêm de fora. Nesse sentido, a luta política passa por diferentes níveis sociais que devem ser atacados por melhor situar a posição estrutural da escola dentro da organização social capitalista.

Atualmente, o fazer político não consegue levantar-se como totalidade histórica, colocando-se em ações setoriais, particulares, coagido pela premência do aqui e agora e se posiciona circunstancialmente dentro de categorias que mascaram sua crítica, valendo-se do varejo de suas reivindicações, o seu centro crítico é apropriado por qualquer ação emergencial, ficando, assim despolitizado, deslocado das bases sociais que lhe deram origem é transformado em *merchandise* ao sabor das políticas oficiais. A reconversão das categorias sociais, dentro da visão política dominante atual, impõe aos educadores o alerta da crítica elevada a um patamar que

preserve as categorias que dão suporte à memória histórica dos sujeitos sociais, visto que sua pedagogia traz essa mensagem. Inclusive os espaços sociais, como a escola pública, são momentos dessa memória, que hoje se vêem ameaçados pela reedição de uma concepção social que os transformam em vilões do desenvolvimento, em símbolos do atraso. Em contrapartida, elegem as esferas privadas como as verdadeiras frentes do desenvolvimento social, político e cultural, valem a competitividade, a produtividade, a eficiência, o espírito empreendedor da livre iniciativa. Nesse sentido, o caráter histórico da crítica da educação fica subordinado a categorias que obscurecem o horizonte por ela apontado, ficando sua ação estrangida a “meias-palavras” pelas posições “modernizadoras que melhor retratam a realidade.”

Contra esse momento ideológico presente, devemos ter como meta, que o sentido da luta democrática é dilatar a esfera pública em direção da crítica do caráter histórico atual. De sorte que, as conquistas sociais formam os espaços de superação/negação das contradições vigentes que se multiplicam sob o ímpeto do capital globalizado (GENTILI & SILVA, 1994, 204p.).

CAPÍTULO 4 - AS RELAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

4.1 - As classificações

O papel da escola é socializar a criança para além dos limites da família. Ao lado de outras instituições, ela ocupa um lugar privilegiado frente às exigências da indústria moderna. Vamos procurar demonstrar como se dá o ajuste entre a escola e a produção capitalista em termos de relações sociais e da divisão social do trabalho.

Vários estudos vêm elaborando respostas a essa questão, passando por diferentes enfoques e metodologias, como as contribuições de Michael Foucault, o revisionismo norte-americano, o funcionalismo parsoniano, o estruturalismo althusseriano e a escola de Samuel Bowles e Herbert Gintis com o seu “princípio de correspondência” (ENGUITA, 1993, p.222). A direção adotada, de um lado, é a proposta por M. F. Enguita (1993) que, a partir do legado marxiano, analisa as relações sociais na educação (RSE) determinadas pelas relações sociais da produção, lugar central de qualquer sociedade e primeiro ato histórico do homem. Assim, ao se falar da socialização escolar estaremos identificando características do seu funcionamento que se ligam ao da produção. Nesse sentido, a dinâmica das

RSE conformam o aluno através de suas práticas materiais que refletem o movimento da produção. Se antes do trabalho a criança vai à escola, é preciso lembrar que esta já traz no seu interior as determinações daquele, o que nos leva a reconhecer que a escola vem depois, ratificando um dos princípios básicos da economia de mercado: a produção determina a demanda.

De outro lado, vamos analisar as RSE na perspectiva da divisão social do trabalho, firmando os aspectos que problematizam a perspectiva de Enguita e ressaltando a pertinência das relações sociais como o veículo imediato das respostas às suas implicações com a divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Essa separação demarca o lugar da escola bem como as divisões sociais que por ela são reproduzidas. Nesse sentido, sua dinâmica é reproduzir as divisões sociais como divisões educacionais que se acham mutuamente resultantes da divisão social do trabalho em geral.

O eixo dessa separação tem como base social a divisão maior da sociedade em classes: a dos proprietários e não-proprietários dos meios de produção. A dinâmica das divisões sociais se reproduz em torno dos interesses antagônicos dessas classes. A busca em maximizar o processo de valorização do capital, através do sobretrabalho, encontra resistências dos trabalhadores. Dessa clivagem de interesses opostos, temos o ponto de partida da lógica das divisões sociais, que tem na separação das funções de concepção e execução a

sua consequência mais importante para o estudo da relação entre educação e produção.

Ao propormos a aproximação das relações sociais com a divisão do trabalho, como uma sugestão normativa, queremos destacar a possibilidade de reconhecê-las como implicadas nesta e, ao mesmo tempo, ao relacionar agentes e estruturas, propor uma conceptualização alternativa para o estudo da relação entre educação e trabalho. Na maioria dos estudos, esta relação é vista na perspectiva do trabalho manual, concentrando-se nas demandas da produção, perdendo, assim, a perspectiva do trabalho intelectual que é a da escola. Nesse sentido, a escola poderá ser melhor analisada como o lugar da divisão social do trabalho que melhor se identifica com as *formas* de concepção do processo de trabalho capitalista. Esse produz a matriz dessas formas na divisão fundamental entre trabalho manual e trabalho mental.

Sabemos, contudo, que essa proposição não vai além de uma tentativa de conceptualizar uma direção dentro de um campo teórico extremamente cruzado por diferentes tendências das mais diversas áreas, formando um amontoado de teorias que, no meio das suas contribuições, sugerem diferentes encaminhamentos políticos. Desde propostas que se prestam às políticas neoliberais até àquelas de transformação radical das estruturas sociais.

A cada transformação na organização das relações sociais de produção, a escola se vê obrigada a ajustar-se às mudanças do novo padrão tecnológico das forças produtivas. Em vez dos capitalistas lhe imporem os seus interesses, estes se acham externalizados na produção e aos poucos são assimilados pelas RSE. Ao contrário dos autores que entendem o ajuste entre escola e produção sempre em termos de qualificação, Enguita afirma:

... devemos duvidar de que a ênfase seja posta aí. Marx já colocou que o modo de produção capitalista supunha uma permanente desqualificação dos trabalhadores, ao substituir reiteradamente o trabalho de operários qualificados por máquinas manejadas por mão de obra não qualificada (ENGUITA, 1993, p. 230-1).

Entretanto, para exemplificar, devemos lembrar que, de modo geral, as concepções convencionais da relação entre educação e trabalho têm sido feitas em torno do maior ou menor grau de ajuste das categorias de trabalhadores e das demandas exigidas pela produção, bem como de sua distribuição pelo aparelho produtivo. Bernstein denominou essa relação de *relações sistêmicas*, divididas em três tipos:

a) as relações entre as categorias criadas pelo sistema educacional e as categorias exigidas pelo modo de produção; b) as relações entre a distribuição das categorias criadas pela educação e a distribuição das categorias exigidas pelo modo de produção e c) a relação entre o conteúdo das categorias (habilidades e disposições) e os conteúdos esperados das categorias por parte do sistema produtivo (Bernstein apud SILVA, 1996, p.42-3).

No primeiro tipo, pode ocorrer o ajuste se o sistema educacional estiver produzindo as categorias de trabalhadores exigidas pelo aparelho produtivo, nas quantidades e proporções esperadas. No segundo tipo, pode ocorrer uma discrepância entre a distribuição das categorias criadas pela educação e a distribuição das categorias exigidas pela produção. No terceiro tipo, pode ocorrer “uma correspondência *nominal* entre as categorias produzidas e as categorias exigidas (nos termos do primeiro tipo de relação), mas não uma correspondência real entre os seus conteúdos, entre as habilidades e disposições presumidas em relação a cada categoria no âmbito da produção e as habilidades e disposições realmente produzidas no âmbito do sistema de ensino” (SILVA, 1996, p.43).

Desnecessário dizer que esse exemplo é um dentre outros e não esgota as conexões entre escola e trabalho, bem como não constitui o nexo central entre essas esferas sociais. Uma de suas limitações é que estas relações focalizam a produção de indivíduos sem dar conta de seus processos estruturais. Agindo assim, essa teorização confere à escola o papel de atender às demandas da produção, ou seja, produzir indivíduos segundo a divisão social do trabalho.

Contudo, o que está em jogo aqui, adianta Silva, não é a relação definida pela demanda da produção e a distribuição de indivíduos com habilidades específicas, pela escola, mas o fato estrutural, relacional, de

separação da educação em relação à produção. Esse é o sentido que estamos procurando evidenciar nesse estudo, seja, do ponto de vista das práticas escolares no interior das RSE, seja do ponto de vista da divisão entre trabalho manual e trabalho mental.

As RSE, segundo a distinção de Poulantzas entre indivíduo e estrutura, reproduzem agentes, “refere-se à produção subjetiva de pessoas que irão ocupar os lugares, enquanto que a reprodução dos lugares refere-se à reprodução estrutural de classes,” que se dá, no caso da separação entre escola e produção, em função da divisão entre trabalho manual e trabalho mental. A reprodução do processo socializador traz o conjunto de subjetividades requerido para a distribuição dos alunos/trabalhadores pela escola e pela produção, enquanto que a reprodução dos lugares é mantida pela divisão estrutural entre as classes e entre a divisão social do trabalho (Poulantzas apud SILVA, 1996, p. 46-9). A nossa questão é destacar como se dá a reprodução dos *lugares* no interior dos processos socializadores da relação estrutural de separação entre escola e produção.

A suposição de que a escola, através do conteúdo curricular, formaria a qualificação da mão-de-obra esperada pela produção fica preterida, destacando as suas práticas desenvolvidas nas RSE. O conteúdo curricular que dá sentido às práticas da escola fica identificado como material de inculcação ideológica apoiado sobre a materialidade das RSE. A ideologia é a expressão

dessas relações consubstanciadas por sua abertura às demandas da produção. Por isso, a escola reproduz o sistema produtivo dominante que separa nitidamente o trabalho mental do trabalho manual. Se ela se identifica com o primeiro, pela natureza de suas relações internas, rechaça o segundo, veladamente, mesmo nos seus ramos destinados à formação profissional.

Esta separação ratifica o compromisso da escola com o trabalho mental, expressão ideológica das RSE que pavimentam o caminho através do qual se dá o seu ajuste com a produção. Por mais que as reformas pedagógicas inovem/acrescentem à relação ensino-aprendizagem, é por intermédio das relações sociais que tal ajuste se efetiva. A materialidade daquele compromisso não se concretiza via conteúdo curricular, mas na dinâmica das RSE, pois estas trazem as marcas das relações de classe e da divisão social do trabalho.

Se a organização da produção capitalista está baseada na quebra da unidade entre concepção e execução do trabalho, a escola, como lugar do trabalho mental, se especializa na legitimação dessa ruptura frente aos embates das classes. O desenvolvimento da escola de massas irá denunciar essa tensão que, por um lado, vem como reivindicação das classes trabalhadoras e, por outro, como legalidade da dominação das relações de trabalho da produção capitalista. Esta legalidade encontra no discurso liberal,

frequentemente, o seu corolário nas noções de igualdade de oportunidades e de mobilidade social via escola.

Sabemos que a produção do trabalho mental escolar é um arremedo do trabalho intelectual. As atividades da sala de aula estão circunscritas nas categorias que facilitam a disciplina: repetição, memorização, obediência, aprendizagem livresca, decorada, distante da realidade, com poucas perspectivas de aplicação. As atividades que envolvem a reflexão, criatividade, senso crítico, prospecção de conteúdos da realidade, podem aparecer nos níveis superiores, mesmo assim de forma parcial e descontínua, por estarem restritas apenas como elementos do trabalho mental.

Esta condição decorre do fato da escola estar separada da produção, ou seja, da histórica separação entre trabalho mental e trabalho manual necessária à reprodução do controle da produção. Por ser esta a principal característica do trabalho capitalista, o papel da escola é o de manter esta divisão, enquanto lugar especializado de uma dimensão do trabalho que antes pertencia à produção.

A não identificação da maioria dos alunos oriundos das classes populares, com o trabalho mental e com a escola, reforça essa separação, colocando-lhes o inverso: a identificação com o trabalho manual e a produção. O caráter negativo dessa identidade diz respeito à divisão de classes, na qual invariavelmente o padrão cultural de cada uma fornecerá os elementos

subjetivos para sua definição social. Cabe, pois, às classes trabalhadoras desempenhar funções ligadas ao trabalho manual, de fácil assimilação pelas relações sociais dos grupos que as constituem.

Esta separação entre trabalho mental e trabalho manual é parte essencial na valorização do capital, um recurso fundamentalmente econômico de alcance político-ideológico. Tomaz Tadeu da Silva, ao analisar as contribuições de Bourdieu, Bernstein e Poulantzas sobre esse tema, pergunta em que consiste o papel da escola na manutenção e reprodução da divisão social do trabalho, (SILVA, 1996, p.48):

Embora a escola não tenha criado a divisão social do trabalho no capitalismo, sua existência é fundamental para legitimar e definir aquela divisão, na exata medida em que ela existe como esfera separada da produção e identificada com o pólo mental da divisão existente no interior da produção. A escola é *trabalho mental*. A mera existência da escola como esfera separada e como esfera dedicada à produção e reprodução do trabalho mental é parte integrante da divisão social entre concepção e execução, entre teoria e prática, entre a abstração do trabalho mental e a concretude do trabalho manual, existente na esfera da produção. Ela não apenas reforça e legitima aquela divisão, ela é parte essencial de sua definição social.

Ele lembra que a escola, sendo trabalho mental, não deixa de reproduzir essa divisão no seu interior, como por exemplo “a divisão entre ramos educacionais voltados para a preparação para o trabalho manual e de ramos voltados para a preparação para a universidade, isto é, para o trabalho mental” (SILVA, 1996, p.49).

As relações sociais da educação estão encravadas nessa divisão e as suas práticas vão pontuando a definição das posições que os alunos irão ocupar dentro da divisão social do trabalho. É essa “aprendizagem” como processo de socialização que faz emergir sua materialidade travadas naquelas práticas. No dizer de Silva (1996, p.50):

... ao viverem essa separação, ao estarem imersos nessa separação, as pessoas ‘aprendem’ não apenas o fato da separação, mas tudo aquilo que ela implica, como, por exemplo, seu papel na divisão social do trabalho. A consciência apropriada é formada não por aquilo que se entende comumente por aprendizagem, no interior da escola, mas por uma ‘aprendizagem’ que é resultante de se viver uma determinada relação social. Em suma, o que se aprende não são tanto habilidades específicas, relevantes para a produção, tal como postulado nas teorias da reprodução, quanto o próprio ‘fato’ da separação e tudo o que ele implica.

As implicações decorrentes dessa “aprendizagem”, no interior das RSE, fazem emergir o significado da base material e de classe da produção, assimilado por todos os níveis sociais. O sistema de ensino, ao reproduzir as divisões sociais do trabalho entre teoria e prática, ciência e técnica, concepção e execução, reforça a fragilidade dos desprovidos de capital cultural que, para superarem os desencantos da escola, reencontram a sua positividade no trabalho manual, mais próximo da sua experiência social anterior.

Assim, o fracasso escolar explicado dentro de uma perspectiva tradicional, ao se voltar exclusivamente para a pedagogia, perde seus determinantes sociais. Com o estudo das RSE as estruturas da escola ficam

abertas à problematização da relação ensino-aprendizagem permitindo, de um lado, a crítica da prática pedagógica e, de outro, uma redefinição do papel da escola.

A reprodução social se ratifica na dinâmica da separação entre escola e produção que, segundo Silva (1996, p.50), ocorre inclusive na relativa autonomia entre estas duas esferas. A distância que as separa sugere que a escola não teria ligação direta com o sistema produtivo, sendo independente deste. Na verdade, isto é o que dissimula sua função de reprodução das relações de classe, desprestigiando as subalternas.

Vejamos como Bourdieu expressa essa questão como desdobramento da identificação da escola com a cultura dominante ou com o pólo mental da divisão social do trabalho:

O sistema de ensino, operador institucionalizado de classificações que é, ele próprio, um sistema objetivado de classificação reproduzindo sob uma forma transformada as hierarquias do mundo social, com suas divisões de acordo com os 'níveis' correspondendo aos extratos sociais e suas divisões em especialidades e em disciplinas que refletem ao infinito as divisões sociais, como a oposição entre a prática e a teoria, concepção e execução, transforma, com a aparência de neutralidade, classificações sociais em classificações escolares e estabelece hierarquias que não são vividas como puramente técnicas, portanto parciais e unilaterais, mas como hierarquias totais, baseadas na natureza, levando assim a identificar valor social e valor 'pessoal', as dignidades escolares e a dignidade humana (Bourdieu Apud SILVA, 1996, p.51).

Ao transformar as classificações sociais em escolares, a escola reafirma sua identificação com o pólo mental da divisão social do trabalho e, ao reproduzir aquelas classificações como se fossem originalmente suas, relativiza a sua autonomia da produção. Nesse ponto, pode se perceber a capacidade da produção de amplificar suas relações para o conjunto da sociedade e de restabelecer seus vínculos com a escola que, paradoxalmente, se encontram na distância que as separa.

Por isso, a dedução de propostas de mudanças aponta a relação estrutural de separação entre escola e produção, de onde deve proceder as ações para enfraquecer esta separação. Nenhuma mudança técnico-funcional na sala de aula ou no conteúdo pedagógico-curricular, embora possa ser relevante, afeta aquela relação. As estratégias devem ultrapassar o âmbito pedagógico e atingir o político, com um programa de ação que apresente objetivos práticos capazes de enfrentar a dinâmica das RSE que, como vimos, fazem a ponte invisível entre escola e produção.

Nesta direção, Paul Willis analisa as classificações escolares como resultado da separação entre trabalho mental e trabalho manual e acrescenta o que chama de penetrações da cultura contra-escolar. Inicialmente, destaca, como um traço ideológico do capitalismo situado ao lado do trabalho mental, o individualismo derrotado pelos “rapazes” (jovens estudantes oriundos das classes populares) portadores da rejeição escolar. Mas ao resistirem ao

individualismo e ao trabalho mental e, por conseguinte, à escola, reafirmam o trabalho manual como o mais próximo do seu grupo de origem. Se no plano ideológico o capitalismo foi derrotado, no econômico, ele se confirma, ao garantir contingentes de pessoas disponíveis para a realização de todo tipo de trabalho manual. O papel da escola, neste caso, é o de assegurar essa rejeição ao trabalho mental que, mesmo involuntário, é o que a caracteriza frente às divisões sociais.

A criação subjetiva de identidades de trabalho é um produto do conjunto das relações sociais, preferencialmente as mais próximas, que se acham diferenciadas segundo a divisão social do trabalho. Por apresentar um discurso uniforme e totalitário, no plano pedagógico, a escola dissimula as diferenciações da construção do “eu”, no plano de suas relações sociais, revelando-se incapaz, entretanto, de sustentar as contradições de suas classificações internas. No caso do individualismo, sua postura vem de uma subjetividade mais próxima da instrumentalização de indivíduos oriundos das classes médias que abstraem o trabalho mental das próprias relações sociais entre seus pares (WILLIS, 1991, p.181).

Outra divisão importante que ajuda na reprodução de uma sociedade de classes é a existente entre homens e mulheres. Desiludidos com a escola, “os rapazes” promovem o seu sexismo como um modelo mais confiante do que o artificialismo da divisão individualista. O sexismo da cultura contra-

escolar, segundo Willis, “torna-se para eles parte do sentimento de conhecimento do mundo e do estilo superior de toda aquela cultura de classe operária do chão de fábrica que eles admiram e estão diligentemente reconstruindo com relação às oposições e determinantes particulares da escola” (Idem, p.182).

A cultura contra-escolar tem no sexismo masculino um de seus modelos de apoio em relação à cultura mais ampla da classe operária, posto que a escola promove sua diferenciação através de seu paradigma de ensino que atua na base da igualdade formal. O inconformismo de seus membros confronta o sexismo liberal institucionalizado da escola que, nos limites de sua formalidade, não responde satisfatoriamente às penetrações desse traço cultural, visto que sua masculinidade se reafirma no trabalho manual e, por isto, resiste à introspecção requerida pelo trabalho mental. Por sua natureza, esta pode ser melhor realizada pela mulher, devido a seu papel de subordinada na relação entre os gêneros, mais afeita à obediência e ao conformismo. Nas palavras de Willis:

O trabalho manual é associado com a superioridade social da masculinidade, e o trabalho mental com a inferioridade social da feminilidade. O gênero e a diferença mental/manual fornecem as divisões atávicas a serem transformadas em formas e relações culturais concretas e contemporâneas, mas é apenas a aprendizagem de que a divisão não lhes é sempre e automaticamente desvantajosa que impede que setores da classe trabalhadora vejam a divisão como opressão (Idem, p.184).

A inversão ideológica dessa “aprendizagem” explora ao máximo as “vantagens” da articulação entre as divisões de gênero e do trabalho, conjugadas pela divisão maior das classes. É justamente no cruzamento dessas divisões que o aprendizado apresenta suas “vantagens” e as estende a todas as instâncias sociais, impregnando o trabalho manual e o trabalho mental de uma essência valorativa que os transcende no concreto para mantê-los naturalizados como coisas distintas e indiferentes. A virilidade masculina se liga a trabalho manual e a submissão feminina se liga a trabalho mental, ratificando essa separação que nada mais é do que um traço ideológico resultante das clivagens entre as classes. Uma consequência inevitável desse cruzamento é que as classes dominantes têm no trabalho mental o lugar das maiores recompensas, por ser mais “difícil e exigente” e no qual se concentram os melhores valores sociais, para os quais elas dirigem o seu discurso sobre a formação humana.

Além das divisões do trabalho e de gênero, há a divisão racial que, como argumenta Willis, ajuda a sustentar a divisão maior entre trabalho manual e trabalho mental. O racismo complexifica o quadro ideológico que gravita ao redor do trabalho manual, dividindo ainda mais a própria classe trabalhadora.

As ocupações destinadas aos imigrantes são as piores e as mais duras e isto tende a criar uma variante sobre o modelo de masculinidade já aceito dentro daquelas atividades oficializadas como trabalho assalariado. Dessa forma, surge um novo traço ideológico complementar ao machismo do trabalhador local que reclassifica estas ocupações de “sujas”, “desordenadas” e “não-social”. Pois, é “... inconcebível que um outro grupo social possa carregar a bandeira da afirmação masculina.”

Desenvolve-se, portanto, um complexo mapa de ocupações que não tem um princípio único de organização. O trabalho muito leve ou mental é depreciado como “efeminado”, mas o trabalho mais pesado e inflexível não é necessariamente masculino. Pode ser depreciado como sendo sujo e inaceitável, através de sua associação com o trabalho imigrante. O racismo deve ser entendido mais em relação à complexa definição social da força de trabalho sob o capitalismo do que como uma pura e inevitável hostilidade étnica qualquer (WILLIS, 1991, p. 189).

As RSE articulam essas divisões e as reproduzem, também na escola, na medida de sua identificação com o trabalho mental as outras divisões se mantêm. O plano cultural dessas divisões encontra o seu suporte nas relações sociais da produção que amplifica os nexos de suas relações para o conjunto das expressões da superestrutura.

4.2. - A questão da qualificação

Outro aspecto das implicações dessa separação entre a escola e a produção é a questão da *qualificação* que passa pela divisão entre trabalho manual e trabalho mental. A tendência do capitalismo produtivo é forçar a qualificação na direção do trabalho mental. Inicialmente, ocorre na produção mesma: a concepção, o planejamento e o controle são colocados fora do processo de trabalho e só voltam a este na maquinaria. Abstraído da atividade produtiva, o conhecimento é transformado em elemento de operação da máquina, em componente técnico do controle. Realizando essa inversão, o capital é capaz de absorver os avanços técnico-científicos antes do trabalhador. O conhecimento fica assim subordinado ao trabalho mental, seja a operação trivial de comando de uma máquina, seja a abstração dos mecanismos de seu funcionamento. Sua aplicação está pressuposta na forma do controle e do funcionamento da máquina ou do posto de trabalho mais alto na sua hierarquia que, via de regra, é um artifício da organização do trabalho mental. Esta se confunde com a lógica da divisão do trabalho produtivo, prevista, antecipada, na organização das atividades individuais que, de início, já se encontram subordinadas ao trabalho coletivo. Em suma, a totalidade da concepção está subsumida no trabalho coletivo e, portanto, no capital. Nesse sentido, a qualificação é consequência das demandas do trabalho mental e o

seu sentido é orientado pelo capital. Ela é negação do trabalho manual por se achar vinculada ao seu oposto, realizando-se no objeto, no produto do trabalho, como resultado da organização e controle dos processos produtivos e do saber preposto na máquina. A qualificação, pois, não é a expressão que procede da unidade do trabalho manual/trabalho mental, mas da sua divisão.

As relações sociais da produção estão divididas no núcleo da ação produtiva, e as relações sociais da educação no núcleo da ação pedagógica. A qualificação escolar não supera a separação entre trabalho manual e trabalho mental, mas a reforça na dualidade entre formação geral e humanística e formação técnico-profissional. E mesmo quando se busca a integração dessas duas esferas, no interior da escola, ela não se sustenta pelas práticas divididas das RSE.

Se entendemos a qualificação como trabalho complexo, definido por Marx como trabalho simples potenciado, multiplicado, “de maneira que um pequeno *quantum* de trabalho complexo é igual a um grande *quantum* de trabalho simples” (MARX, 1983, V.1, p.51), em qual direção a desqualificação pode se dar com mais visibilidade? A desqualificação é o movimento oposto da qualificação e pressupõe a existência desta. Preponderantemente as análises apontam a degradação do trabalho, ou o movimento da desqualificação, vista apenas na perspectiva do trabalho manual. Isto é correto como resultado da própria divisão do trabalho dentro da

produção, sendo preciso, contudo, reconhecer a existência do movimento externo a ela. Ou seja, onde se dá a potenciação do trabalho, a sua multiplicação, tornando-o qualificado?

Com efeito, a qualificação escolar é, paradoxalmente, a desqualificação do trabalho. Ela presume a potenciação do trabalho através da ciência e tecnologia situadas como exclusividades do trabalho mental. Isto significa uma qualificação unilateral, potenciando apenas um lado da divisão do trabalho. O trabalho manual é “qualificado” mais por falta, como faz notar Silva (1992, p. 172): “... que por intervenção positiva. Isto é, o trabalhador manual é aquele para quem falta um determinado grau devido de escolarização.”

O trabalho não é qualificado apenas pela escola, mesmo conferindo-lhe um certificado, sua definição traz mais um componente: o interesse do capital. Se sua qualificação acontece fora, separada das relações de produção, o seu retorno a elas só é possível mediante sua assimilação pelo processo de valorização do capital. A aplicabilidade da qualificação pelo capital é o critério último e primeiro de todo processo, nivelada e reduzida pela divisão do trabalho. E todo esse processo será ratificado pelo mercado, na concorrência entre os capitais (MARX, 1983, p.51).

Como resultado “da separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual,” nas palavras de Marx (1983, v.2,

p.43), essa condição é imprescindível na organização e controle da acumulação capitalista. Aqui o saber é poder mesmo, na medida de sua conversão na produção de valores, através da introdução de novas tecnologias no processo produtivo, bem como na medida exata da sua separação do trabalho manual. O saber, a qualificação se apresenta a este como um poder estranho que até chegar ao seu posto de trabalho sofre as mediações impostas pela organização/controle da produção. Seja na nova máquina mais sofisticada, que para sua operação requer especialização, seja no novo saber que reorganiza o controle da produção. Nesse sentido, do ponto de vista do trabalhador, esse “saber” serve mais para mistificar a tecnologia e legitimar os mecanismos de controle, reforçando sua dependência dos “peritos”.

Cabe aqui distinguir a qualificação do posto de trabalho e do trabalhador que, mesmo possuindo conhecimentos e habilidades credenciados pela escola, fica subordinado ao que a divisão do trabalho requer. Isto implica em mais ou menos controle e autonomia sobre o trabalhador, formando um gradiente de desqualificação sobre o trabalho manual, no qual o controle é mais evidente, e sobre o trabalho mental previsto na hierarquia das funções de comando e planejamento (ENGUIITA, 1991, p.232).

Podemos deduzir que o processo da desqualificação passa pelo deslocamento da qualificação, que antes pertencia a determinado posto de trabalho, ao trabalhador e mesmo à máquina. Esse deslocamento denuncia os

interesses entre os grupos sociais envolvidos no processo produtivo. Do ponto de vista dos empresários, a qualificação não deve sobrepor-se ao seu controle direto ou da máquina, mas deve estar sujeita à organização da divisão do trabalho, sempre receptiva às inovações tecnológicas que buscam a automação crescente do trabalho. A lei econômica do capital ainda é: “Quanto mais tarefas se subdividem e se simplificam, ou quanto mais se reduz o tempo necessário para aprender a desempenhá-las, mais decrescerá o valor da força de trabalho empregada” (ENGUITA, 1991, p.236). Conseqüentemente, a qualificação resulta em desqualificação, é uma dicotomia tensionada por esta lei que sonha prescindir do trabalho através da automação. Do ponto de vista dos técnicos esse deslocamento reforça sua posição dentro da hierarquia do trabalho, tornando-os portadores do conhecimento que antes era de outro, criando assim uma oposição entre eles e os trabalhadores. Uma de suas reivindicações principais é criar condições para se manterem longe do trabalho manual e próximo das atividades de concepção e controle, valendo-se, para isto, da apropriação desse deslocamento da qualificação. Segundo Enguita: “O que existe entre técnicos e trabalhadores é uma relação de oposição devido ao fato de que os primeiros têm que agradecer sua indispensabilidade à privação dos segundos, à privação de suas competências, sua qualificação e sua autonomia” (Idem, p. 239).

Nesse sentido, as relações sociais na educação sofrem as injunções da produção forçando o paradigma do ensino para cima, ou seja, a verticalização da formação escolar. Há uma transferência para cima da qualificação e do controle da produção na direção do trabalho mental. Isto é uma tendência no plano teórico da escola e um fato real na organização do capitalismo, tal como notifica Willis (1991, p.193, ver nota 6).

As RSE sustentam o paradigma do ensino dominante legitimando a qualificação vertical, traduzida nas suas práticas internas, a partir das quais se naturalizam as divisões sociais em escolares e estas em individuais. Vale dizer: o território de apropriação da qualificação escolar está colocado de forma dividida, ficando o conhecimento, resultado do trabalho coletivo, reduzido à forma individualizada de sua apropriação na escola, o seu canal reprodutor. Esta individualização do conhecimento está para a divisão do trabalho na produção assim como a especialização está no prolongamento dos estudos universitários.

As divisões escolares, baseadas na divisão entre trabalho manual e trabalho mental, “carregam o peso das divisões de classe”, (WILLIS, 1991, p. 193, nota 6). Sua aparência, a nível ideológico, se apresenta aos estudantes como papéis e status já subentendidos na dinâmica das RSE. Elas não ocorrem exclusivamente na escola, mas são confirmadas por ela, uma vez que no âmbito da cultura informal dos grupos sociais não dispõem de competência

instrumental e institucional. A qualificação fica, assim, irremediavelmente vinculada à escola e separada da produção, o que equivale a trabalho complexo, como atribuição da escola, e a trabalho simples, como ausência ou descontinuidade da escolaridade.

A qualificação dos trabalhadores, enquanto conhecimentos e habilidades nos processos de trabalho, está subordinada ao controle e à organização da divisão do trabalho que acontece fora da produção, ficando muito pouco para o trabalhador. Vejamos como Braverman analisa este aspecto:

Para o trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício — isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidas para desempenho de determinado ramo da produção. O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, 'a velocidade como qualificação' etc (BRAVERMAN, 1987, p.375).

A compreensão global dos processos de trabalho não fica, pois, a cargo do trabalhador, restando-lhe a habilidade operacional reduzida na destreza de movimentos mecânicos. Nesta mesma direção, o Grupo de

Brighton destaca esse aspecto como resultante da subordinação real do trabalho ao capital que pode manipular todo o conhecimento dentro do processo produtivo: “... o processo de trabalho capitalista é aquela forma específica de trabalhador coletivo baseada na maquinofatura na qual o capital, tendo o monopólio do conhecimento e do poder sobre as relações entre o trabalhador e os meios de produção, usa este poder, esta dominação real, a fim de fazer valer o objetivo da valorização” (BRIGHTON GROUP,⁶ 1991, p.27).

A valorização do capital passa pela desapropriação do conhecimento do trabalhador que se dá através das máquinas e da organização e controle do processo de trabalho que, por imposição da competição, está sempre suscetível às inovações técnico-científicas que chegam e reorganizam as relações de trabalho.

A valorização procura maximizar as seguintes características do processo de trabalho:

- ⇒ velocidade na execução das tarefas;
- ⇒ intensificação na execução das tarefas (isto é, diminuição de hiatos entre operações sucessivas);
- ⇒ precisão, previsibilidade e qualidade máximas nas transformações a serem efetuadas no objeto de trabalho;
- ⇒ continuidade na produção (isto é, eliminação de emperramentos, engarrafamentos, riscos de interrupção do processo);

⁶ É um grupo de estudos da Universidade de Sussex. O artigo em questão foi escrito por John Mephram e publicado originalmente na revista britânica *Capital & Class*, 1, 1977: 3-26.

⇒ trabalho barato e funções de trabalho tais que o trabalhador seja facilmente substituível (isto é, minimizar a dependência de habilidades e qualificações específicas e escassas);

⇒ economia de matéria-prima, energia, etc (Idem, p.27-8).

A qualificação do trabalhador está representada nesse processo como elemento coadjuvante, ao lado dessas características que ganham organicidade dentro da divisão do trabalho, pressuposto lógico que otimiza todo processo. A qualificação é assim corroída, reduzida constantemente a trabalho de fácil assimilação e transferida para a máquina ou para a organização do trabalho. A subtração da qualificação, segundo o Grupo de Brighton, ocorre principalmente em três momentos:

(I) Antes de mais nada, existe a substituição da relação entre trabalhador e as ferramentas pela relação entre o trabalhador e a máquina. (...); (II) Em segundo lugar, todas as funções que exigem certas qualificações especiais para sua operação são divididas em funções separadas. Na medida em que uma qualificação é necessária, ela é distribuída entre tão poucos trabalhadores especializados quanto possível (p. ex., trabalho de concepção, ajustamento e manutenção de máquinas); (III) Em terceiro lugar, há a tendência para que as remanescentes tarefas não qualificadas ou semi-qualificadas sejam separadas umas das outras e distribuídas por diferentes postos já desqualificados (BRIGHTON GROUP, 1991, p.35-6).

Toda qualificação, uma vez investida no processo de trabalho capitalista, sofre redução, sendo esse aspecto resultante da valorização do capital. Não se pode esperar, então, que o emprego de novas tecnologias e a automação sejam suficientes para abrir “brechas” na lógica da acumulação.

Ao contrário, como reafirma o Grupo de Brighton, representam novas disponibilidades de subordinação real do trabalho ao capital.

Nesse sentido, esse grupo de estudos combate as teses de uma “Revolução Científica e Tecnológica” e da “Sociedade Pós-Industrial” que autonomizam o avanço das forças produtivas das relações sociais de produção, admitindo que as primeiras poderão mudar as segundas em direção ao socialismo e que nessa fase atual do capitalismo o “trabalho será caracterizado por uma maior qualificação e autonomia do trabalhador, pela predominância de habilidades cognitivas, de diagnóstico e supervisão e não por habilidades manuais ...” (Idem, p.39).

Essas teses vêm criando no ambiente escolar uma falsa expectativa sobre a qualificação que sinaliza o fim da dicotomia entre trabalho mental e trabalho manual, resultante dos avanços tecnológicos recentes, o que reafirma o velho mito da neutralidade da tecnologia sobre os processos de trabalho, do aumento dos níveis de qualificação como decorrência do avanço das técnicas modernas e da “humanização” das relações de trabalho, em virtude de sua maior autonomia e flexibilidade.

A posição do Grupo de Brighton é “a de que o motor da história não é nem um desenvolvimento *autônomo* das forças de produção nem o desenvolvimento da ‘tecnologia’, mas a luta de classes, e de que, no que concerne ao processo de trabalho, esta luta tem lugar no que é essencialmente

o mesmo e preciso terreno analisado por Marx, o da maquinofatura capitalista” (Idem, p.39).

Embora comece aí, essa luta não deve ser vista apenas dentro da produção, sendo reproduzida por todas as instâncias de uma formação social. O encaminhamento político da relação capital/trabalho não se limita à produção, mas se estende às outras esferas sociais que, ao assimilarem os embates dessa contradição, a reproduzem institucionalmente para além daquela primeira instância. É o caso da escola, quando se identifica exclusivamente com o trabalho mental e o reproduz como sua principal tarefa. Ao fazê-lo reforça a divisão das classes e a separação entre trabalho mental e trabalho manual. É, pois, a dinâmica contraditória entre as classes que dá sentido às RSE, diferenciando os grupos sociais dentro e fora da escola.

A esta altura, já podemos adiantar dois aspectos da qualificação do trabalho: a sua *verticalização* puxada para cima, em direção do trabalho intelectual que ratifica o papel da escola, e a sua *unilateralidade*, firmada como resultado da divisão entre trabalho manual e trabalho mental.

A verticalização hierarquiza a unilateralidade dentro das ocupações que se multiplicam como especializações parciais que pairam sobre a própria divisão social do trabalho. É o que Marx denomina de “idiotismo de ofício,” pois perde a relação com o todo e até mesmo com as necessidades que certamente representa. Isto resulta na hiperespecialização que afeta os

trabalhadores manuais e intelectuais. Sua natureza se caracteriza por um racionalismo exarcebado que transcende a essência material das coisas e se explica através de parâmetros justapostos de uma lógica fetichizada. Sua validade ocorre como valorização de relações sociais reificadas, vistas como coisas que possuem razão própria, autônomas e independentes dos sujeitos sociais.

O capital, por não prescindir da divisão do trabalho, tanto dentro quanto fora da fábrica, impõe o desenvolvimento unilateral sobre o conjunto da sociedade. As limitações que recaem sobre a vida do trabalhador e o seu modo inumano de viver vão reduzir o espaço de realização do gênero, não só no âmbito do trabalho produtivo, mas em todas as criações que o tempo livre permite. As exclusões sociais reduzem a possibilidade da dimensão humana se generalizar, se universalizar como elemento da natureza humanizada. A unilateralidade impõe entraves, antagonismos, não apenas entre as relações sociais, mas, também, destas em relação à natureza. Uma natureza humanizada requer homens humanizados. Ou melhor, a superação das contradições sobre o uso da natureza devolverá ao homem a integridade natural, sentido último de sua humanização. O desenvolvimento das forças produtivas se aliará não só à reprodução social, mas, também, à reprodução dos elementos da natureza.

Esse sentido de humanização da natureza passa pelo reconhecimento da especificidade das leis que regulam o funcionamento dos organismos biológicos em geral, interagem e atuam mutuamente, estabelecendo uma dinâmica que nega qualquer ação unilateral, separada da lógica interna dessas leis. Isto é, as ações sociais ver-se-ão obrigadas a aceitar os limites da reprodução dos elementos da natureza como respaldo implícito da reprodução social. O próprio desenvolvimento econômico reconhece a necessidade de ações sustentáveis para a manutenção e preservação do meio ambiente, sob pena de cair num patamar de degradação irreversível da natureza, ou que recuperar-se-iam em ciclos de longa duração.

O capital promove a universalização das forças produtivas (ciência, técnica, máquinas, cooperação, recursos naturais), mas não o faz com a força de trabalho: “Assim como o capital têm uma tendência a aumentar desmesuradamente as forças produtivas, limita, torna unilateral, etc, a principal força produtiva, o homem mesmo; em suma, tende a limitar as forças produtivas” (Marx, apud ENGUITA, 1993, p.113).

Estes dois aspectos da qualificação constituem os fatores/vetores da *desqualificação*, o seu lado oposto, negativo, contraditório. Enquanto movimento contraditório, a des/qualificação expressa as contradições de fundo da estrutura social capitalista que apropriadamente a escola ajuda a reproduzir.

Aliados a esses dois aspectos e reforçando-os, há um terceiro, que é a *polarização* da qualificação. Na corrida da reconversão tecnológica dos processos produtivos, por imposição da competição, a desqualificação vem em decorrência da reorganização da divisão do trabalho. Os trabalhadores vão sendo colocados de lado pelas novas máquinas que exigem um outro padrão operacional, levando-os a buscar a compreensão da nova ordem do trabalho. Contudo, as chamadas Novas Tecnologias promovem uma verticalização da qualificação, reforçando ainda mais a unilateralidade da separação entre o trabalho manual e trabalho mental. Os grupos sociais envolvidos diretamente nesse novo padrão tecnológico se confrontam na disputa pela assimilação dos novos recursos e métodos produtivos. E buscam apropriar das “novas ocupações técnicas especializadas, sem reconhecer que a multiplicação das especialidades técnicas é condição para destituição dos trabalhadores dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação” (BRAVERMAN, 1987, p.360). A análise de Braverman nos ajuda a compreender a questão da qualificação como um desdobramento da ciência:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece (Idem, p. 360).

Esse problema deve ser compreendido como resultado de quem controla a produção e a organiza em função de determinados interesses que, ao incorporar a ciência como força produtiva, fica a serviço do capital. Daí o caráter da polarização da qualificação entre os trabalhadores.

A des/qualificação está assim subordinada à questão da separação entre concepção e execução, o que de acordo com Silva “era o que estava no centro da análise de Marx”. Essa separação margeia a qualificação como seu subproduto: “Não se trata nunca da questão do quê qualifica, apenas do quê desqualifica” (SILVA, 1992, p.172). Para Silva “o que deveria estar no centro das discussões sobre as relações entre educação e trabalho é a forma pelas quais a divisão social do trabalho e as divisões educacionais estão mutuamente implicadas” (Idem, p. 151). Nesse sentido:

A questão mais ampla e mais importante não é a da qualificação-desqualificação, mas a da divisão mental-manual. É nesta última que aquela outra se inscreve e é apenas no âmbito desta última que aquela outra faz sentido. A questão última consiste em se saber como e por que se constitui e perpetua a divisão social entre trabalho mental e trabalho manual.(...) É interessante observar como as discussões sobre o processo de qualificação-desqualificação se dão, em sua maior parte, no interior do pólo manual daquela divisão, uma demonstração a mais de como se perdeu de vista a perspectiva mais ampla (SILVA, 1992, p.169).

A questão de reivindicar mais qualificação em função dos avanços tecnológicos e da aplicação dos conhecimentos científicos na produção, é uma questão que passa pelo lugar central da qualificação: a divisão entre trabalho

manual e trabalho mental. Não são tanto os avanços técnico-científicos assimilados pelos processos de trabalho que fortalecem as exigências de qualificação, mas a competição do mercado. O que baliza a qualificação é a concorrência do mercado que a apresenta como subproduto das divisões sociais, ou seja, a “qualificação” é do trabalho parcelar, unilateral, tanto de um lado quanto do outro daquela divisão. Por que o trabalho, uma vez transformado em mercadoria, está subordinado à relação de compra e venda, bem como todo processo de sua qualificação.

Em vão esperaríamos da ciência e da tecnologia uma qualificação que reorganizasse as relações de trabalho para além dos limites do interesse capitalista, sendo este o marco inicial de toda qualificação que ainda está inserida na lógica do trabalho abstrato. Pensar diferentemente seria supor que a ciência e a tecnologia teriam autonomia em relação ao capital e que não estariam sujeitas ao processo de sua valorização. Ora, ambas constituem o principal vetor na disputa pela mais-valia dentro e fora da produção.

Mais uma vez a qualificação se afirma como um subproduto da divisão entre trabalho manual/mental que nenhuma “revolução científica-tecnológica” pode mudar. Se a organização e o controle da produção vêm sofrendo alterações em direção a formas mais flexíveis de trabalho devido à introdução das chamadas novas tecnologias, é para o aumento da produtividade em resposta à competição do mercado. E por isto mesmo ela

está aprisionada à lógica daquela separação, como de resto toda ciência e tecnologia. As mudanças que ocorrem efetivamente nas relações de trabalho giram em torno da noção de trabalhador polivalente, polivalência que não se cumpre na reunificação do trabalho dividido, mas representa, nada mais nada menos, do que a intensificação da exploração sobre o trabalhador. Basta ver o que significam os programas de Qualidade Total, o chamado Toyotismo, os métodos de just in time, Kan Ban etc., de cunho apenas operacional. Como faz Frigotto, essa situação: “Evidencia, por outro lado, a tensão real sobre a qual se dá a formação e qualificação humana para estar a *serviço da produtividade da empresa* quando esta se vê impelida, para manter-se competitiva, a entrar num processo de reconversão tecnológica” (FRIGOTTO, 1995, p.156).

A corrida tecnológica, ao impor novas exigências de qualificação, ao invés de afrouxar, reforça a separação entre trabalho manual e trabalho mental. A reaproximação desses dois pólos, que as novas tecnologias ensejam, não consegue romper essa separação e supor que a escola o faria, é cair no idealismo, pois ambas obedecem à mesma lógica.

Aqui vale destacar o sentido das RSE que, ao assimilarem os impactos das novas tecnologias, irão impor a modernização da escola. As políticas oficiais dirigidas a esse propósito, via de regra, concentram-se no aparelhamento de salas e laboratórios, na crença de que a instrumentalização produz reformas. Tal crença comumente desconsidera os contextos que dão

dinâmica às RSE, sobrepondo a estas um direcionamento meramente técnico-administrativo. A base da relação ensino-aprendizagem fica preterida em favor das mercadorias educacionais que impõem o rumo que devem seguir as relações sociais na educação.

Nesse sentido, a qualificação está subordinada às ofertas do mercado que não supre em ocupações as demandas presumidas nesse tipo de modernização. Ou melhor, o mercado não é capaz de absorver todos os egressos da escola, havendo um descompasso que a escola irá compensar esticando o período médio de sua formação antes da entrada da “força-de-trabalho” no mercado. E isto não significa, necessariamente, que o aperfeiçoamento será correspondido pelas funções ocupacionais, muitas vezes aquém do seu certificado. Com isto, conseqüentemente, está ocorrendo um duplo descompasso: o mercado não cumpre suas promessas e a escola prolonga o período da sua formação como uma forma de camuflar o desemprego.

Esse descompasso se intensifica à medida que presenciamos a penetração dos mecanismos de mercado na regulação do espaço público, sendo a escola um de seus alvos preferenciais. Modernizar significa operar segundo a lógica do mercado, sendo a competição e a competência as margens entre as quais as RSE buscam se enquadrar. A eficiência do trabalho escolar deve se compatibilizar com a unilateralidade do desenvolvimento social

imposto pelo capitalismo ao conjunto da sociedade. Essa camisa-de-força engessa as forças produtivas nos limites da oferta e da procura, isto é possível devido à redução de toda atividade humana a trabalho abstrato.

As implicações do processo modernizador pelo mercado obedecem à valorização do capital, transformando a qualificação escolar em apropriação particular, individual, e não em resultado do trabalho coletivo. Da mesma forma, o desenvolvimento da ciência é medido pelo trabalho abstrato, ou seja, as criações que eventualmente podem ser resultantes do tempo livre (as artes, as ciências etc.) estão subordinadas ao sobretrabalho, não voltando à sociedade como riqueza social ao alcance de todos, mas como meios/produtos mercantis. Paradoxalmente, se a escola capitalista é o lugar do tempo livre da formação humana, sua justificativa não se dá nessa parte do tempo que a sociedade lhe destina, mas na outra, como relações sociais que se conformam na direção do trabalho abstrato, do emprego de forças que potencializam o sobretrabalho.

CONCLUSÃO

O *tema da coerção*, como pré-requisito da tese do isomorfismo, mesmo dentro de uma visão histórica, aproxima-se mais, em termos metodológicos, das características durkheimianas de fato social. Durkheim as situa como desdobramentos do que ele chama de “consciência coletiva” e por conseguinte da cultura em geral. Sua *generalidade* é comum a todos os membros de um grupo, servindo de parâmetro para a conduta individual; sua *exterioridade* é independente da vontade do indivíduo, vindo de gerações passadas, e vista como lei “natural”; sua *coercitividade* impõe ao indivíduo o comportamento estabelecido, obrigando-o à conduta esperada. Nesse sentido, a coerção, independentemente de seus mecanismos, vai se plasmando como substrato de uma consciência coletiva prevista no comportamento geral. Seu centro irradiador, para Enguita, e não para Durkheim, é a produção que através de seus mecanismos assegura sua reprodução, mas, como argumento metodológico, ela se situa nas relações sociais em geral e, portanto, é transformada em elemento da “consciência coletiva”. É nesse ponto que esse tema se aproxima das atribuições metodológicas funcionalistas que o tomam como um dado em si mesmo, desconsiderando seus determinantes estruturais. Nesse caso, a coerção passa a ser uma consequência “natural” das relações

sociais, ou seja, do processo socializador em geral e da escola, em particular, que por acaso a assimila como um dos dispositivos “normais” de sua disciplina interna. É o que enfatiza Enguita ao levar em conta a obra de Foucault, considerada “ahistórica” por situar a questão da disciplina fora de seus contextos específicos, naturalizando-a em termos de consciência coletiva (ENGUITA,1993, p.223).

Mesmo a par disso, Enguita compromete sua tese por situá-la apenas em termos de relações sociais. O legado marxiano fica no ar, representado, nesse capítulo, pela teoria da alienação que, ao ser conduzida apenas pelas relações sociais no sentido de seu processo socializador, fica separada de suas implicações estruturais, valendo-se apenas no curso do paralelismo das relações sociais entre a educação e a produção, desembocando assim no aluno/trabalhador. É por isso que sua análise nos deixa a impressão de ser uma comparação.

O paralelismo de sua tese resulta na análise das condições do indivíduo (trabalhador/aluno), pois este é o porta-voz dos significados das relações sociais. Se o sentido das relações sociais *a priori* encontra-se no indivíduo, perdem-se os elementos estruturais que dão sustentação à teoria da alienação. Pois, esses são externos, encontrados na relação estrutural entre a escola e a produção. A coerção serve como ambiente legitimador da alienação individual no interior das estruturas. A coerção e a alienação, como processos

sociais, ao contrário, devem ser situadas na relação estrutural entre aquelas duas esferas, na qual, o seu mecanismo principal é a divisão social do trabalho e não as relações sociais propriamente.

O *tema da alienação* é o que dá sentido à crítica de Enguita e abre espaço, na sua ótica, para resgatar a contribuição de Marx no estudo da relação entre educação e trabalho e, ao mesmo tempo, demonstra sua própria contribuição. A teoria da alienação, ao apontar os elementos críticos da condição do indivíduo, não pode se restringir a este, pois foi abstraída de uma situação estrutural para a qual deve voltar. As relações sociais fazem o registro das experiências do indivíduo e para este se dirigem e são demonstrações práticas da situação em que se encontra. A relação estrutural entre escola e produção fornece os elementos que devolvem a teoria da alienação para o seu ponto inicial. No caso, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, como desdobramento da divisão social do trabalho, é capaz de conduzir a análise de volta a seus elementos de origem, dos quais procedem as relações sociais. Pois, o caráter de alienação destas não está na ação social, no sentido weberiano, de mútua reciprocidade das expectativas entre os indivíduos, mas nas próprias estruturas.

O *tema da relação social* é a referência metodológica básica da sociologia, formando o nexu explicativo de suas análises e constituindo o ponto de partida de sua normatização, portanto, o seu objeto. Nesse sentido, não há porque não aceitar as relações sociais como conexão da relação entre educação e produção. Do ponto de vista metodológico há perfeita coerência. Mas, e do ponto de vista das categorias históricas?

Marx já havia advertido sobre o movimento das categorias dentro de uma totalidade, sobre o surgimento, em uma determinada formação social e em determinados contextos, de uma categoria que, mesmo alcançando relevância e representatividade, pode não ser a dominante. A que encerra no seu interior um conjunto maior de determinações capaz de perpassar e revelar o complexo social no seu todo é sempre a categoria precedente, anterior, devendo vir primeiro na análise, tal como assinalamos no capítulo primeiro.

As relações sociais constituem uma categoria histórica na condição de sobredeterminadas e reprodutoras. Abstraí-las das estruturas que as determinam, sem voltar a estas, seria torná-las insuficientes no sentido de buscar a compreensão de sua ação fenomênica. Elas representam o lugar das práticas ideológicas, das representações sociais que sedimentam o fazer cotidiano no plano da cultura. Para o estudo da relação entre educação e produção, as relações sociais constituem o fenômeno vivo, portador da aparência dos fenômenos sociais, que ambientam “aquilo que se dá por

suposto,” e como tal formam imagens do relacionamento entre aquelas estruturas, sem, contudo, explicitar o seu conteúdo. Esse conteúdo, segundo Enguita, está referido à alienação dessas mesmas relações que, embora reconhecendo seus determinantes estruturais, os perde de vista porque desconsidera a divisão social do trabalho. Como temos insistido, esta é a categoria central que abre o espaço relacional entre aquelas esferas sociais e, portanto, deve vir primeiro, por trazer o conteúdo das relações sociais.

Com efeito, a transposição dos momentos do trabalho alienado da fábrica para a escola só pode detectar as relações sociais como fenômeno genérico, embora nos convença de sua materialidade com os seus significados recaindo sobre o indivíduo. Visto dessa forma, sob o prisma do paralelismo de sua tese, o indivíduo fica deslocado de suas condições materiais, porque estas são captadas via relação social. Enquanto ser social, expressão do conjunto das relações sociais, fica subsumido como imagem distorcida dessas relações. A crítica de Enguita aponta a reorganização das relações sociais dentro da escola como forma de resgatar o aluno, mas não faz referência ao fato que isso não será alcançado se permanecerem intactas suas estruturas. Estas constituem a matriz geradora daquelas e, nesse sentido, sua crítica fica diminuída no seu alcance político.

Por isso, as relações sociais da educação não respondem suficientemente por aquilo que conforma o aluno, se a abordagem desse tema

permanecer circunscrita ao seu processo socializador, mesmo dentro de uma visão crítica. Embora sejam o âmbito de expressão do indivíduo, elas são uma consequência, uma decorrência de estruturas que as formatam. O que não deve ser confundido com determinismo estrutural, mas como advertência sobre o movimento das categorias dentro de uma totalidade, até porque na concepção de Enguita as relações sociais são tomadas como categoria estrutural, dando o sentido daquilo que conforma o aluno.

As relações sociais na educação constituem a exterioridade daquilo que conforma o aluno na relação estrutural entre educação e produção. Por isso, o conhecimento convencional do problema, mesmo amparado na teoria da alienação, desenvolve uma lógica daquilo que é decorrente e não daquilo que vem primeiro. Dessa forma, Enguita reduz a perspectiva materialista de sua análise numa dimensão menor, por ser aquilo que vem depois.

A aplicabilidade de sua análise nos convence de sua verossimilhança, própria de seu paralelismo que se apóia no processo socializador das relações sociais em geral. A socialização, como processo universal, passa a ser o pré-requisito de sua tese e não necessariamente a teoria do trabalho alienado. As relações sociais, dentro de suas múltiplas latitudes, formam um painel muito amplo, capaz de assimilar inclusive as conexões entre escola e trabalho. Mas aquelas não são estas, ou seja, as

relações sociais, por si só, não são suficientes para formar aquelas conexões.

As conexões são antes os determinantes estruturais das relações sociais.

É preciso ir em busca daquilo que torna as relações sociais da educação alienadas. A transposição das condições do trabalho alienado para a escola não é suficiente, enquanto conceptualização, sobretudo quando não se leva em conta o principal momento da alienação que é a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. É no marco dessa separação que se alcança o aspecto essencial da alienação estrutural entre a escola e a produção. É nesta condição de separada da produção que a escola reproduz suas estruturas, abrindo espaço para o trânsito das relações sociais entre uma e outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1982.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRIGHTON GROUP. O processo de trabalho capitalista, in: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CARONE, Iray. A Dialética Marxista: uma leitura epistemológica. In: Silvia, T. Lane/ Codo, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social: O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 20-30.
- COSTA, M. C. Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987
- DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico. In: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, 1978
- . *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- . Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. Tadeu da (org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 230-253.
- . *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FERNANDES, Florestan. As soluções fundamentais dos problemas da indução na sociologia. In: *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- GUIA PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS NA UFG. Walmirton Thadeu D'Alessandro, Leda Moreira Nunes Mendonça. Goiânia: Cegraf, 1997. 37p.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENSER, Acácia Z. *Para estudar o Trabalho Como Princípio Educativo na Universidade: categorias teórico-metodológicas*. Curitiba, (tese apresentada como requisito parcial para Concurso de Professor Titular). 1992, (mimeo).
- LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social – elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LUKÁCS, Georg. Cientificidade e irracionalismo na sociologia de Max Weber. In: *LUKÁCS: Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1992.
- MANACORDA, Mário A. Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci. In: (Org.) SILVA, Tomaz T. da. *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.94-116.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: *Marx e Engels: Coleção Grandes Cientistas Sociais*. Fernandes, Florestan (org.). São Paulo: Ática, 1989.
- . Posfácio da Segunda Edição de O Capital, In: *MARX. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.
- . Para a Crítica da Economia Política. In: *MARX: Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- . O Capital. In: *Coleção os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b
- . O 18 Brumário de Luis Bonaparte, In: *MARX: Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- MÜLLER, Marcos L. Exposição e Método Dialético em O Capital. In: *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, nº 2, Campinas-SP: Unicamp, p. 17-41, 1981.
- PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Álvaro V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RESENDE, A. C. A. *Fetichismo e Subjetividade*, São Paulo, (Tese de Doutorado apresentada a PUC-SP), 1992, (mimeo).

SILVA, Tomaz T. *Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

———. *O Que Produz e o Que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOLIS, D. E. Nigro. Introdução Ao Estudo do Método Científico à Luz de Diferentes Posições Epistemológicas. In: Huhne, L. Miranda. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZEITLIN, Irving M. *Ideología y Teoria Sociológica*. 3.ed. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1977.