

**EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: ALIENAÇÃO
DA FUNÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE PRODUTIVA NA
FORMAÇÃO DA JUVENTUDE**

**EDUCATION TO THE WORK WORLD: ALIENATION
OF THE SOCIAL FUNCTION OF PRODUCTIVE ACTIVITY
IN THE YOUTH FORMATION ABSTRACT**

**EDUCACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO: LA ALIENACIÓN
DE LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ACTIVIDAD PRODUCTIVA EN LA
FORMACIÓN DE JÓVENES**

Armando Marino Filho¹

RESUMO: O objetivo desse texto é analisar a formação da consciência na atividade educativa para o trabalho, segundo observações feitas em projetos de pesquisa que foram realizados no ano de 2014. Tem como foco a formação do pensamento sobre a realidade social e sua produção pelos homens. Fundamenta-se, na concepção materialista, histórica e dialética e toma como eixo a formação da consciência e da alienação no processo educativo, compreendendo a juventude na unidade que vai da infância à vida adulta e analisando implicações da prática educativa para o pensamento na atividade produtiva. As análises giram em torno de como se forma uma concepção sobre o trabalho no jovem, e como essa forma de pensar permanece no sujeito trabalhador adulto. Considera-se, ao final, que um tipo específico de pensamento fundamentado na crença tem orientado esses sujeitos na compreensão da realidade sobre a vida social.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Consciência. Alienação.

ABSTRACT: the aim of this paper is to analyze the formation of consciousness in educational activities to the work. It starts from the observations had made in research projects during the year 2014. It focuses on the formation of thinking about social reality and its production by human. It is based on the materialist historical and dialectical conception and takes the development of consciousness and alienation in the educational process, including the youth the way from childhood to adulthood and analyzes the implications of educational practice for thought in the productive activity. The analyzes emphasizes how it forms in the youth the conception of work, and how this way of thinking remains in the adult worker. The conclusion is that a specific type of thought based on beliefs has guided the individuals to understand the reality of the social life.

KEYWORDS: Work. Education. Consciousness. Alienation.

¹ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista. Pós graduação – Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes pela Universidade de São Paulo – USP SP. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP Marília. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar la formación de la conciencia en la actividad educativa para el trabajo, a partir de observaciones realizadas en proyectos de investigación que se realizaron en el año 2014. Se centra en la formación del pensamiento sobre la realidad social y su producción por los hombres. Se basa en la concepción materialista histórica y dialéctica y toma como eje la formación de la conciencia y la alienación en el proceso educativo, comprende a los jóvenes en la unidad que va desde la infancia a la edad adulta y el análisis de las implicaciones de la práctica educativa para el pensamiento en la actividad productiva. Sus análisis giran en torno a la manera de formar una concepción del trabajo en los jóvenes, y cómo esta forma de pensar se mantiene en el trabajador adulto. Se considera que, al final, un tipo específico de pensamiento basado en la creencia ha guiado estos sujetos en la comprensión de la realidad de la vida social.

PALABRAS CLAVE: Trabajo. Educación. Conciencia. Alienación.

INTRODUÇÃO

Por meio da unidade do processo de formação social da individualidade, da consciência e do pensamento, que há condições necessárias à inserção no mundo adulto e à atividade produtiva da vida social, o que se encontra no centro das análises propostas por este texto. Então, não será analisado um seguimento. Entende-se que a formação dos indivíduos, desde a infância, tem uma unidade mesmo depois destes alcançarem uma posição nas relações sociais a partir da qual não são mais considerados jovens.

Neste artigo, jovens não são necessariamente aqueles da classe trabalhadora, mas todos os que, pelas condições político-econômicas e ideológicas da sociedade capitalista, adquirem uma consciência alienada do trabalho como atividade humana produtiva, forma de criar e recriar os meios de vida da sociedade na qual existe como sujeito, independentemente da classe social. Portanto, essa discussão trata da condição do desenvolvimento na sociedade capitalista, na forma como se produz uma relação com o trabalho e com a vida social.

Os contextos nos quais as crianças e os jovens se desenvolvem são múltiplos, variados e se constituem sob diferentes condições educativas, com meios materiais e simbólicos particulares, mas também estão permeados por uma cultura geral. Na heterogeneidade dessas condições de desenvolvimento, podemos afirmar que existe uma condição geral que dá forma a certa homogeneidade na formação. Esta se refere à formação da consciência como produto das relações sociais condicionadas pela ideologia dominante e representativa da classe social hegemônica.

A história social está envolvida em uma constante luta para a superação das condições de vida pela maioria dos indivíduos. Isso expressa a existência de contradições em relação à força utilizada pela classe dominante exercida para manutenção e fixação da forma como a sociedade, sua atividade produtiva, as relações entre os homens e a ideologia são produzidas,

segundo seus interesses. É nesse sentido que a formação dos indivíduos se dá, também, pela produção de um conjunto de ideias sobre o mundo, a vida e a natureza humana – e que são reiteradamente afirmadas como imutáveis, como verdades absolutas. Essas ideologias orientam os indivíduos para uma crença sobre a condição humana cuja gênese não pode ser conhecida, de uma natureza não terrena, de uma força estranha à história dos homens.

Nessas condições, a gênese histórica sobre a formação da sociedade, das relações entre os homens e da sua relação com a natureza aparecem como dadas *a priori* e orientadas teleologicamente para interesses e necessidades de outra esfera de existência que não a humana, como é conhecida. A crença não se refere unicamente à religiosa, mas a uma forma geral do pensamento de agregar ideias na forma de adesão sem questionamento crítico sobre o significado dos seus conteúdos.

A formação para o trabalho, compreendido não como emprego, mas como fundamento da atividade social produtiva das condições de vida, desenvolvimento e consciência dos homens, então, está muito longe de se realizar em razão dessa constante “luta ideológica” (LEONTIEV, 1978). A sua superação passa necessariamente pelo processo educativo que se constitui como fundamento do trabalho. Nas relações internas da atividade humana produtiva, o trabalho se configura como processo educativo, assim como a própria educação. E em decorrência do desenvolvimento tecnológico e da complexificação da atividade produtiva, a educação se transforma em uma específica forma de trabalho. É justamente na unidade da atividade produtiva como trabalho e educação que se encontram as vias de superação da alienação com as formas que esta adquiriu na sociedade capitalista.

Nesse sentido, é essencial promover estudos que viabilizem uma crítica sobre a formação para o trabalho, o que se reveste de um caráter especial sobre a reprodução e a manutenção de condições de produção da vida social que ocorrem de forma não humanizadora para milhões de jovens. A questão da alienação na formação para o trabalho indica que a grande maioria dos jovens, independentemente da classe social à qual pertençam, formam uma consciência incapaz de superar as precárias condições de trabalho e as desiguais condições de humanização.

Esse texto pretende discutir sobre como tem se dado esse processo de formação do infante/jovem/adulto para o mundo do trabalho, tendo como foco a formação da consciência sobre a condição de sujeito social, produtor de relações com os outros homens e com natureza. Fundamentando-se no Materialismo Histórico e Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, vale-se, principalmente, da compreensão do *trabalho* e da *atividade educativa* para entender como se desenvolvem as relações sociais, aqui entendidas como as relações entre os homens e com a natureza para a manutenção da sua vida.

ATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO EDUCATIVO

Este tópico trata de como a atividade social chega a mediar o desenvolvimento em cada indivíduo, das formas de ser humano. Para tanto, parte da compreensão de que é na relação com o ser social que os indivíduos chegam a adquirir as formas do seu agir, pensar e sentir. Depreende-se que, para adquirir as formas do ser humano social, é necessária a participação nas atividades sociais. Sem a inclusão na atividade social nada se desenvolve neles que seja representativo da cultura em que estão inseridos.

Para a participação na vida social, é fundamental que cada um adquira meios para orientar, executar e controlar a sua própria atividade. Isto se refere ao fato de que, para que cada indivíduo se apresente na forma socialmente reconhecida como humana, é necessário que “aprenda a ser homem”, que se aproprie das formas de ser e dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana. Segundo Leontiev (1978, p. 267, tradução nossa), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Essa aquisição, por outro lado, não ocorre espontaneamente, por uma vontade natural. É necessário incluir na vida social. De determinado modo, oportuniza-se o acesso à cultura. Assim, é necessária uma mediação, isto é, a interposição de meios materiais e ideacionais, mas também de outros indivíduos em atividade para se alcançar a cultura produzida, e poder compreendê-la, agir e pensar correspondentemente às suas demandas e necessidades.

Marx e Engels (1977, p. 43) afirmam que “[...] A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.” Nessa afirmação, de forma ampla, estão contidos os princípios do desenvolvimento humano.

A existência de uma prática social, conforme Marx e Engels (1977), na qual e com a qual os indivíduos existem por meio da linguagem permite, na sua unidade, a mediação como “intercâmbio” com outros homens. E esse movimento surge da “carência”, da “necessidade” que a existência com outros homens cria. Em outra passagem da mesma obra, encontramos uma afirmação importante quando explica que a produção de ideias, de representações da consciência está “[...] diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio espiritual dos homens, como a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, p. 37).

Destacamos que é nessa relação que se produzem as “ideias” e são elas que viabilizam a relação com os outros homens na prática social. Ademais, “[...] os homens, ao

desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, p. 37-38).

Essa compreensão da unidade da atividade social produtiva, da consciência e da linguagem como meio de intercâmbio social é essencial para entender os modos de ser e de como, no processo educativo, se moldam as formas do pensamento, a compreensão do mundo e a própria consciência da função da atividade social. Isso está relacionado ao que Vigotski (2000) chamou de “concepção do mundo”, e essa ideia sintetiza, no complexo sistema de relações do sujeito, a unidade ideológica pela qual se orienta. O que interessa analisar aqui, afinal objetiva-se compreender como, a partir do processo educativo para o trabalho, os indivíduos assumem uma posição no mundo adulto e como chegam a compreender (ou não) a função da sua atividade produtiva na sociedade. Como afirma Vigotski (2000, p. 329, tradução nossa), “[...] a concepção do mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior”.

O processo essencial dessa unidade é a significação. Vigotski (2000, p. 85, tradução nossa) apresenta a essencialidade dessa unidade tendo como centro do processo a significação.

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daqueles vínculos, que são impossíveis quando a conduta é puramente natural – quer dizer, baseada na combinação natural dos agentes. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta e cria, com a ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem quem forma, desde fora, conexões no cérebro, dirige-o e, por meio dele, governa seu próprio corpo.

Pode-se depreender que o “domínio das forças da natureza” correspondente ao trabalho, produz igualmente e com as mesmas qualidades o domínio da conduta, isto é, o domínio do pensamento e de todos os processos necessários à objetivação do trabalho em consonância com o desenvolvimento instrumental (tanto material, quanto ideacional). O homem “cria” com a ajuda dos signos, ou seja, articula as possibilidades existentes em novas formas de ordenação da realidade, em novas feições que atendam às suas necessidades, configurando novas características de articulação lógico/racional para o pensamento e a consciência. Cria, por conseguinte, novas formas de regulação da “conduta”.

É por esse caminho que a atividade social se desenvolve como processo de transformação da realidade mudando, ao mesmo tempo, os homens. Note-se ainda que ao se considerar que “forma, desde fora, conexões no cérebro”, tanto o indivíduo age com base nos signos como meios psicológicos de orientação e como sujeito das suas ações – orientando-se por meio do seu pensamento e consciência, seja lá qual seja a forma que assumiu –, quanto à criação de signos na atividade social (produzidos coletivamente) carrega um tipo de ordenação e orientação psicológica constituída pela ideologia que resulta das relações de poder e dominação das formas de controle social da atividade produtiva. Assim, o indivíduo tanto sujeita quanto está sujeitado pelos significados, e vive incessantemente uma luta com as contradições – postas por essas duas dimensões do sentido psicológico na objetivação das suas atividades – pela compreensão e pelo domínio consciente da sua orientação psicológica.

A *ideologia* é compreendida neste estudo como aquela apresentada por Lukácsⁱ (1981 apud VAISMAN, 1989, p. 49), como “veículo de conscientização e prévia-ideação” da prática social dos homens.

[...] Lukács estabelece, após longa ponderação sobre a *crise e a normalidade*, que: “as formas ideológicas são instrumentos pelos quais são conscientizados e enfrentados os problemas que preenchem (a) cotidianidade” (Lukács, 1981, v. II, p. 446), ou seja, a cotidianidade social apresenta problemas que continuamente devem ser conscientizados e resolvidos: de modo que a presença das formas ideológicas não se manifesta apenas em momentos de crise, mas permanentemente no próprio cotidiano. Estando sempre vinculada à existência do ser social, “a ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (446). Por conseguinte ela é o *momento ideal* da ação prática dos homens, expressando o seu ponto de partida e destinação, bem como sua dinamicidade.

Compreende-se que na prática social, na atividade produtiva, constitui-se todo um sistema de relações objetivas e subjetivas em unidade complexa que, pelo seu caráter formativo, promove o desenvolvimento dos modos do ser social em cada indivíduo, conformando o seu mundo ideacional segundo determinados interesses sociais e pessoais que orientam o seu comportamento. A isso se pode chamar de educação no sentido em que se caracteriza como processo de internalização pelos indivíduos do ser social correspondente ao seu tempo e espaço cultural.

Como forma de orientação psicológica, a educação está voltada para que os indivíduos atuem de determinada forma que possam assumir o domínio da prática social de produção da vida dos homens. Nesse sentido, a conscientização da função humanizadora da prática social deveria ser o escopo de formação da consciência dos indivíduos como sujeitos da

ação produtiva e transformadora da vida social. É justamente aqui, na formação para o trabalho, que tem ocorrido uma distorção da consciência. O trabalho é confundido com o emprego, portanto, está voltado à resolução de problemáticas sociais individualistas, como lugar a ser ocupado no mercado de trabalho, demonstrando a alienação da função social da atividade produtiva, da constante transformação criativa da vida social, no sentido da plena humanização dos indivíduos em correspondência ao desenvolvimento já alcançado pela humanidade.

Como explicita Leontiev (1978, p. 122), a alienação da vida do homem resulta em “[...] discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem”.

Retomando a questão da formação do jovem para o trabalho e compreendendo que isso ocorre com unidade do processo de formação da sua individualidade como sujeito social, percebe-se, ainda que de forma sucinta, o caminho dessa formação que vai da infância à condição de adulto. Para isso, é necessário compreender como ocorre a inserção no mundo social, por meio da atividade e sua significação.

Vigotski (2000, p. 84), aponta para aquilo que seria o princípio geral de funcionamento do psiquismo, como sendo a sinalização, assim afirma que “[...] o fundamento mais geral da conduta, idêntica nos animais e no ser humano é a *sinalização*”. Afirma, no entanto, diferenciando a atividade humana, que “[...] a conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, antes de tudo, o grandioso sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios”. Então, o processo relevante de inclusão da criança no mundo social se efetiva pela apropriação desse sistema de sinais da linguagem social e culturalmente desenvolvida, e que precede a sua existência. A orientação psicológica como sujeito, isto é, que escolhas operativas fará, como compreenderá os motivos e objetivos de sua atividade, exigirá da criança o domínio desse sistema para que possa corresponder às expectativas ou contrapor-se ao mundo social ao seu redor. É necessário, portanto, conhecer o mundo objetivo, dos meios e instrumentos, dos objetos, e as suas funções na prática social. Deve-se dominar as ferramentas de ação sobre o mundo humano, o mundo material e humanizado pelo conjunto dos homens.

A aquisição da linguagem e o domínio dos meios materiais se efetivam necessariamente na atividade com outras pessoas, quando nessa relação o adulto, o educador, orienta psicologicamente aquele que aprende o uso dos meios e a relação com os objetos pela linguagem. É por isso que há unidade entre aquilo que se faz e a orientação da conduta pelo pensamento. Nesse caso, o pensamento organizado pelo sistema de linguagem.

É durante a atividade, na apropriação da linguagem e das formas e usos dos instrumentos que, também e da mesma maneira, o indivíduo (como sujeito) se apropria ou não daquilo que objetivamente não aparece imediatamente na atividade: a sua necessidade e o seu objetivo. Esses dois componentes da atividade, e que a estruturam, só podem ser esclarecidos por meio da orientação intencional do educador. Significa afirmar que, no processo educativo, a criança pode ou não adquirir, segundo as suas possibilidades históricas – do tempo e das atividades das quais já participou e de acordo com a consciência e intencionalidade do educador –, a compreensão daquilo que faz. Poder incluir as próprias ações na estrutura da atividade como ações conscientes depende de que se domine a compreensão da sua necessidade e do seu objetivo. Mais do que isso, poder incluir a própria atividade no conjunto das outras atividades sociais.

É evidente que esse processo de inclusão social é gradual, porque ocorre pela acumulação e movimento dialético de experiências vivenciadas. Depende, portanto, daquilo que é necessário e possível para a criança em cada período da sua vida. Não é possível dar um salto e levá-la de um só golpe imediatamente à consciência sobre o mundo do trabalho, por exemplo; mas, desde os primeiros momentos da inserção da criança na atividade social, já começam a ser formados os princípios de compreensão e domínio da atividade humana.

Se na infância as necessidades sociais de desenvolvimento da criança giram em torno da aprendizagem da linguagem, da manipulação de objetos, da atividade em grupo, da aprendizagem da cooperação, por exemplo, para o jovem – durante o processo de escolarização –, as necessidades de aprendizagem giram em torno da apropriação dos conhecimentos que estão relacionados à produção da vida social, uma vez que nesse período se formam, ou deveriam se formar, a consciência das necessidades e dos motivos do conhecimento da função social da atividade produtiva no processo de humanização.

Em primeiro lugar, no jovem devem estar desenvolvidas a necessidade e a capacidade de trabalhar, o que lhe permitirá obter uma qualificação inicial em alguma das profissões massivas e depois organizar criadoramente seu próprio trabalho e, na medida necessária, aperfeiçoá-lo. Em segundo lugar, no jovem devem estar formadas as qualidades ideológicas, morais e cívicas da personalidade, a concepção materialista dialética do mundo, uma boa orientação em formas tais da consciência social como a científica, artística, moral e jurídica, a capacidade para atuar praticamente em correspondência com os princípios da cosmovisão e com as exigências inerentes a estas formas da consciência. Em terceiro lugar, o jovem deve saber comunicar-se em diferentes coletivos, observando as normas de inter-relação neles estabelecidos (DAVIDOV, 1988, p. 86-87, tradução nossa).

Quando a aprendizagem durante uma atividade se reduz ao domínio operativo de realização das ações, sem o correspondente domínio das necessidades e dos objetivos, está

posto o processo de educação alienada da função social da atividade produtiva e, portanto, do trabalho como processo humanizador. A consciência daí resultante se constitui não como uma consciência liberta, possuidora dos meios de orientação da vontade de transformação das condições de vida, mas uma consciência dependente de quem domina no conjunto a unidade da atividade na unidade da própria vida social.

Uma consciência dependente – com isso não se quer afirmar que seja possível constituir a consciência independentemente de outros indivíduos, sujeitos e parceiros sociais – é aquela que domina parcialmente a própria atividade. Portanto, nas relações sociais estruturadas pelo poder e dominação, é aquela que se orienta psicologicamente como resposta a um comando heterógeno. Isto é, diferente do ato volitivo no qual a consciência domina a necessidade e o motivo das ações, suas finalidades e as consequências objetivas.

Analisando a palavra como principal meio da linguagem, Vigotski (2000, 147-148) apresenta uma análise sobre a gênese da palavra fundamentando-se nas proposições de Janet, e afirma que:

[...] segundo Janet, foi em princípio uma ordem para outros, depois viveu uma história complexa de imitações, mudanças de função etc. E pouco a pouco foi dissociando-se da ação. Segundo Janet, a palavra é sempre uma ordem, sendo por isso o meio fundamental para dominar a conduta. [...] Por isso, se queremos esclarecer desde o ponto de vista genético de onde procede a função volitiva da palavra, o motivo pelo qual a palavra subordina a reação motora, de onde vem seu poder sobre a conduta, chegaremos indefectivelmente, tanto na ontogênese como na filogênese, à função real de mando.

Essa análise se insere em uma discussão sobre o processo de constituição do sistema psicológico na atividade social, daquilo que Vigotski (2000, p. 151) chamou de funções “interpsíquicas” e “intrapíquicas”, que são funções da atividade humana grupal e individual. Analisam-se, neste estudo, essas funções da atividade para compreender como a orientação – e também o comando pela linguagem – no processo de ensino promove a apropriação das formas externas da atividade no seu caráter operativo das ações orientadas pelo pensamento e, portanto, do próprio pensamento existente na atividade como forma lógico/racional, como forma de orientação intrapsíquica. Isso implica afirmar que, enquanto a criança em atividade estabelece relações interpsíquicas, apoiando-se nas formas de agir determinadas pelas relações com outras pessoas que dominam a atividade – parceiros mais experientes na atividade intrapsíquica –, ocorre outro processo. E quando já ocorreu a apropriação do ser social para as relações envolvidas no processo de ensino, o indivíduo demonstra que se tornou capaz de reproduzir todos os comandos, por meio dos significados, necessários ao autocontrole das ações.

O sujeito individual, por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais da atividade. O tipo geneticamente inicial de apropriação é a participação do indivíduo na realização coletiva, socialmente significativa, da atividade, organizada de maneira objetual-externa. Graças ao processo de interiorização, o cumprimento desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos (DAVIDOV, 1988, p. 11).

Essas considerações sobre o processo de desenvolvimento humano, de como se formam as possibilidades de um indivíduo reproduzir em si as formas do ser social estão direcionadas a possibilitar a compreensão do fato de que os indivíduos podem ou não se apropriarem de forma consciente da sua atividade, na dependência de que esta se organize intencionalmente para isso. Ainda servem para entendermos que existe um tipo de formação geral dada pelos processos de ensino que estão limitando a capacidade de os indivíduos refletirem acerca da sua própria atividade. Essa limitação do poder de análise, reflexão e organização do pensamento para a resolução de problemáticas da atividade produtiva tem se mostradoⁱⁱ como condicionadora do pensamento que se apoia em formulações tanto dadas no cotidiano quanto nas esferas do não cotidiano – ciência, arte, política e filosofia, por exemplo –, de forma acrítica e reprodutora de relações sociais de dominação.

São formas de desenvolvimento da consciência e do pensamento que estão ocorrendo não somente nas esferas não institucionalizadas onde a aprendizagem também acontece, mas principalmente na instituição escolar onde o pensamento mais elaborado e já desenvolvido pelas esferas não cotidianas deve ser ensinado. O tipo de formação escolar fundamentado no verbalismo e na transmissão direta dos conceitos sem a devida análise e o domínio das suas relações internas, essenciais, mais a ausência da atividade prática correspondente (a qual permite ao estudante ir adiante do academicismo no processo de ensino) têm contribuído para a formação de um pensamento dependente da autoridade do professor no ensino básico e dos teóricos no superior. Essa forma de dependência aparece na fala dos sujeitos quando citam autores de referência, usam conceitos para elaborar pensamentos; entretanto, estes não se mostram como orientadores da ação na resolução de problemas concretos. Como explicita Davidov (1988, p. 85-86, tradução nossa, grifo nosso),

[...] a escola foi, durante muitos anos, o meio para saturar a pessoa de informação, de conhecimentos. Em tal orientação predominantemente acadêmica, poder-se-ia dizer descritiva-exemplificadora do sistema de educação vigente, *se oculta a causa principal de certa separação entre a escola e a vida, a prática social*. Na superação de tal divórcio, é indispensável “saturar” aos adolescentes não somente de conhecimentos por meio do estudo, senão também do conteúdo de outros tipos de atividades socialmente úteis, criando possibilidades reais para a passagem regular e livre do cumprimento de um tipo de

atividade a outro. Então, o estudo seguirá sendo um assunto tão importante para os adolescentes, mas será somente um dos tipos de atividades socialmente úteis, o que tem uma significação decisiva para seu desenvolvimento psíquico.

TRABALHO E EDUCAÇÃOⁱⁱⁱ

A análise sobre as formas do ser dos homens, seu desenvolvimento e as possibilidades do seu “vir-a-ser” passam, necessariamente, pela compreensão da sua atividade, de como ela se estrutura, em que se fundamenta e como é produzida. Um tipo especial de atividade, própria dos homens, que tem como unidade complexa as relações dos homens entre si e com a natureza e que, por isso mesmo, produz o que chamamos de sociedade, é o trabalho. É sobre a estruturação e as implicações dessa atividade para a formação do indivíduo humano que se orientam as nossas análises neste tópico.

Ao longo da história da humanidade, em sua luta incessante pela sobrevivência, o trabalho é a forma de atividade que está na base de todo o desenvolvimento da atividade viva e humanizada. A atividade viva se alterou mediada pelo trabalho e adquiriu feições específicas que sem a transformação da realidade material (sua essencialidade) não ocorreriam. Por sua vez, as transformações da realidade material pela atividade social produzem um mundo de objetos e relações que não são próprios da natureza, mas resultam dessa atividade que configura a humanização da natureza e do próprio homem (MARX, 2004).

[...] o conjunto das esferas da existência humana (desde o lugar da arte, da religião, da filosofia, passando pela conceituação de liberdade, até as formas concretas e imediatas de realização do trabalho) aparece como dependente da esfera da produção – o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades (RANIERE, 2004, p. 14).

Nesse processo, formam-se as capacidades humanas para a atividade própria dos indivíduos socialmente formados. Assim, a consciência, o pensamento, e os processos afetivos e emocionais, e tudo aquilo que subjetivamente se torna reflexo psíquico da realidade adquirem formas de ser que são eminentemente históricas, tanto filogenética quanto ontogeneticamente, isto é, também desenvolvidas em cada sujeito social. A consciência e o pensamento são condições essenciais para a atividade produtiva^{iv} da vida social e humana; no entanto, não são condições inatas. Esse processo de humanização do homem não ocorre, por isso, de forma espontânea, mas mediado pelas relações sociais e pelos objetos, produtos dessas relações.

Assim, a consciência e o pensamento sobre a realidade precisam de uma relação específica entre os sujeitos, que viabilize a mediação para a sua aquisição, o que significa a aquisição da humanidade. Como explicita Leontiev (1978, p. 267), “[...] cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade”.

A educação, que é uma atividade humana social, tem essa função de mediar nos indivíduos a formação das capacidades essenciais para a atividade produtiva – esta, entendida no sentido de relação transformadora e criativa do homem com a natureza. Portanto, o trabalho e a educação são processos sociais que existem concomitantemente na formação dos sujeitos sociais e, assim, são formadores da sua consciência e pensamento, de modo que não podem ser dissociados. Afirmar que o trabalho também educa significa que, na sua própria realização, se formam processos de subjetivação das funções psíquicas e suas características, mediadas não somente pelas relações entre os parceiros sociais mas também pelo uso e pela operacionalização dos meios e instrumentos de efetivação das ações correspondentes.

A educação, no entanto, ocorre, também, em um processo mais amplo e contínuo, o qual vai além das práticas institucionalizadas pelo trabalho produtivo ou no sentido escolar, por exemplo, e se estende por diferentes práticas não institucionalizadas em um processo de constante formação e desenvolvimento da consciência como reflexo da realidade, orientando os indivíduos na sua atividade de produção da vida social como sujeito e pessoa. Trata-se da internalização das formas de ser historicamente desenvolvidas pela humanidade e que ocorre amplamente na prática social. Como afirma Saviani (2005, p. 26), “[...] a prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”.

Leontiev (1978, p. 272) defende que a mediação e a atividade são processos fundamentais para a aprendizagem da criança, das formas de ser social. Assim, nota-se que a educação é intrinsecamente existente no trabalho, quando este explicita que as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas

[...] não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Nesse sentido, tanto o ato de trabalho como o correspondente processo de internalização das formas operativas de efetivação das ações necessárias, a sua significação, constituem ao mesmo tempo a atividade pensante e a formação da consciência. Esses processos

são interdependentes e formam uma unidade complexa no desenvolvimento das formas de ser humano social. Por isso, não é possível pensar quaisquer formas do ser social sem a análise dessa unidade. Educação ou trabalho, pensamento ou consciência não podem ser analisados independentemente uns dos outros. Não é possível afirmar-se que no trabalho não se encontra o princípio educativo, a formação da consciência ou do pensamento.

O trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios. Vimos que o desenvolvimento, o aperfeiçoamento do trabalho é uma de suas características ontológicas; disso resulta que, ao se constituir, o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada (LUKÁCS, 1978, p. 9-10).

O trabalho ocupa um lugar de relevo no conjunto das condições materiais e biológicas do surgimento do ser social e tem implicações em todas as formas de relações de poder e dominação. O ser social chega a dominá-lo como a um objeto, ainda que continue sendo o fundamento da existência social. É por isso que o trabalho consciente – considerado um ato de pôr teleologicamente finalidades e objetivos que atendam às necessidades de produção e manutenção da vida social, coletiva e comunitária – pode “vir-a-ser” dominado por alguns sujeitos em detrimento de outros, e pode ser, por exemplo, um objeto de manipulação das relações sociais. Isso ocorre no processo de divisão social do trabalho.

Portanto, no conjunto das relações de poder e dominação das condições de trabalho e na formação da consciência e do pensamento ocorre uma distorção da função humanizadora do trabalho na atividade produtiva. A alienação, nesse caso, representa de forma geral, que todo o desenvolvimento humanizador das relações sociais de trabalho que viabilizam que a consciência e o pensamento se façam atualizados na atividade produtiva fique aquém das reais possibilidades dos indivíduos sujeitos a tais relações. Nessas condições, os sujeitos não chegam a alcançar o domínio da sua própria atividade, de forma que, por isso, não podem determinar novos e diferentes objetivos e finalidades, como um pôr teleológico de sua individualidade. Dessa forma, para os sujeitos ao trabalho alienado, as finalidades e objetivos postos por forças heterogêneas e estranhas são internalizados como se fossem próprios da sua individualidade. Isso os inclui em um repetitivo ciclo de atividade produtiva, a qual é, ao mesmo, tempo aceita e estranhada passivamente.

Já que as necessidades que originam o motivo da atividade produtiva não pertencem conscientemente aos sujeitos, a compreensão de todas as suas relações com a produção da vida social, seus produtos e sua própria humanidade fica condicionada pelas ideias produzidas

e internalizadas de forma fragmentada, parcial e, na maioria das vezes, não processada por uma atividade reflexiva capaz de avaliação crítica. A título de exemplo, a educação efetivada na própria atividade de trabalho tem se limitado à aquisição do conhecimento necessário à operacionalização das ações, independentemente da compreensão da unidade complexa da qual fazem parte tanto as ações quanto a atividade em si em um sistema mais amplo de atividades. Isso significa o mesmo que desconhecer a gênese social da atividade executada. Logo, aquele que internalizou as formas de pensar e operacionalizar uma dada atividade nessas condições, ao mediar a aprendizagem de outro sujeito não somente reproduz, neste, a mesma forma de constituição da consciência como preserva e repete, em si mesmo, os processos de alienação da consciência.

A questão tratada por este texto, sobre a alienação da função social da atividade produtiva na juventude, que ocorre durante a educação para o trabalho, refere-se justamente ao fato de que na sociedade capitalista – em todos os processos sociais educativos e, principalmente, na instituição escolar, lugar privilegiado para a reprodução das formas do ser social – esse ciclo de formação da consciência e do pensamento alienados se repete incessantemente.

Se na educação para o trabalho ocorre o que vimos, na educação escolar, cuja atividade está fundamentada na mediação para a internalização das formas de pensamento sobre o conhecimento historicamente produzido – e que, portanto, prepara para a atividade produtiva da vida social –, essa forma pragmática do ensino no trabalho se repete. A organização do ensino, as práticas e a formação do pensamento e da consciência têm se caracterizado pelo mesmo tipo de alienação. Implica afirmar que, no trabalho escolar, também há o domínio parcial e fragmentado da atividade calcada na operacionalização das ações; vale mencionar, da atividade pensante e do trabalho intelectual sobre o conhecimento na instituição escolar.

Nessas condições, a formação de um pensamento fundamentado na *crença* é inevitável. Se as formas de pensar a realidade efetivam-se na prática social, e esta se limitar à transmissão do conhecimento já produzido pela humanidade (de forma que os sujeitos não chegam nunca a compreender a sua gênese), só restará atribuir uma validade ao conhecimento baseando-se em relações de poder e dominação daqueles que medeiam o ensino dos conhecimentos. Ademais, vê-se que a crença com base na autoridade aparece na fala de crianças, jovens e adultos não só no cotidiano mas também na esfera da vida acadêmica.

Do ensino fundamental ao superior, o processo educativo que leva à atividade produtiva reproduz nos sujeitos essa forma de pensamento. Assim, tanto no ensino para o trabalho quanto no trabalho educativo, reproduzem-se processos de internalização sobre a atividade produtiva, de forma que aqueles que efetivarão (como trabalhadores) a prática social

educativa para o trabalho, o fazem sempre dessa mesma maneira, limitando o desenvolvimento da consciência e do pensamento à operacionalização do conhecimento dado. Para poucas pessoas, ocorre a possibilidade de domínio teórico/prático do conhecimento, fundamentado na ciência, filosofia, arte e política, por exemplo.

O pensamento fundamentado na crença reproduz processos lógicos e racionais na operacionalização das ações que, pela natureza de *adesão* ao conhecimento, não o avaliam criticamente nem na prática, nem teoricamente. Nesse tipo de pensamento, a análise crítica do pensamento na organização e realização das ações e sobre o seu resultado, a sua efetividade para o alcance das finalidades e dos objetivos da atividade não são esclarecidos, mas, antes, somente estranhados. Esse tipo de pensamento produz uma noção sobre o objeto do conhecimento, mas não uma consciência esclarecida. É constituído em relações de poder e dominação e tem a função orientadora das ações do indivíduo, mesmo que sem uma justificativa lógico-racional. Nesse caso, o sujeito é capaz de expor o conteúdo da sua atividade sem, no entanto, ser capaz de explicar em profundidade e radicalmente a essencialidade do que faz e quais as implicações no conjunto da prática social.

A necessidade de superação das condições sociais de existência, portanto, aparece ao sujeito como necessidades individuais a-históricas, posto e aceito como crença que a natureza lhe constitui assim. Sem meios de recriação das condições para a sua superação os sujeitos se veem presos em uma zona de conflitos pessoais e problemáticas da atividade produtiva em sua existência, das quais não conseguem sair nem individual nem coletivamente no conjunto de suas relações. Depois do esforço intelectual para pensar a realidade e resolver problemáticas das condições sociais, a resposta será: “as coisas são assim mesmo, a ‘gente’ tem que fazer o que é certo”^{vi}, uma expressão que evidencia a formação do pensamento produzido nesse sistema de relações.

O trabalho não pode ser não social, mas na alienação, diante do estranhamento da existência social, o trabalho aparece como condição independente da própria sociedade, da sua organização e forma histórica de ser. Aparece ao sujeito como necessidade individual e não como fundamento das relações sociais e das condições de vida produzidas por essas mesmas relações.

Esse tipo de formação para o trabalho leva os sujeitos não somente a agirem mecanicamente em relação à atividade produtiva, mas, do mesmo modo, a agirem mecanicamente em relação ao pensamento. Nesse sentido, o pensamento sobre as próprias ações ocorre fora do domínio compreensivo, isto é, entendem-se os significados e orientam-se as ações em um sistema lógico sem, no entanto, haver a consciência da totalidade contextual na qual a própria ação está

incluída. O pensamento assim orientado se estrutura pela crença na validade das ações dada por um sistema de relações heterônomas, formado pela *ordem*, por um controle estranho que subjuga a própria vontade. Por meio da crença, é possível afirmar sobre a realidade mais do que se entende e atribuir um valor positivo sobre o que se afirma, mesmo sem a compreender a realidade. Esse tipo de pensamento aparece de forma generalizada em nossos estudantes, até mesmo na esfera da graduação superior quando estes se apropriam dos conhecimentos científicos, parcialmente conhecidos, mas firmemente defendidos com base na autoridade dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas neste texto objetivam compreender as dificuldades que trabalhadores da área da educação, alunos do Ensino Superior e do Ensino Médio, sujeitos em projetos de pesquisa, enfrentam para pensar a existência das relações sociais e principalmente o fato de que os homens as criam. Essa dificuldade é resultante do processo de formação da individualidade no processo educativo. Os indivíduos, sujeitos do processo educativo em nossa sociedade, encontram-se sob determinadas relações de dominação ideológica, e estas orientam a estruturação, a organização e a objetivação do ensino, de forma que os indivíduos não conseguem dominar o pensamento necessário à análise reflexiva e crítica das condições de produção da sua própria vida, bem como a da sociedade à qual pertecem.

A justificativa para apontar o processo educativo como fonte da formação da consciência alienada desses sujeitos se encontra no fato de que a educação é uma atividade que não pode ser eliminada da constituição tanto da atividade de trabalho quanto da sociedade, por ser compreendida como necessária para a relação dos homens entre si e com a natureza. Relação essa que está na base de todo o processo de humanização dos homens, de transformação e humanização da própria natureza.

A partir da divisão social do trabalho, do domínio do ser da natureza e dos instrumentos para a sua transformação, surgem relações de poder e de dominação do próprio trabalho, dos seus instrumentos e meios, e, portanto, das relações dos homens entre si. É no trabalho que se desenvolvem as capacidades psicológicas de orientação das ações e de controle da atividade e, da mesma forma, a consciência e o pensamento necessários ao domínio da própria conduta. Logo, quando o trabalho e a educação se encontram sob dominação ideológica, nessas atividades a formação dos indivíduos e de suas capacidades terá a medida dos interesses dos agentes de dominação.

É assim que a formação para o trabalho no processo educativo tem se mostrado. Tem se desenvolvido até o limite no qual aos sujeitos não resulta a possibilidade de dominar

pelo pensamento a sua própria atividade como sujeito de transformação das relações sociais de produção da vida. Se o trabalho é a fonte da transformação da natureza e, portanto, do próprio homem – o que, por suas próprias mãos resulta em sua humanização, consciência e possibilidade de determinação da objetividade dessa atividade, com fins de determinar os modos e os meios de resolução das suas problemáticas, demandas e necessidades –, aos sujeitos nesse processo educativo isso não acontece.

Antes de serem dominadores das ações e de suas finalidades, antes de conhecerem a necessidade e os objetivos da sua atividade no âmbito mais amplo das relações sociais, esses sujeitos são dominados por um conjunto de ideias, conceitos e formas de pensamento que resultam de uma determinação heterônoma. Nessas condições, o domínio do ato volitivo na solução de problemáticas do mundo do *trabalho* na produção da vida social e, portanto, na determinação das finalidades e objetivos, não é produto do seu ato reflexivo, mas a reprodução do pensamento na forma de crença naqueles que detém o poder de domínio sobre as ideias.

É nesse sentido, então, que este texto fundamentou-se nas teorias apontadas e nas observações realizadas nos projetos de pesquisa mencionados, o que resultou nesta análise do processo de ensino e de formação para o trabalho na nossa atividade educativa. A formação da juventude sem as condições intelectuais necessárias à análise crítica e ao domínio da sua própria atividade de trabalho e, também, o fato de que essa formação não se supera durante o próprio trabalho, demonstra que a educação no trabalho reproduz as mesmas formas de alienação presentes no trabalho educativo.

NOTAS

ⁱ LUKÁCS, G. Il problema dell'ideologia. *Per l'ontologia dell'esseresociale*, Roma: Riuniti, 1981.

ⁱⁱ As análises efetivadas referem-se aos resultados das pesquisas realizadas e já anunciadas anteriormente.

ⁱⁱⁱ O que se segue neste tópico resulta de estudos e análises necessárias e referentes aos projetos de pesquisa e extensão em andamento *Ciclo de palestras e debates: para uma teoria e prática não cotidiana* ext/2014 (UFMS) e *a necessidade e a motivação para a atividade de estudo no ensino fundamental*, Projeto Institucional – Edital nº 20-2013 – Fomento Interno – UFMS.

^{iv} Considera-se, neste texto, a expressão *atividade produtiva* como aquela mais ampla que o *trabalho*, propriamente dito, que inclui toda a atividade de produção das relações sociais, que não tem eminentemente o caráter transformador da natureza, mas o de manutenção cotidiana da vida social.

^v A adesão, aqui, tem o sentido de ligação imediata que um sujeito faz ao conhecimento proposto por outro sujeito, como esclarecido em Abbagnano (1982, p. 220).

^{vi} Resposta dada em um dos projetos de pesquisa, quando o sujeito foi questionado sobre o porquê de sugerir as mesmas soluções pragmáticas para os problemas do ensino, as quais comumente são utilizadas na escola, que se repetem amiúde, ainda que não surtam o efeito esperado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, v. 4, p. 1-18, out. 1978.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Barcelona: Grijalbo, 1977.

RANIERI, J. Apresentação: sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira* – Projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas: [s. n.], ago. 2005. No prelo

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. *Verinoto* – revista on-line de educação e ciências humanas, ano 6, n. 12, p. 40-64. out. 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Obras escogidas III*: Problemas del desarrollo de la psique. Traducción de Lidia Kuper. Madrid: Visor, 2000.