

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA: BUSCANDO SUPERAR A IMEDIATICIDADE DA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO

*Sonia Regina Landini¹
Vidalcir Ortigara²*

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar os princípios ontológicos da realidade social – da qual a educação é parte constitutiva –, e a formação do ser social que possui como protoforma o Trabalho. Apoiados em Marx e Lukács, aborda-se, num primeiro momento, o trabalho em sua forma originária e em seguida o trabalho alienado sob o capital, destacando as práticas sociais nos processos de produção e reprodução do ser social. Essa discussão é imprescindível nas pesquisas em educação para apreender suas conexões categoriais que se apresentam na relação dialética entre singular-particular-universal, uma dialética que supera a imediaticidade da relação entre conhecimento e realidade.

PALAVRAS-CHAVE: ontologia; educação; pesquisa; dialética singular-particular-universal.

ABSTRACT: This paper aims to analyse the ontological basis of social reality – of which education is a constitutive part –, the formation of social being, and indicating work as its ontological priority. Supported by Marx and Lukács, the article approaches work in its original form. In suite it focuses on capitalist alienated work (labour) emphasizing social practice in the realm of the production and reproduction processes

¹ Pesquisadora Recém-doutora – Setor de Educação-UFPR/CNPq

² Pesquisador Recém-doutor – Setor de Educação-UFPR/CNPq

of social being. This argument is essential for educational research in order to apprehend its categorical connections, which are expressed in the singular-particular-universal dialectic. Such dialectic overcomes the immediate relationship between knowledge and reality.

KEY WORDS: ontology; education; research; singular-particular-universal dialectic.

VIVEMOS em uma época em que muitas são as discussões acerca dos fenômenos educativos. Na contracorrente da "agenda" (Wood 1999) que quer nos fazer crer que não há mais referência para se conhecer a realidade, ou até mesmo considerar que esta é um simples construto lingüístico³, nos posicionamos na perspectiva de que a realidade – tanto natural como social – existe independente do conhecimento que temos dela ou da forma como a conhecemos. Nesse sentido, salientamos a necessidade de resgate dos elementos constitutivos da realidade. Portanto, antes de discutirmos especificamente a forma de conhecermos – ou seja, o método de pesquisa em educação – abordaremos inicialmente as questões ontológicas da formação humana, em especial o trabalho.

Para discutirmos educação, precisamos compreender o trabalho partindo de sua condição originária até as suas condições objetivas concretas no capitalismo: a economia de tempo objetivado no trabalho.

Apoiados em Marx (1985, 1993, 1998) e Lukács (1968, 1979, 1981), num primeiro momento discutiremos trabalho em sua forma originária para depois discutirmos trabalho alienado⁴, destacando as práticas sociais fundadas no trabalho humano, nos processos de produção e reprodução do ser social, o que nos coloca frente a uma análise ontológica. Nesta análise torna-se imprescindível apreender, por meio de conexões categoriais⁵, a relação dialética entre singular, particular e universal, análise esta que supera a imediatividade da relação entre conhecimento e realidade.

Assim, temos que o trabalho é

por sua essência uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílios, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que (...) antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (Lukács 1981, p. 14).

É neste intercâmbio entre homem e natureza que a produção e reprodução da vida social se processam. "No trabalho estão gravadas in nuce todas as determinações que (...) constituem a essência de tudo que é novo no ser social. Deste modo, o trabalho pode ser considerado fenômeno originário, o modelo do ser social" (p. 14).

³ Sobre as discussões a este respeito específicas para a educação ver Moraes (2001).

⁴ Trabalho em geral na sua forma abstrata (Cf. Lukács 1981)

⁵ Conforme assinalado por Lukács (1979, p. 28), observamos que "as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade 'formas de ser', 'determinações da existência', elementos estruturais dos complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo".

No intuito de satisfazer suas necessidades, mediante as condições objetivas dadas, o ser humano é capaz de prever em sua consciência o fim a ser alcançado com sua ação (teleologia). Esse processo ocorre a partir do reflexo na consciência de nexos causais (causalidade) presentes na realidade e que são postos em movimento, tendo em vista o fim a ser alcançado, bem como as melhores maneiras para alcançar este fim. Assim, “o significado da causalidade posta consiste no fato de que os anéis, as cadeias causais, etc., são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início” (Lukács 1981, p. 71).

Os seres humanos apreendem a realidade num processo que ganha forma de reflexo, que se apresenta como nova objetividade para a consciência. No entanto, é importante salientar, não se trata de mera cópia do real pela consciência. Nem a consciência é o reflexo em si, nem o objeto é só refletido. Ocorre aqui um processo no qual estão presentes ser e não-ser, ou seja, distinguem-se o reflexo do real e a própria realidade. Isso possibilita um distanciamento do sujeito em relação ao objeto. O sujeito se distancia da realidade objetiva e, em sua consciência, mediante o reflexo, apreende o real como uma nova objetividade para a consciência. Compreende-se que nem há identidade entre sujeito–objeto, nem completa distinção. Um está ligado ao outro dialeticamente, embora sejam distintos. Portanto, a postura subjetiva tem uma inegável relação com o mundo objetivo. Segundo Lessa (1997, p.93), “As considerações de Lukács acerca tanto da necessária captura de determinações do real pela subjetividade, no contexto do trabalho, como da recíproca irredutibilidade entre teleologia e causalidade, operam uma dupla ruptura. Elas são uma recusa total tanto da identidade sujeito/objeto, como também da mecânica submissão da subjetividade à objetividade”. Lessa complementa afirmando que nesse aspecto Lukács postula um *tertium datur*: “o trabalho é a mediação fundante da distinção, e concomitante articulação, entre as esferas da subjetividade e objetividade”.

O trabalho é, nesse sentido, um processo de objetivação cujas bases se localizam na ação consciente do homem frente às necessidades e às condições concretas, no qual são definidas, também, a essência da postura subjetiva, as formas por meio das quais o sujeito do processo do trabalho define sua postura com relação a si mesmo, seu comportamento laborativo, etc.

Estão presentes no trabalho a totalidade das relações sociais historicamente constituídas, os mecanismos de reprodução social presentes na totalidade, as contradições entre consecução/não consecução dos fins a serem alcançados e as mediações derivadas deste processo. Nesse quadro é possível considerar que no trabalho estão presentes as categorias capazes de evidenciar e explicar a trajetória humana.

Orientados pelo avanço das forças produtivas, referendadas pelos processos de valorização do capital, torna-se fundamental compreender como os sujeitos interagem entre si e com o avanço da tecnologia, vivenciando contradições e estabelecendo mediações entre formação humana e o desenvolvimento das condições objetivas. Além disso, como, nesse processo, estabelecem relações que persigam o conhecimento teórico-prático, tendo em vista as trajetórias individuais e coletivas, tomando como referência a historicidade das relações sociais.

Cotidiano: singularidade, particularidade, universalidade

Para apreendermos as relações presentes na realidade social, considerando-se que o concreto é sempre um processo (relacionado a uma estrutura econômica dada), não um fato dado como resultado, partimos da análise do cotidiano, no qual estão presentes a vida individual e a vida genérica. Neste conjunto que caracteriza o ser social, temos que a vida individual pode ser mais particularmente genérica e/ou a vida genérica particularmente mais individual. (Lukács 1968). Pretendemos evidenciar com essa afirmação que, no conjunto das relações sociais, é possível identificar tanto aquilo que é, em uma dada situação concreta, a expressão dos elementos constitutivos da totalidade, quanto a própria totalidade, a partir da expressão dialética entre ambos: a universalidade e a particularidade. Os indivíduos se apropriam das objetivações existentes e produzem novas objetivações e, neste processo, se afirmam como gênero humano.

A expressão do mais alto grau de generalização de uma dada situação – inserida em uma etapa de evolução histórica, concreta – pode ser compreendida como universalidade. Nesse processo de generalização, estão inseridos aspectos específicos, os quais podem ser compreendidos como singularidade. A mediação entre ambos refere-se à particularidade, compreendida como expressão da universalidade com relação ao singular e expressão da singularidade com relação ao universal. Isto significa dizer que a particularidade expressa o processo dialético entre singular e universal, no qual se podem captar as expressões de um no outro. O singular não existe senão na relação com o universal. Para a apreensão da singularidade é condição a identificação da universalidade. Ratificamos, portanto, que “sem a constante conversão dos pólos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade” (Lukács, 1968, p. 111).

A partir desses aspectos temos que em uma dada sociedade (universal), composta na atividade dos indivíduos⁶ (singulares), a posição que os indivíduos ocupam, marcada pelas relações sociais (a particularidade), é a mediação entre singular e universal, no caso, indivíduo e sociedade.

É importante considerar, no entanto, que a relação singular-particular-universal é provisória.

De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda a parte a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e se anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice-versa. (Lukács, 1968, p. 92).

⁶ Ao estudar a sociedade Bhaskar refere-se a ela como uma existência ontológica. A sociedade pré existe aos indivíduos, mas só se concretiza objetivamente na atividade humana. “A sociedade, portanto, fornece as condições necessárias para a ação humana intencional e a ação humana intencional é uma condição necessária para a sociedade. A sociedade está presente apenas na ação humana, mas a ação humana sempre expressa e utiliza uma ou outra forma social. No entanto nenhuma das duas pode ser identificada com, nem reduzida a, explicada em termos de, nem tampouco reconstruída a partir da outra.” (Bhaskar 2001, p. 10)

Nesse quadro, a definição do objeto de estudo e pesquisa, a partir da dialética entre singular, particular e universal, não exclui a compreensão de parâmetros desta mesma tríade postos na forma de uma cadeia de conexões. Por exemplo, ao considerar a formação humana como universal, na modernidade, temos presente a referência universal das relações entre capital e trabalho. Trata-se de uma opção – sempre consciente da totalidade – para que a análise possa compreender, com maior exatidão, a situação concreta.

Lukács (1968, p. 96), em referência a Marx, salienta:

Assim, o capítulo sobre a divisão do trabalho na manufatura e na sociedade (...) começa com as seguintes considerações: ‘Se considerarmos o trabalho tomado em si mesmo, podemos designar a divisão da produção social em seus grandes gêneros, agricultura, indústria, etc., como divisão do trabalho em geral; a divisão destas classes de produção em espécies e subespécies, como divisão do trabalho em particular; e, finalmente, a divisão do trabalho dentro de uma oficina como divisão do trabalho em detalhe.

Tal afirmação diz respeito às formas em que a divisão do trabalho na manufatura pode ser visualizada, do que deriva a análise – ou seu ponto de partida – a ser realizada.

Não é por acaso, evidentemente, que a crítica de Marx a Hegel se concentre sobre o problema do universal. Não só porque se trata de uma categoria do pensamento científico (...), como também porque a definição errônea da universalidade tem uma função importantíssima na apologia do capitalismo. (...) Marx considera a universalidade como uma abstração realizada pela própria realidade, e então – só então – ela se torna uma justa idéia, isto é, quando a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade, em suas verdadeiras proporções. (Lukács, 1968, p. 84-87).

Para identificar essas relações presentes no cotidiano nos apoiamos em Heller, ao evidenciar que com a divisão do trabalho ocorre que o desenvolvimento genérico do homem no interior da sociedade refere-se a uma unidade social, na qual “el particular no puede estar em relación com toda a integración; em su ambiente inmediato, em sua vida cotidiana, el particular no se apropria este maximo (...). sino que el nivel de su próprio estrato, capa, clase” (Heller, 1994, p. 29).

No processo de objetivação temos que o homem singular se apropria das condições objetivas e, a partir delas, realiza transformações marcadas pelas posições teleológicas (objetivação em-si), mas que neste mesmo processo, apresenta-se a generalização, como anteriormente exposto. A tomada de consciência deste processo de generalização é que caracteriza as objetivações para-si, ou seja, a passagem do imediato para a generalidade. O homem se apropria da genericidade relativa a seu respectivo ambiente social. Aqui, torna-se evidente a contradição entre o grau mais alto da genericidade e a particularidade desta, o que, no caso da sociedade organizada sob a lógica do capitalismo, significa a contradição entre totalidade e classe.

Considerando-se que, em sua singularidade, todo homem é também particularidade, expressão da integração social, da classe a qual pertence, no qual está inserido, suas práticas são relacionadas às expressões da totalidade mediadas pela classe, particularidade.

Heller chama atenção para o fato de que a consciência da genericidade não significa a relação consciente com esta. "Cada acción de cada hombre está caracterizada (...) por la consciencia de la genericidad, pero no por una relación consciente hacia ésta" (p. 32). Neste processo, é possível que "um hombre afirme el desarrollo genérico negando una estructura social dada" (p.33).

Em outro momento, a autora explicita:

Hemos afirmado que la vida cotidiana en su conjunto es un objetivarse. Como tal se mueve a un determinado nivel; este nivel esta constituido por aquel cierto 'mundo', es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha 'aprendido' a mover y en el que ha à prendido'a moverse; (...) Si uno está insatisfecho del sistema de distribución y expresa su insatisfacción diciendo que el sistema es injusto, el nivel de esta objetivación está representado por la distribución y además por los juicios, usos, prejuicios, etcétera a que ella se refieren. Puede suceder que sus palabras caigan en un terreno fértil. (...) Puede suceder que de este modo la distribución sea transformada o modificada. (...) Puede suceder que la palabra 'injusticia'no encuentre ningún eco. (Héller, 1994, p. 97).

Frente aos mecanismos de reprodução, singular e genérica, temos que estes refletem as condições objetivas, o imediato, mas também as condições humanas não realizáveis frente a estas condições objetivas. O homem, concebido como ser social, é sempre potência, expressão de um vir-a-ser. E, nesta condição, estão incluídas as contradições entre humanização/desumanização, singular e universal. Aqui estão presentes todas as manifestações humanas, os afetos e comportamentos, tais como a coragem, o autocontrole, a gratidão, crença e fé. Levantar nas horas certas, fazer café, assistir televisão, etc. Atividades cotidianas imediatas que passam despercebidas e que refletem o modo pelo qual reproduzimos as condições objetivas na direção da sobrevivência. Mas estão presentes também a necessidade de educação, os projetos futuros de trabalho, as angústias, o sofrimento, o desinteresse, os conflitos provenientes do choque entre genericidade e singularidade, entre aquilo que realizamos de modo autômato mediante as condições sociais, culturais, políticas e econômicas e a possibilidade de transformação do cotidiano. Quando o homem não se identifica com o que faz, quando o processo e o produto de sua ação é alheio a si próprio, manifesta-se neste processo a alienação da vida cotidiana.

As características próprias ao cotidiano, alienado, reificado, nos colocam frente a condições entre: existência e subsistência; material e espiritual; singular e genérico; local e global; indivíduo e cidadão (Carvalho, 1996). Tais condições escamoteiam o caráter de totalidade, caracterizando um mundo no qual o concreto, as determinações históricas, não se apresentam como tal.

Nesse sentido, apreender as determinações históricas que compõem a totalidade social nos coloca frente à urgente tarefa de capturar as mediações presentes no cotidiano. E captar as mediações presentes neste quadro complexo implica identificar as condições objetivas, as contradições entre estas condições e a porção humano-social. Isto ganha relevância quando nos referimos aos processos educativos, principalmente diante das atuais condições objetivas.

A especificidade da educação escolar na atualidade: a construção dialética entre singularidade, particularidade e universalidade

Segundo a compreensão de educação proposta por Lukács, a educação reflete aquilo que se espera dos homens em uma dada sociedade e tem como finalidade “influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado”. (Lukács 1981, p. 153). No contexto capitalista, é atribuído à educação o papel da formação do cidadão, cujas características estão relacionadas à atividade social responsável, qual seja: produzir e reproduzir a si mesmo como trabalhador e consumidor.

Sabemos que no contexto do trabalho – trabalho em geral – estão presentes as manifestações humanas nele fundadas e que, neste processo, se colocam em ativação as condições objetivas, as necessidades sociais, que, refletidas na consciência, caracterizam o dever-ser, o agir na direção do alcance do fim proposto. O desenvolvimento deste caracteriza também um processo de conhecimento, posto no distanciamento entre sujeito e objeto.

Vale notar que não se trata de afirmar que o trabalho é o determinante, único elemento explicativo dos processos de formação humana e de educação. Devemos considerar diversos aspectos presentes na vida cotidiana, tais como afetividade, espiritualidade, sexualidade, política, etc. (Lessa, apud Silva Jr.; González 2001, p. 12). Entendemos, no entanto, que na vida cotidiana, expressão do complexo social, as manifestações humanas têm como protoforma a reprodução material da vida humana e, aqui, estamos nos referindo às formas históricas nas quais se constituem os processos de apropriação e objetivação, portanto, o trabalho.

O trabalho humano é, pois, um processo que contém em si as formas por meio das quais os homens se auto-realizam, transformam conscientemente o mundo objetivo e a si mesmos, ativando uma série de conexões que expressam a materialidade e a subjetividade. Não se pode pensar, nos parece, no trabalho como a própria condição de formação humana, mas como um processo do qual derivam os elementos constitutivos da formação humana. Assim, é possível considerar que o dever-ser, tanto na perspectiva da objetividade quanto da subjetividade em sua relação dialética, é o elemento norteador da formação humana. Isto porque só é possível conceber a teleologia, tanto do ponto de vista material quanto subjetivo, mediante a inseparável inter-relação entre ambos os aspectos. O devir se caracteriza fundamentalmente pela transformação da objetividade quanto da subjetividade, da autocriação.

Para melhor compreender o processo de formação, recorremos a Lukács (1981, p. 53-56) para quem, no trabalho humano está presente o domínio do homem sobre si mesmo.

O trabalhador é obrigado a dominar conscientemente seus afetos. Num determinado momento ele pode estar cansado, mas se uma interrupção for nociva para o trabalho ele continuará. (...) Mais importante, porém, é deixar claro o que distingue o trabalho neste sentido das formas mais evoluídas da práxis social. (...) Nas formas ulteriores e mais evoluídas da práxis social se destaca mais acentuadamente a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso. (...) As posições

teleológicas que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário com relação ao trabalho imediato; deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc. das posições singulares concretas e reais cujo objetivo é um objeto natural. Deste modo, o objeto desta finalidade secundária já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano.

Lukács distingue as posições teleológicas primárias e secundárias, que, em resumo, se colocam como: o domínio dos homens sobre a natureza e de si mesmo, como posição teleológica primária; e o domínio dos homens sobre si enquanto gênero, em que a posição teleológica visa atuação sobre a natureza mediada por outros sujeitos, intensiona a mudança da consciência do outro. Portanto, em situações de maior complexidade social, os homens produzem e reproduzem as relações que levam ao ulterior desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento ocorre na inter-relação dos complexos que o constituem, entre os quais encontra-se a educação, que se estabelecem sob as condições estruturais e dinâmicas em que se realiza o movimento da reprodução do ser social. Como essa reprodução ocorre no interior do complexo de inter-relações, a totalidade dinâmica exerce prioridade sobre as relações dos complexos singulares, o que exige a compreensão da educação como particularidade do processo de formação humana. Esse processo sofre um aumento de sua complexidade, tanto intensiva quanto extensivamente, com o processo de desenvolvimento da sociedade. Portanto, devemos situar a educação no complexo da sociedade em que vivemos para podermos compreender as contradições e desigualdades de seu desenvolvimento que emergem das inter-relações dinâmicas da totalidade social; isto é, situá-la em sua particularidade, uma vez que “nos problemas ontológicos deve ser assumido como base do ser o ser-precisamente-assim dos objetos e das relações que, por isso, no plano metodológico, as tendências niveladoras representam um grande perigo para o conhecimento adequado dos objetos reais” (Lukács, 1981, p. 285).

A educação institucionalizada, tal como se apresenta hoje, surge como exigência da nova organização social a partir de meados do século XVIII, em que a forma de produção passa a se organizar a partir da centralidade do capital, ou seja, da relação entre a propriedade privada dos meios de produção e a força de trabalho.

Nesse sentido, ao tomarmos como referência à educação capitalista, esta se coloca no centro da dualidade estrutural que marca a própria sociedade capitalista: a inclusão / exclusão social. Portanto, a definição do universal nos leva a considerar a condição de classes que marca a educação brasileira. Neste quadro, os aspectos singulares a serem tratados devem refletir a tipicidade do universal, a particularidade.

Frente à complexidade e à especificidade da educação escolar, a análise categorial, aqui desenvolvida, nos permite identificar as mediações mais gerais entre o mundo do trabalho (universalidade), a função da educação escolar e o significado desta para os trabalhadores (singular)

No entanto, tornam-se necessárias categorias específicas capazes de apreender a articulação entre mundo do trabalho e educação escolar (Kuenzer, 1998), a partir das quais a definição do universal, particular e singular possa auxiliar na tarefa de apropriação da diversidade de características, contradições, mediações que ocorrem no processo da educação escolar.

Estas categorias, ainda que provisórias, permitem analisar como, no processo de constituição da educação escolar, são estruturados os conteúdos, as formas metodológicas, os processos de controle/avaliação, os agentes nela inseridos, os espaços e tempos escolares (Kuenzer, 1998).

A partir dessas categorias e da definição do universal, nos parece possível identificar as conexões entre o mundo do trabalho e a escola em seus múltiplos aspectos. Além disto, para além desta tarefa, que consiste em desvendar e colocar em evidência desde as finalidades da educação capitalista, as políticas públicas, passando pelos conteúdos propostos, os processos de avaliação, os procedimentos metodológicos, etc., que cercam a dualidade estrutural da educação, tomamos como central um aspecto que consideramos o ápice da crítica à educação capitalista, e que exige nossa consideração: os processos de formação que incluem a realização humana, tendo em vista a racionalidade não instrumental, que se concentre na superação da ruptura entre genericidade e singularidade. Isto significa superar a imediaticidade da vida cotidiana na direção de um novo sentido para as práticas sociais humanas, quando singularidade se reconhece na totalidade.

Portanto, tomamos aqui como universal a formação humana. Neste sentido, nos interessa abordar a especificidade da educação do ponto de vista de como se processam as relações entre formação humana e a diversidade de expressões singulares possíveis de serem analisadas.

Partindo, como exemplo, da análise dos conteúdos relacionados à educação, em especial as competências, que na atualidade estão associadas à noção de empregabilidade e à noção de democratização (cujo alvo centra-se nos processos de inclusão social, assumindo para si, tantas vezes, a tarefa de preparar para a complexidade social, sem que se realize a crítica às condições objetivas).

Podemos identificar, por um lado, o sentido de reprodução das condições impostas pelos processos de acumulação de capital vigentes e, por outro lado, de modo mais crítico, centrar esforços para que no centro das proposições de educação da classe trabalhadora estejam inseridos conhecimentos com sólida base científica. Ressaltamos, no entanto, que frente às formas de organização da produção, caracterizadas pelas intensivas formas de precarização do trabalho presentes na cadeia produtiva (terceirização, subcontratação, trabalho autônomo, etc.) apenas parcela dos trabalhadores incluem-se nos processos produtivos com maior complexidade tecnológica, os quais carecem de trabalhadores com uma formação capaz de dar conta do domínio de conhecimentos cientificamente elaborados. Em sua grande maioria os trabalhadores se depararam com condições objetivas que ressaltam a precarização, a pauperização, cujas bases estão postas na relação entre mais-valia absoluta e mais-valia relativa. Além disso, devemos nos recordar do processo excludente que coloca à margem do mercado de trabalho grande parcela dos trabalhadores. Portanto, a tarefa que se impõe como central é de buscar, no contexto da educação escolar e na articulação desta com o mundo do trabalho, as mediações capazes de instrumentalizar científica e criticamente o trabalhador, mas, acima de tudo, identificar a partir da ótica do trabalhador as contradições entre educação escolar e uma formação capaz de privilegiar sua potencialidade. Não estamos aqui idealizando a educação, colocando-a como desvinculada da processualidade histórica, mas sim buscando identificar quais elementos constituem

a contradição entre esta processualidade e o reconhecimento do ser-para-si. Ou seja, a formação científica e crítica dos trabalhadores no âmbito do capitalismo deve ter como meta: encontrar o caminho entre a vida imediata e a estrada que leve à emancipação humana.

Este contexto abrange tanto as questões imediatas, presentes no cotidiano, tais como as contradições e mediações entre formação para o trabalho e para o trabalhador, bem como questões que nos permitam captar, ainda que no plano da imediatez, as contradições entre a formação para o trabalho – ou sua insuficiência – e os anseios dos trabalhadores, ainda que em sua singular manifestação.

Em suma, as diretrizes que deveriam nortear as investigações relativas à educação escolar podem ser formatadas no seguinte modo:

1. a relação dialética entre mundo do trabalho e educação escolar, mediadas pelas finalidades, conteúdos, ação dos agentes educacionais, aspectos metodológicos, espaços, e avaliação / controle;

2. as mediações presentes na diversidade das experiências singulares localizadas nas práticas sociais no interior da escola e fora dela, tanto da perspectiva da trajetória profissional dos educadores, como de sua formação.

Estas diretrizes evidenciam a necessidade e importância da discussão relativa ao método na pesquisa em educação, em especial as sutis, mas fundamentais, relações entre universalidade-particularidade-singularidade. Nosso intuito reside na preocupação em capturar os fenômenos educacionais em sua concretude, tendo em vista a formação humana, refutando as análises imediatistas que, no momento histórico atual, por um lado, vinculam a educação a uma perspectiva em que a complexidade social é entendida como multiplicidade de singulares ou, por outro lado, atrelam a educação ao binômio competência-empregabilidade, hiper-valorizando a universalidade, sem a adequada contextualização histórica e sem a relação dialética entre universalidade e singularidade e suas mediações (particularidade).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M. C. B. O Conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. In: NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BHASKAR, R. **Sociedades**. Tradução de Hermann Mathow; Thais Maia. Niterói: UFF, 2001.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.
- KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LESSA, S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. **Crítica Marxista**. n. 4, 1997. p. 89-112.
- _____. Prefácio (Marx e a dupla maldição). In: SILVA JÚNIOR, João dos R.; GONZÁLEZ, Jorge L. C. **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.v.2, Livro1.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 16.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

_____. **Capítulo VI inédito de O Capital**. São Paulo, Moraes, 1985

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

SILVA JR., J. dos R.; GONZÁLEZ, J. L. C. **Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade**. São Paulo: Xamã, 2001.

WOOD, E. M. O que é a agenda 'pós-moderna'?. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

