

Conferências

Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12 de Fevereiro de 2009

(XVII Colóquio Afirse — Secção Portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”)

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação
(Konder, 2000, p. 112).

A idéia de Anaxágoras, de que o *homem pensa porque tem mãos*, expressa um processo histórico onde o ser humano foi se tornando humano e as mãos representaram a forma mediante a qual se apropriava dos meios de vida. Por milhões de anos os seres humanos apenas eram coletores daquilo que a natureza lhes oferecia. Colhiam frutos, pescavam, caçavam. A idéia de excedente, pois, não existia. As mãos, também, se constituíram no primeiro instrumento de preparo da terra para plantar sementes. Pelas mãos, o ser humano foi fabricando seus instrumentos de trabalho e modificando sua relação com a natureza e com os outros seres humanos e, assim, modificando suas condições de vida e sua natureza.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

Neste processo, o ser humano entra por inteiro, com sua energia física e com seu intelecto e experiência acumulada. Pensar e fazer são dimensões de uma mesma unidade do diverso. Não cabe, pois, estabelecer relações lineares entre conhecimento, técnicas, tecnologias e produção

pelo trabalho. Uma nova técnica pode surgir do acúmulo de experiências e fazer avançar o conhecimento. De igual forma, anos de pesquisa básica podem gerar novos conhecimentos, técnicas e tecnologias e modificar as formas de produção. No mundo humano nada é linear. Tudo é histórico, mediado e contraditório.

O modo de produção social da existência humana compreende *necessária e primeiramente* a produção material, mas envolve ao mesmo tempo e de forma unitária, também a linguagem, as idéias, os valores, as ideologias, as emoções, os sentimentos e as instituições que sedimentam os diferentes modos sociais de produção. Por isso, em toda a história humana, os diferentes modos de produção (tribal, antigo, medieval, capitalista, socialista), sempre envolvem a tríade constituída por uma base material (econômico-social), por dimensões supra-estruturais vinculadas a valores, ideologias, idéias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais¹.

A precedência da produção material, como reiteradamente lembraram Marx e Engels, não deriva de uma superioridade da atividade material, mas de um constrangimento pelo fato de que os seres humanos, enquanto seres da natureza, não podem prescindir da produção de bens materiais para dar conta às suas necessidades biológicas e às condições de reprodução e continuidade da vida. Nessa ótica, o trabalho humano vem sob o imperativo da necessidade e não da liberdade.

Ou seja, um *quantum* de trabalho produtor de valores de uso será tão *eterno* ou histórico quanto o é a existência humana. Não há, portanto, neste sentido a possibilidade do fim do trabalho. A luta dos seres humanos é por abreviar esse tempo de trabalho constrangido pela necessidade para liberar, efetivamente, tempo livre — esfera onde as capacidades humanas podem, plenamente, se desenvolver.

Nessa perspectiva, assume centralidade, na sociedade capitalista, a luta histórica da classe trabalhadora pela

redução da jornada de trabalho. Essa luta, entretanto, é oposta aquilo que os *homens de negócio* e os intelectuais do sistema capital predacam e praticam: a defesa da redução da jornada de trabalho, com sua intensificação e redução de salários, em nome das crises do capital. Não é essa a proposta dos empresários e dos governantes, especialmente dos países ricos do mundo, face à crise que eles mesmos fabricaram?

O surgimento da exploração e da dominação de determinados grupos ou classes sobre outros aparece na história da humanidade com o surgimento do excedente e da disputa por sua apropriação. Este é o princípio e o fundamento da escravidão, do servilismo e das formas de exploração das sociedades divididas em classes como o modo de produção capitalista

Não cabe aqui uma análise dos diferentes modos históricos de produção e da especificidade das formas de exploração. Cabe, apenas, sublinhar que ao examinarmos suas especificidades perceberemos, inequivocamente, que cada um deles afirma-se sob determinadas relações sociais e técnicas de produção e determinados valores, teorias, símbolos e instituições cujo papel é a reprodução das relações sociais e de poder dominantes.

Assim é que na sociedade antiga e medieval, a realidade era explicada e ordenada por valores, crenças e “teorias” centradas numa perspectiva metafísica e teocêntrica. A explicação das relações e formas de propriedade e de produção e da vida humana no seu conjunto era prerrogativa de forças supra-históricas. A relação entre os modos de produção, o conhecimento e educação nas sociedades antiga e medieval eram demarcados por um *apartheid* entre aqueles que eram cidadãos e os que eram escravos ou servos. O poder era, supostamente, dívida divina e o cultivo do conhecimento era privilégio das classes dirigentes. A escravidão e o servilismo eram, assim, compreendidos como algo da ordem natural, derivados da vontade divina, criadora desta ordem. Por isso, a escravidão, servilismo e a exploração não necessitavam de ser dissimuladas. O escravo era concebido como um animal que falava.

O modo de produção capitalista surge das contradições, lutas e conflitos dos modos de produção feudal e demora, aproximadamente, sete séculos para se tornar o modo de produção dominante, vigente até nossos dias. Um modo de produção centrado na propriedade privada e, contraditória e paradoxalmente, sob o ideário da igualdade, da liberdade, dos valores laicos e do desenvolvimento da ciência positivista.

Traz em seu bojo, portanto, uma positividade e dimensão civilizatória, mas por permanecer como um modo de produção classista, que mantém a humanidade cindida, herda a negatividade da desigualdade estrutural das relações sociais, ainda que sob outras formas. Capital e trabalho configuram as novas classes, não únicas, mas as fundamentais. O capital condensa em si, de forma

crescente, os meios e instrumentos de produção, atualmente de modo particular a ciência e a tecnologia como forças produtivas. O escravo e o servo são juridicamente libertos de seus donos, mas submetidos a relações de poder assimétricas. De escravo ou servo, transforma-se em trabalhador detentor de sua força (física e mental) de trabalho. Torna-se livre do proprietário, mas também livre da propriedade dos meios de vida. De escravo, como animal que fala, passa a ser concebido como um animal que pensa. Sua tarefa não requer conhecer o que faz, mas executar o que o comando da produção lhe prescreve. Nessa perspectiva, o trabalhador ideal é aquele que pensa pouco e que *faz bem feito o que se lhe pede*. Por isso, para Taylor, um dos teóricos clássicos da gestão e gerência do trabalho da nascente sociedade capitalista, apontava que o ideal seria que o trabalhador fosse como um macaco domesticado.

No plano ideológico a burguesia rompe com a essência divina da idade medieval, mas a substitui por uma essência humana entendida como “*natureza dos homens*” (*utilitarista, egoísta*). De Locke, Hume e Hobbes, Adam Smith e Frederick Hayek aos economistas, sociólogos, antropólogos, pedagogos e psicólogos da ordem do capital, trata-se da projeção da natureza específica do homem burguês, da racionalidade do proprietário privado que se relaciona com os outros pela mediação dos seus interesses egoístas. Nos termos de Marx: *A essência do homem capitalista foi elevada à essência capitalista do homem*.

O trabalho assume centralidade, mas não na sua dimensão ontocriativa e sim como uma mercadoria especial, força de trabalho a ser negociada no mercado. O senso comum que se instaura pelo *ethos cultural* capitalista faz com que a maioria das pessoas considere que somente é trabalho aquilo que produz mercadorias ou serviços e em troca tem uma remuneração financeira. É comum as pessoas que não têm uma atividade remunerada considerarem que não trabalham, mesmo que se ocupem 12 a 16 horas nas atividades domésticas, por exemplo. Esta é uma forma mistificadora e economicista de compreender o modo de produção da existência que expressa o cerne da ideologia capitalista.

A exploração no capitalismo não se manifesta por mecanismos de coação externos, ainda que possam existir e amiúde sejam exercidos. Sua força está em que a exploração se institui no próprio contrato legal de trabalho ancorado no direito positivo. Direito este que expressa a propriedade privada, assegurando-a, e que, portanto, preserva os interesses do capital. A naturalização de uma relação estruturalmente assimétrica entre capital e trabalho constitui o fundamento e a força ideológica da dissimulação da exploração. O salário mínimo das diferentes nações expressa, neste sentido, a variação do grau de exploração legalizado dessas sociedades. De outro modo, como explicar as diferenças de remuneração dos trabalhadores assalariados da Inglaterra, França e Portugal e

desses países em relação aos países latino-americanos e africanos? Por certo não se trata apenas e fundamentalmente de custos comparativos. Trata-se de relações de força, de dominação e de poder intra e entre nações.

A ESCOLA COMO CRIAÇÃO DA MODERNIDADE BURGUESA: UM LUGAR DE TEMPO LONGO PARA OS QUE NÃO TRABALHAM

*Na prática tem que se dar um passo de cada vez
— a teoria tem que conter a marcha toda*
(Bertold Brecht)

Por milhares de anos os seres humanos se educaram de geração para geração, aprendendo uns com os outros, dando respostas aos desafios e problemas no processo de produção de suas vidas. A educação e formação humana são, antes de tudo, um processo social e cultural. A escola, tal como a conhecemos, como a sociedade que a constitui, não são fatos naturais, mas resultantes de processos históricos. A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica. Ela nasce, no plano discursivo ideológico, como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Todavia, a escola, na verdade, desde sua origem, foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio.

Com efeito, desde o início, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a possibilidade de uma escola igualitária e unitária. Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Uma educação em doses homeopáticas, para Adam Smith, ou que prepare para “o que serve” numa função adequada ao sistema produtivo, considerando o que for a mais supérfluo e oneroso, como afirmara Stuart Mill.

Sem nenhuma dissimulação, no início do século XIX, Antoine Louis Claude Destutt de Tracy, em 1802, expunha aquilo que historicamente vem se concretizando:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (Destutt de Tracy, 1802, citado em Frigotto, 1987, p. 15).

Mesmo sob essa dualidade, a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos. É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturaram os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente², como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar.

Em que contexto começa a se construir uma relação linear entre educação e trabalho ou emprego? Duas determinações básicas podem ser destacadas, a partir da década de 1950, para se efetivar esta mudança. Primeiramente, a luta crescente da classe trabalhadora pela conquista do direito de acesso à escola básica para seus filhos. Por outro lado e, principalmente, pelo acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e entre grupos sociais e a radicalização do desemprego estrutural.

Uma questão central ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de *capital humano*. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. Estas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978.

A tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão nos países de capitalismo dependente e periférico.

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais,

especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a idéia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário³. Vale ressaltar, como registra Marx em 1852 numa carta ao amigo Weidemever, que *são os limites de uma época — de uma classe — mais que um “egoísmo” deliberado ou uma “mentira de classe” que explicam os limites das idéias*. Com efeito, as pesquisas de Natália Alves e os estudos que estamos realizando sobre a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho indicam — em Portugal e no Brasil — que, em determinados contextos, os jovens e adultos mais escolarizados apresentam maiores dificuldades em arranjar emprego⁴.

Qual a mudança de enfoque que os gestores do sistema capital elaboram, dentro dos seus limites de classe, para explicar o horror do desemprego estrutural e da precarização do trabalho? Como sustentar a relação linear entre escolarização, formação profissional, mobilidade social e diminuição da desigualdade entre nações e indivíduos neste contexto? Um cenário que H. P. Martin e H. Schumann (1996) denominam de *sociedade 20 por 80* para designar a inclusão no acesso ao bem estar e à riqueza de apenas 20% dos seres humanos.

Neste contexto passa-se a cobrar da instituição escola, e dos processos de formação profissional, novas atribuições fundadas numa regressão que exacerba a concepção do *homo oeconomicus racional*. O indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço. Margaret Thatcher traduziu este ideário sentenciando que não havia sociedade, mas sim os indivíduos. Um ideário que postula, pois, que não há lugar para todos, mas apenas para os mais competentes, para os que primam por uma “qualidade total”, que se identificam com a empresa ou são empreendedores, gestores ou patrões do seu próprio negócio.

Transita-se, apesar da reiterada cantilena da inclusão, de uma perspectiva integradora da escola para a justificação da desigualdade social. Por isso é que presenciamos a emergência de novas noções que têm a função ideológica de afirmar esta nova (dês)ordem mundial. Com efeito, as novas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, policognição, multiabilitação, formação abstrata, formação flexível, requalificação, competências, empregabilidade e empreendedorismo cumprem essa função ideológica.

Estas noções são formuladas, especialmente a partir da década de 1980, pelos organismos internacionais — sentinelas e intelectuais coletivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial, que se constituem como arautos que orientam as reformas educativas, vinculadas às reformas do Estado. Um Estado social mínimo,

que, no plano da educação, precisa controlar os gastos públicos e retirar dos docentes aquilo que os identifica — produzir, organizar e socializar conhecimentos e valores. Assumem centralidade, nesse cenário, os sistemas de avaliação que provocam nos sistemas educativos uma profunda alteração, tanto no plano organizativo quanto no plano político-pedagógico. No plano organizativo assumem centralidade as idéias de gestão e de avaliação e no plano pedagógico, o ideário neo-pragmático do aprender a aprender, das competências da empregabilidade e do empreendedorismo.

As reformas que se processam no âmbito educativo e, particularmente, na formação técnico-profissional estão, pois, claramente pré-definidas como estratégias específicas do denominado ajuste estrutural que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico-administrativo. Mediante essas reformas a educação regular e a formação técnico-profissional aparecem, uma vez mais, como sendo a *galinha dos ovos de ouro* que pode nos ajustar à nova ordem mundial definida pela globalização e pela reestruturação produtiva. A novidade, diferente da perspectiva ideológica da teoria do capital humano dos anos 60/70, é que o objetivo não é de integrar a todos, mas apenas aqueles que adquirirem “habilidades básicas” que geram “competências” reconhecidas pelo mercado. Competências e habilidades não mais para garantir o posto de trabalho e a ascensão numa determinada carreira, mas para propiciar a empregabilidade.

O ideário das novas habilidades — de conhecimento, de valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade — apagam o horizonte da educação e da formação técnico-profissional como um direito social e subjetivo. Tratam-se, agora, de serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo, numa perspectiva educativa produtivista, mercadológica e, portanto, desintegradora.

A educação e a formação para a “empregabilidade” seriam, assim, a chave mágica para superar a crise do desemprego estrutural e do desmonte da sociedade salarial?

No plano da mistificação, a idéia que se difunde é a de que o *fim do emprego* é algo positivo para a competitividade e de que, em realidade, com isso todos ganham. Este senso comum é partilhado não só pela *literatura de aeroporto*, mas por planos de governos neoliberais, de Organizações Não Governamentais e de instituições ligadas ao sistema educacional e à formação profissional. Nos planos governamentais, as noções de flexibilização e desregulamentação mascaram o jargão mais tosco dos receituários dos consultores de *recursos humanos*. O texto que segue sintetiza o senso comum que se tem instaurado em relação à noção de empregabilidade e evidencia o seu elevado grau de mistificação.

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto

de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver — dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa — ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. *O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. (...) (empregabilidade) é como a segurança agora se chama* (Grifos meus) (Moraes, 1998, p. 56).

As noções de *empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade*, competências, empreendedorismo e capital social, quando confrontadas com a realidade, não apenas evidenciam seu caráter mistificador, mas, sobretudo, revelam também um elevado grau de cinismo. Com efeito, para o contingente de pessoas — mais de um bilhão no mundo — que, como nos lembra Forrester (1997), tem como emprego ou ocupação de todos os dias da semana, de todas as semanas do mês e de todos os meses do ano, a procura de um emprego, essas noções não lhes apresentam uma realidade humanamente promissora. Pelo contrário, o cinismo encobre-se de discurso ideológico.

O que a ideologia do capital humano e seu rejuvenescimento pelas noções de pedagogias das competências e capital social esconde é o ciclo vicioso da pobreza. A pobreza que se amplia pela concentração de capital e de monopólio da ciência e tecnologia como forças para ampliar o capital contra os trabalhadores e que impedem, cada vez mais, que milhares de pessoas, como assinala Istvan Mészáros, se eduquem e se desenvolvam plenamente.

Nos anos 60, havia 30 pobres na base da pirâmide socioeconômica para cada rico no topo dessa estrutura. Hoje, contamos 74 pobres para cada rico. No ano 2015, a previsão é de que essa relação alcance cem pobres para cada rico no mundo. Essa é uma previsão oficial das Nações Unidas⁵.

Isso nos permite afirmar que essas noções, tão em voga hoje nas diretrizes governamentais de educação básica, média, superior e na formação profissional, mais nos dificultam do que nos ajudam a enfrentar o desafio de buscar alternativas às relações sociais capitalistas. Por outro lado, especialmente a grande parte da juventude já não acredita nas promessas dessa escola. Ela percebe que a escola hoje, para a maioria, não significa garantia ou passaporte para bons empregos, mas sim para o trabalho precário.

Não por acaso, na estratégia denominada de “governabilidade”, a partir da década de 1980, a juventude entrou na agenda política dos organismos internacionais encarregados de zelar pelo sistema capital. Trata-se de buscar estratégias visando anular o potencial de rebeldia

e contestação dos jovens mediante mecanismos que vão da alienação política e cultural ao extermínio, como ocorre nos grandes centros urbanos, especialmente dos países de capitalismo dependente.

No Brasil, existem atualmente mais de 50 programas, projetos ou ações direcionadas para diferentes grupos de jovens, obedecendo a recortes de classe social e espaço geopolítico. Nesse quadro, os jovens, mormente a partir de 1980, são objeto de conferências mundiais, da comunidade européia e latino-americana, que têm como objetivo formular propostas sobre como *integrá-los* no mundo do trabalho.

A ESCOLA *DESINTERESSADA* E O TRABALHO ONTOCRIATIVO — DISPUTA DAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS DA CLASSE TRABALHADORA

O filósofo Istvan Mészáros (2000) em sua obra de maior relevância, *Para Além do Capital*, desenvolve a tese central do *esgotamento da dimensão civilizatória do capital* que se explicita, agora, apenas na sua face destrutiva. A síntese desta obra feita por jornalista socialista britânico Daniel Singer nos convida a pensar os processos educativos numa dimensão que caminha em sentido diametralmente contrário ao das políticas sustentadas pelos governos neoconservadores.

Na verdade, já há algum tempo o capitalismo perdeu a sua função “civilizatória” enquanto organizador impiedoso, mas eficiente do trabalho (...) Simplesmente para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na “obsolescência planejada”, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para a expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede ao sistema de produzir “trabalho supérfluo”, vale dizer desemprego em massa. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas aquelas concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam a sua existência (Singer, 1996, p. 6).

Seria possível mudar a escola sem mudar as relações sociais em que ela se constitui e de que é constituinte? Para a classe trabalhadora seria melhor não disputar o direito à escola pública? Num pequeno livro — *A educação para além do capital* — Istvan Mészáros (2005) nos oferece uma reflexão densa e crítica sobre os limites e equívocos das visões liberais e utópico-liberais da educação. Trata-se de visões que elidem que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente

ligados. Ou seja, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da (des)ordem do metabolismo do sistema capital.

Mas a análise de Mészáros não é reprodutivista. Pelo contrário é profundamente dialética. Tomando como base teórica e política o pensamento de Marx, Lênin e Gramsci, e a experiência concreta da revolução cubana, extrai do pensamento de José Martí a direção e as tarefas para educadores que não querem apenas reformar o sistema capital, mas superá-lo — “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais” (Mészáros, 2005, p. 35). Trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagonístico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e práxis educativa emancipadora. Isto se torna possível porque o sistema capital não é eterno e expressa contradições insanáveis.

Como sublinha Marx em relação à ciência, só a classe operária ou *na república do trabalho* se pode transformar a educação numa força popular: “Só a classe operária pode converter a ciência de dominação (class rule) numa força popular (...) A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na República do trabalho” (Marx, 1871, citado em Moura, 1998, p. 71).

Na travessia e no terreno das contradições, a luta da classe trabalhadora, e de suas organizações e movimentos e dos intelectuais a eles vinculados, é por uma escola básica, nos termos gramscianos, desinteressada dos valores mercantis e do adestramento para o mercado capitalista. Uma escola, portanto, que desenvolva todas as dimensões dos seres humanos, que esteja vinculada ao trabalho criador de valores de uso e à dilatação do tempo de liberdade.

Nessa escola cabe, desde o início, a socialização no trabalho — em sua concepção ontocriativa. Na mesma perspectiva está implícito o sentido de propriedade — intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar, pelo trabalho — mediado pelo conhecimento, pela ciência e pela tecnologia — a natureza, para produzir e reproduzir a existência em todas as suas dimensões. Por isso, a propriedade privada de meios e instrumentos de produção com a finalidade do lucro é um instrumento de mutilação de vidas humanas.

É, também, dentro desta compreensão que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e possibilidade de dilatar

o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana. Nesta perspectiva a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos. Uma direção antagonística, portanto, à forma que ciência e tecnologia assumem como forças do metabolismo do capital na intensificação da exploração do trabalhador, na produção do desemprego em massa e na degradação das bases da vida mediante a destruição do meio ambiente.

A centralidade do trabalho, como práxis, que possibilita criar e recriar o mundo, não apenas no plano material, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, como resposta às múltiplas e históricas necessidades humanas o constitui *em princípio formativo ou educativo*. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados *mamíferos de luxo* — seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

O trabalho como princípio educativo, então, não se confunde com técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político⁶. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando-o em bens necessários à sua produção e reprodução.

No Brasil, o Movimento dos Sem Terra (MST) é que de forma explícita disputa uma escola que tem seu horizonte na busca, não de reformar o capitalismo, mas de desenvolver valores e conhecimentos para sua superação. Experiência, conhecimentos gestados na produção da vida se articulam com o conhecimento e valores desenvolvidos na escola. Por isso, o vínculo escola e trabalho se dá na perspectiva da produção de valores de uso, ainda que no espaço de relações sociais dominantes de produção de valores de troca. Atualmente, mais de cinco mil militantes estão em formação em espaços de universidades públicas que, na contra corrente, buscam acolhê-los para que os educadores também sejam educados. Não por acaso, o MST é alvo de uma sistemática *demonização*, pela burguesia brasileira, mediante o monopólio da mídia e o uso do aparato jurídico e político. Um terço ou mais dos parlamentares brasileiros são latifundiários. Neste momento, estão em curso medidas jurídicas para proibir as escolas itinerantes dos acampamentos do

MST, sob a justificativa fundamental de que essas escolas fazem doutrinação ideológica.

Também não por acaso, o MST é o único movimento social que de forma sistemática é combatido. Por certo porque a grande maioria de seus militantes, em sua luta e organização ao longo dos últimos 25 anos, foi criando a consciência de que o capitalismo, desde sua origem, se estruturou e se desenvolveu *na e pela* exploração do trabalhador. Da mesma forma, ao contrário do que o discurso dominante apregoa, rotulando-os como invasores, têm consciência do direito de ocupar a terra para reproduzirem suas vidas. Não se trata, no caso, apenas de buscar a reforma agrária dentro da lógica capitalista, mas de pôr em marcha novas relações sociais sem a marca da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, no campo e na cidade. A perseguição e violência, reiteradas, que sofre o MST centra-se no fato que este movimento entendeu que, como a ciência, a educação também só na *república do trabalho* pode desempenhar o seu verdadeiro papel.

Por isso, para o MST, os processos educativos se produzem nas múltiplas práticas e relações sociais e a escola que lhes interessa é a que organiza e socializa valores, atitudes, conhecimentos e ações e faz avançar a possibilidade da *república do trabalho*. Nela, não haverá propriedade privada e nem patrões e todos terão o direito e o dever do trabalho. É dentro destas relações sociais de produção da vida que se pode dilatar o tempo efetivamente livre — tempo de fruição, criação e de escolha — e construir uma rica diversidade humana.

Vê-se, assim, que o lema que nasce dos países ricos e se espalha em todo mundo — trabalhar menos horas para que todos trabalhem — é de extremo cinismo, pois, em contrapartida, se pede aos trabalhadores que aceitem reduzir seus salários, aumentem a produtividade e, conseqüentemente, ampliem a mais-valia do capital. O horizonte da *república do trabalho* é o de que, para produzir em grande escala e com tecnologias limpas que preservam a vida do planeta, todos têm o dever de trabalhar produtivamente. Assim o lema, paradoxalmente, é o de que todos trabalhem, dentro de novas relações sociais cuja finalidade seja ampliar o tempo livre. É nesta direção que Mészáros, realça a necessidade lutar pela universalização da educação inseparável da luta pela “universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (Moura, 1998, p. 65). Trata-se, para este autor, de uma tarefa que não pode ser protelada e cujo horizonte tem que estar junto a luta para ir além do sistema capital.

Essa possibilidade é mais real hoje do que nunca. Ou seja, as condições objetivas de ampliar o tempo livre são reais e efetivas. O que cabe construir são as condições subjetivas, vale dizer, políticas, de modo que grandes multidões pensem como os militantes do MST e de outros movimentos sociais que se pautam pela mesma concepção, espalhados no mundo. O olhar da escola e de

seus profissionais que queiram pautar essa agenda, cobra dois movimentos concomitantes: estar com os movimentos sociais e com suas lutas e exercer, no terreno que nos cabe, uma crítica implacável aos governos reformistas e aos organismos internacionais, sentinelas e intelectuais do sistema capital e de sua natureza destrutiva e mutiladora de direitos e de vidas humanas.

Notas

1. A metáfora “infra-estrutura e superestrutura” serviu, muitas vezes, para análises dicotômicas, economicistas e deterministas. Uso, pois, bem diverso do esforço dialético do pensamento e obra de Marx e Engels.

2. Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sócio-cultural de forma linear e, mesmo, das análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos (ver, a esse respeito, Fernandes, 1975 e Oliveira, 2003).

3. Para uma compreensão mais aprofundada do caráter ideológico e circular da “teoria do capital humano” ver Frigotto, 2006.

4. Referimo-nos aqui às pesquisas sobre *Jovens pouco escolarizados e emprego* coordenadas por Natália Alves em Portugal e sobre *Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com vida provisória e em suspenso*, coordenadas por Gaudêncio Frigotto, cujos resultados foram debatidos no III Seminário Luso-Brasileiro “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, realizado em Lisboa em dezembro de 2008 e empreendido no âmbito do Projeto *Trabalho e formação de jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização. Políticas e práticas no Brasil e em Portugal*, apoiado pelo acordo CAPES/GRICES.

5. Entrevista ao Jornal Folha de São Paulo. 27 de janeiro de 2003.

6. Realçamos este aspecto, pois é freqüente reduzir o trabalho como princípio educativo à idéia didática ou pedagógica do *aprender fazendo*. Isto não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico. Uma das obras clássicas sobre o trabalho como elemento pedagógico é a de Pistrak (1981). Em vários países, inclusive no Brasil, há uma rede de escolas que utiliza a “pedagogia da alternância” como estratégia pedagógica. Trata-se de experiências com escolas do meio rural onde os jovens passam um período na escola e outro praticando determinadas atividades em suas casas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNANDES, Florestan (1975). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FORRESTER, Viviane (1997). *O horror econômico*. São Paulo: UNESP.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) (1987). *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2006). *A Produtividade da escola improdutiva*. 8ª edição. São Paulo: Editora Cortez.
- KONDER, Leandro (2000). *A construção da proposta pedagógica do SESC Rio*. Rio de Janeiro: Editora SENAC.
- MARTIN, H. P. & SCHUMANN, H. (1996). *A armadilha da globalização — O assalto à democracia e ao bem-estar*. São Paulo: Ed. Globo.
- MARX, Karl (1983). *O Capital*. Volume I. São Paulo: Abril, Cultural.
- MÈSZÀROS, Istvan (2000). *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MÈSZÀROS, Istvan (2005). *Educação para além do capital*. Campinas, SP: Boitempo.
- MORAES, C. (1998). Emprego ou empregabilidade. *Revista Ícaro Brasil*, Varig, 171, pp. 53-57.
- MOURA, José Barata (1998). *Materialismo e subjetividade — Estudos em torno de Marx*. Lisboa: Editorial Avante.
- OLIVEIRA, Francisco de (2003). *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.
- PISTRAK, M. M. (1981). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- SCHULTZ, Theodoro (1973). *O capital humano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- SINGER, D. (1996). Para além da alienação. *Journal The Nation*, Nova York, 10.06.
- Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de Fevereiro de 2009, no âmbito do XVII Colóquio Afirse — secção portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”*

GAUDÊNCIO FRIGOTTO

gfrigotto@globo.com

Doutor em Ciências Humanas (Educação). Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Frigotto, Gaudêncio (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp 129-136.

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>