



# TRABALHO, CAPITAL E FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Paulo Sergio Tumolo (Org.) | Neide Galvão Favaro |  
Klalter Bez Fontana | Ligia Maria Soufen Tumolo |  
Adir Valdemar Garcia | Cyntia de Oliveira e Silva



# TRABALHO, CAPITAL E FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Paulo Sergio Tumolo (Organizador)  
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro  
Klalter Bez Fontana  
Ligia Maria Soufen Tumolo  
Adir Valdemar Garcia  
Cyntia de Oliveira e Silva



UFSC  
Florianópolis  
2019

Copyright © 2019 Paulo Sergio Tumolo, Neide Favaro, Klalter Fontana,  
Lígia Tumolo, Adir Garcia, Cyntia de O. e Silva

**Coordenação de edição e editoração eletrônica**

Carmen Garcez

**Projeto gráfico**

5050com

**Capa**

Carmen Garcez

Foto: Paulo S. Tumolo. Obra: Victor Ochoa. *Zulo* (detalhe), exposta  
em praça pública em Cartagena (Espanha)

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da Universidade Federal de Santa Catarina**

T758

Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora [recurso eletrônico] /  
Paulo Sergio Tumolo, organização. Neide de Almeida Lança Galvão  
Favaro ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Florianópolis : Editoria Em  
Debate/UFSC, 2019.

230 p. : tabs.

Inclui bibliografia.

E-book (PDF)

ISBN: 978-85-68267-30-1 (e-book)

1. Capital (Economia). 2. Trabalho. 3. Trabalhadores. I. Tumolo,  
Paulo Sergio. II. Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão. III. Título.

CDU: 330.14

Elaborada pela bibliotecária Maína Rymza – CRB 14/1581

Todos os direitos reservados a

Editoria Em Debate

Campus Universitário da UFSC – Trindade

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Bloco anexo, sala 301 – Telefone: (48) 3721-4046

Florianópolis – SC

[www.editoriaemdebate.ufsc.br](http://www.editoriaemdebate.ufsc.br) / [www.lastro.ufsc.br](http://www.lastro.ufsc.br)

*O projeto de extensão Editoria Em Debate conta com o apoio de recursos  
do acordo entre Middlebury College (Vermont – USA) e UFSC.*

## NOTA EDITORIAL

Muito do que se produz na universidade não é publicado por falta de oportunidades editoriais, tanto nas editoras comerciais como nas editoras universitárias, cuja limitação orçamentária não acompanha a demanda existente, em contradição, portanto, com essa demanda e a produção acadêmica exigida. As consequências dessa carência são várias, mas, principalmente, a dificuldade de acesso aos novos conhecimentos por parte de estudantes, pesquisadores e leitores em geral. De outro lado, há prejuízo também para os autores, frente à tendência de se valorizar a produção intelectual conforme as publicações, em uma difícil relação entre quantidade e qualidade.

Constata-se, ainda, a velocidade crescente e em escala cada vez maior da utilização de recursos informacionais, que permitem a divulgação e a democratização do acesso às publicações. Dentre outras formas, destacam-se os *e-books*, artigos *full text*, base de dados, diretórios e documentos em formato eletrônico, inovações amplamente utilizadas para consulta às referências científicas e como ferramentas formativas e facilitadoras nas atividades de ensino e extensão.

Documentos, periódicos e livros continuam sendo produzidos e impressos, e continuarão em vigência, conforme opinam estudiosos do assunto. Entretanto, as inovações técnicas podem contribuir de forma complementar e oferecer maior facilidade de acesso, barateamento de custos e outros recursos que a obra impressa não permite, como a interatividade e a elaboração de conteúdos inter e transdisciplinares.

Portanto, é necessário que os laboratórios e núcleos de pesquisa e ensino, que agregam professores, técnicos educacionais e estudantes na produção de conhecimento, possam, de forma convergente, suprir suas demandas de publicação também como forma de extensão universitária, por meio de edições eletrônicas com custos reduzidos e em divulgação aberta e gratuita em redes de computadores. Essas características,

sem dúvida, possibilitam à universidade pública cumprir de forma mais eficaz suas funções sociais.

Dessa perspectiva, a editoração na universidade pode ser descentralizada, permitindo que várias iniciativas realizem essa convergência com autonomia e responsabilidade acadêmica, editando livros e periódicos de divulgação científica, conforme as peculiaridades de cada área de conhecimento no que diz respeito à sua forma e conteúdo.

Por meio dos esforços do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que conta com a participação de professores, técnicos e estudantes de graduação e pós-graduação –, e por iniciativa e empenho do prof. Fernando Ponte de Sousa, a Editoria Em Debate (ED) completa oito anos de realizações, sempre com o apoio do Middlebury College/Vermont, que acreditou no projeto. Criada com o objetivo de desenvolver e aplicar recursos de publicação eletrônica para revistas, cadernos, coleções e livros que possibilitem o acesso irrestrito e gratuito dos trabalhos de autoria dos membros dos núcleos, laboratórios e grupos de pesquisa da UFSC e outras instituições, conveniadas ou não, sob orientação e acompanhamento de uma Comissão Editorial, a ED publicou 60 livros desde 2011.

*Os editores*

### *Coordenador*

Jacques Mick

### *Conselho editorial*

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Fernando Ponte de Sousa

Iraldo Alberto Alves Matias

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Ricardo Gaspar Müller

Valcionir Corrêa

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b> .....	9
<b>1 Trabalho alienado e capital em Marx: contribuições para um debate</b> .....	15
<i>Paulo Sergio Tumolo</i>	
<b>2 O trabalho na forma social do capital: contradições e controvérsias</b> .....	35
<i>Paulo Sergio Tumolo</i>	
<b>3 A centralidade da educação para o desenvolvimento econômico na produção de Dermeval Saviani: uma apreciação crítica</b> .....	61
<i>Neide A. L. G. Favaro e Paulo Tumolo</i>	
<b>4 Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990</b> .....	97
<i>Paulo Sergio Tumolo e Klalter Bez Fontana</i>	
<b>5 A vivência do desempregado: um estudo crítico do significado do desemprego no capitalismo</b> .....	123
<i>Ligia Maria Soufen Tumolo e Paulo Sergio Tumolo</i>	
<b>6 Pobreza: reflexões acerca do fenômeno</b> .....	147
<i>Adir Valdemar Garcia e Paulo Sergio Tumolo</i>	

<b>7</b>	<b>Formação política e projeto histórico de classe. A trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular .....</b>	<b>169</b>
	<i>Cyntia de Oliveira e Silva e Paulo Sergio Tumolo</i>	
<b>8</b>	<b>Formação sindical: um estudo comparativo entre as Comisiones Obreras (CCOO) da Espanha e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) do Brasil .....</b>	<b>193</b>
	<i>Paulo Sergio Tumolo</i>	
	<b>Sobre os autores .....</b>	<b>227</b>

## PREFÁCIO

Os textos aqui presentes, de vários autores, foram publicados em diversos veículos e agora estão reunidos neste livro. Embora tratem de temas diferentes, há um fio que os une e lhes dá certa coesão. Inicialmente, o tema que se aborda é referente ao trabalho determinado pelo modo de produção capitalista, suas contradições e os desdobramentos daí decorrentes, como é caso do desemprego e da pobreza. Paralelamente, são tratadas questões concernentes à relação entre trabalho e educação e, por fim, aquelas relativas à formação político-sindical desenvolvida por organizações da classe trabalhadora.

O primeiro capítulo apresenta uma análise acerca da categoria *trabalho alienado*, ou *trabalho estranhado* desenvolvida por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, como primeira incursão de um estudo da concepção que o autor foi construindo a respeito dessa categoria em suas principais obras. O texto argumenta que o cerne da discussão nesses primeiros escritos é a relação de mútua determinação, no seio do capitalismo, entre trabalho alienado e propriedade privada. O autor entende que a alienação se manifesta na vida do trabalhador porque este se encontra expropriado de qualquer propriedade e, por isso, a relação entre alienação e propriedade privada pode ser compreendida pela relação entre alienação e expropriação. Em suas obras posteriores, sobretudo em *O capital*, Marx compreende, diferentemente, que a relação capitalista ocorre entre dois proprietários – um, dos meios de produção e outro, da força de trabalho –, de tal forma que a exploração é resultado de uma relação simétrica, na qual não houve expropriação da força de trabalho. Ao final, é feito um cotejamento entre

o conjunto conceitual que compõe os primeiros esboços marxianos, do qual faz parte o trabalho alienado como conceito-chave, e o universo categorial construído por Marx em sua principal obra, *O capital*.

Baseado na contribuição teórica de Marx, particularmente em *O capital*, o segundo capítulo discute o significado das três categorias fundantes de trabalho – trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo –, bem como a relação de contradição que ocorre entre elas, e busca demonstrar que, se o trabalho, numa forma social genérica, é o elemento determinante na constituição do próprio homem, no capitalismo a construção do ser humano, por intermédio do trabalho, se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua *hominização* ocorre pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que se *hominiza* reificando as relações sociais e o ser social.

O terceiro capítulo faz uma análise da relação entre educação e desenvolvimento econômico tal como aparece na produção teórica de Dermeval Saviani, autor matricial da pedagogia histórico-crítica, desde os primórdios, na década de 1970, até a atualidade. Sua proposta é a de que o investimento em educação deve ser convertido no eixo principal do desenvolvimento, beneficiando, assim, toda a sociedade em todos os campos econômico-sociais. Para isso seria necessário superar o maior obstáculo que é a falta de vontade política dos empresários e políticos. O autor também argumenta que sua proposta é concernente com a luta socialista, na medida em que sua realização implicaria um processo de socialização dos meios de produção, já que, para ele, o conhecimento é um meio de produção, “solapando a própria base do sistema capitalista”. Paralelamente, o autor reivindica a necessidade de “publicização do Estado”. Essas proposições e suas consequências políticas para a luta de classes são aqui questionadas.

Por sua vez, o capítulo quatro apresenta uma análise da produção investigativa sobre o trabalho docente da década de 1990 no Brasil,

identificando as principais concepções sobre o tema e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores. Num primeiro momento, expõe, de maneira sucinta, os resultados obtidos a partir do estudo realizado, para depois desenvolver uma análise da produção sobre o trabalho docente à luz do referencial marxista. Para tanto, empreende-se um estudo do significado do trabalho no capitalismo e das diferenciações entre processo de trabalho e processo de produção de capital, bem como da compreensão do conteúdo de trabalho produtivo de capital. Esta base permitiu trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas, sobretudo, como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo.

O quinto capítulo examina, primeiramente, os resultados de uma pesquisa com indivíduos que procuravam emprego por meio de encaminhamento do SINE – Sistema Nacional de Emprego – de Florianópolis – SC, com o propósito de buscar apreender as características mais marcantes de sua vivência como desempregados. Em seguida, ao analisar o significado do desemprego no interior da lógica societal capitalista, conclui que os desempregados se encontram numa situação de dificuldade e, no limite, impossibilidade de vender não somente a força de trabalho, mas qualquer mercadoria, e, dessa forma, se encontram na dificuldade, e também na impossibilidade, de comprar os meios de subsistência para poderem produzir suas vidas como seres humanos. Daí se pode entender que as características de sua vivência são expressão, no seu cotidiano, da produção de sua degradação como seres humanos e, ao mesmo tempo, de suas tentativas de reação a este processo.

O capítulo seis tem por objetivo apresentar reflexões em torno da pobreza no capitalismo. Destacamos algumas das explicações oferecidas para o fenômeno, detendo-nos, em especial, nas de cunho social-democrata e naquelas de cunho marxista. Buscamos apresentar as limitações contidas nas explicações dos autores social-democratas, principalmente no que diz respeito à compreensão destes com relação

a diminuição e, até, erradicação do fenômeno no interior deste sistema social. Tal processo de diminuição/erradicação tem o Estado como elemento central e, como pressuposto básico, a possibilidade de controle do capital. A compreensão marxista acerca do fenômeno parte do entendimento que o capital é um sistema incontrolável e que a pobreza é condição deste sistema, não permitindo, portanto, uma diminuição progressiva e sustentável e, em especial, sua erradicação. Neste sentido, os processos de diminuição da pobreza são sempre localizados e conjunturais. A importância de reflexões sobre o tema é incontestável, visto que as estatísticas globais apontam para o fato de, no início deste século, 50% da população mundial viver nesta condição. Proposições descoladas de uma análise da lógica de produção e reprodução do capital, mesmo que críticas, acabam por servir como instrumento de manutenção do *status quo*. Neste sentido, refletir sobre tais proposições contribui para que tenhamos uma maior clareza sobre as possibilidades de a humanidade superar este que tem sido considerado o maior dos seus problemas.

Considerando a relevância da formação política na história do movimento da classe trabalhadora, em contraste com a escassa produção de estudos sistemáticos sobre a temática, o capítulo sete busca oferecer uma pequena contribuição, por meio do relato da experiência do 13 de Maio NEP (Núcleo de Educação Popular), provavelmente a maior e mais longeva escola de formação político-sindical do Brasil.

O objetivo do último capítulo é o de analisar a política de formação sindical das *Comisiones Obreras* (CCOO) da Espanha e apresentar elementos comparativos com a política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) do Brasil. A discussão apresentada sobre as CCOO e sua política de formação sindical é resultado de uma investigação feita na Espanha entre os anos de 2008 e 2009 durante a realização do estágio pós-doutoral do autor. A exposição dos resultados do estudo começa com a apresentação das CCOO, sua evolução histórica e as mudanças que ocorreram em sua estratégia políti-

ca. Num segundo momento, descreve e analisa a formação sindical das CCOO, suas principais características e mudanças que aconteceram e, a partir daí, estabelece uma relação entre o caminho traçado pela formação sindical com o itinerário político da Confederação sindical. Por fim, faz um paralelo entre o caso espanhol estudado e um caso brasileiro, a formação sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Parece-me pertinente fazer duas breves observações. Alguns textos foram modificados e ampliados em relação a suas publicações originais, o que lhes dá um caráter parcial de ineditismo. De outra parte, o leitor notará que vários dados apresentados em alguns capítulos estão relativamente defasados. Contudo, isso não compromete sua validade explicativa, não só porque os dados atuais não são substancialmente diferentes daqueles apresentados, mas, sobretudo, em razão de que o teor e a consistência das análises ali desenvolvidas permanecem intactos, independentemente dos dados.

Como organizador deste livro, espero que os textos aqui reunidos ofereçam alguma contribuição, por menor que seja, para a necessária e diuturna luta que travamos pela superação da ordem social do capital.

Florianópolis, dezembro de 2019

*Paulo Sergio Tumolo*



# 1

## TRABALHO ALIENADO E CAPITAL EM MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE<sup>1</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>2</sup>

Trabalho alienado tem sido, sem sombra de dúvida, um dos temas mais recorrentes e apreciados entre autores de linhagem marxista, principalmente depois da publicação dos *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 1970), que, embora tenham sido redigidos por Marx em 1844, só foram publicados em 1932 na União Soviética<sup>3</sup>.

O presente texto tem como finalidade analisar o referido tema tal como se apresenta nos *Manuscritos*, buscando destacar seu significado no âmbito do conjunto conceitual que compõe esses primeiros esboços marxianos, para poder, em seguida, fazer um cotejamento com o universo categorial construído por Marx em sua principal obra, *O capital* (Marx, 1983a).

---

<sup>1</sup> Esta é uma versão substancialmente alterada e ampliada do texto publicado, com outro título, em *Trabalho e educação: contradições do capitalismo global* (Alves et al. [Org.], 2006).

<sup>2</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

<sup>3</sup> Para maiores informações acerca da edição de 1932, vide Fromm, 1970, p. 85, 86.

## Trabalho alienado/estranhado

Apesar de que não seja o primeiro texto no qual apreciou o tema acerca do trabalho<sup>4</sup>, e, em particular, do trabalho alienado, é nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, ou *Manuscritos de Paris*, ou ainda simplesmente *Manuscritos de 1844*, que Marx oferece um esboço inaugural mais elaborado sobre aquele assunto, articulando-o com vários outros. Em 1844, já residente em Paris e recém-casado com Jenny von Westphalen, Marx “lê muito e trabalha de um modo extraordinariamente intenso”, segundo testemunho de Arnold Ruge – seu antigo colaborador na edição do único número dos *Anais franco-alemães* em fevereiro daquele mesmo ano –, e fez volumosas anotações sobre economia política clássica, comunismo e Hegel que resultaram nos *Manuscritos*. Impressionado e inspirado pelo “genial esboço” – como o próprio Marx considerou – escrito por seu grande companheiro Engels e publicado nos *Anais franco-alemães* sob o título *Esboço de uma crítica da economia política*<sup>5</sup>, Marx desenvolve seus estudos e redige suas notas que foram ordenadas em quatro manuscritos<sup>6</sup>.

O primeiro – de vinte e sete páginas – consiste sobretudo de excertos de economistas clássicos sobre salário, lucro e renda seguido de reflexões do próprio Marx sobre trabalho alienado. O segundo é um fragmento de quatro páginas sobre a relação entre capital e trabalho. O terceiro consta de quarenta e cinco páginas<sup>7</sup> e compreende uma discussão so-

---

<sup>4</sup> Ranieri lembra, p. ex., que, entre maio e junho de 1844 – paralelamente aos *Manuscritos* –, Marx “desenvolve um comentário crítico sobre os *Elementos de economia política*, de James Mill, no qual está posta e parcialmente desenvolvida a problemática do trabalho e do estranhamento do homem, e no qual, igualmente se realiza uma bem elaborada análise do dinheiro e sua determinação social” (Ranieri, 2001, p. 29). Sobre estas notas críticas feitas por Marx a James Mill, vide McLellan (1990, p. 127 ss.).

<sup>5</sup> Marx se refere a esse texto de Engels no *Prefácio de Para a crítica da economia política* (Cf. Marx, 1974b, p. 136), e em várias passagens de *O capital*.

<sup>6</sup> Há, entre outras, uma tradução em português dos quatro *Manuscritos* incluída na edição do livro de Erich Fromm *Conceito marxista do homem*, publicado no Brasil pela Zahar Editores.

<sup>7</sup> Bottomore, tradutor para o inglês da edição citada na nota anterior afirma que o primeiro *Manuscrito* tem 36 páginas e que o terceiro tem 68 páginas (Cf. Fromm, 1970, p. 85).

bre propriedade privada, trabalho e comunismo; uma crítica da dialética de Hegel; uma secção sobre produção e divisão do trabalho; e uma secção curta sobre dinheiro. O quarto manuscrito, de quatro páginas, é um sumário do capítulo final da *Fenomenologia* de Hegel<sup>8</sup> (McLellan, 1990, p. 120).

Ranieri (2001), por seu turno, elenca os cinco principais pontos tratados por Marx nos *Manuscritos*:

em primeiro lugar, a relação capital-trabalho como contradição dialética; em segundo, o trabalho estranhado como resultado e criador desta contradição; em terceiro, o lugar da alienação e do estranhamento na produção e na reprodução dos homens como pano de fundo para a elaboração de uma concepção de história; em quarto, a superação da relação Marx-Feuerbach a partir da concepção marxiana de natureza; em quinto, a relação Marx-Hegel a partir da concepção marxiana de historicidade e atividade (Ranieri, 2001, p. 32).

Entre os vários temas abordados, o que mais se destaca, sem dúvida, é o da alienação<sup>9</sup> e, por conseguinte, o do trabalho alienado. Para Gorenader, o conceito de alienação em Marx, que se diferencia e supera tanto o de Hegel como o de Feuerbach, significa “o processo por meio do qual a essência humana dos operários se objetivava nos produtos do seu trabalho e se contrapunha a eles por serem produtos alienados e convertidos em capital” (Gorenader, 1983, p. XI). Da mesma maneira, buscando explicitar a concepção marxiana de alienação, McLellan (1990, p. 125) assinala que

Marx usou duas palavras alemãs para expressar suas ideias de alienação: eram elas *Entäusserung* e *Entfremdung*. Estritamente falando, a primeira enfatiza a ideia de despossessão e a segunda enfatiza a ideia de algo que é estranho ou alheio.

---

<sup>8</sup> O título do primeiro Manuscrito – “Trabalho alienado” –, bem como os subtítulos do terceiro Manuscrito – “Propriedade privada e trabalho”, “Propriedade privada e comunismo” e “Dinheiro” – foram dados pelos responsáveis pela edição do texto de 1932 (Cf. Fromm, 1970, p. 85, 86).

<sup>9</sup> Resumindo uma posição geralmente consensual entre os estudiosos das obras do “jovem Marx”, Gorenader (1983, p. XII) afirma que, nos *Manuscritos*, “alienação é a palavra-chave”.

Marx parece ter usado os dois termos indiscriminadamente, às vezes usando os dois juntos para efeitos retóricos<sup>10</sup>.

Ranieri (2001) também aponta a existência das duas palavras alemãs, mas discorda da compreensão segundo a qual ambas exprimem a mesma ideia de alienação. Para ele, Marx as utiliza para expressar duas noções que, embora articuladas, são distintas: a de alienação (*Entäusserung*) e a de estranhamento (*Entfremdung*). Numa aproximação ainda inicial, o autor explica que

a primeira [alienação – *Entäusserung*] está carregada de um conteúdo voltado à noção de atividade, objetivação, exteriorizações históricas do ser humano; a segunda [estranhamento – *Entfremdung*], ao contrário, compõe-se dos obstáculos sociais que impedem que a primeira se realize em conformidade com as potencialidades do homem, entaves que fazem com que, dadas as formas históricas de apropriação e organização do trabalho por meio da propriedade privada, a alienação apareça como um elemento concêntrico ao estranhamento. Na verdade [...], a partir do momento em que se tem, na história, a produção como alvo da apropriação por parte de um determinado segmento social distinto daquele que produz, tem-se também o estranhamento, na medida em que este conflito entre a apropriação e expropriação é aquele que funda a distinção socioeconômica e também política entre as classes (idem, p. 8-9).

Com o intuito de fortalecer seu argumento de que os dois conceitos ocupam lugares distintos na teoria de Marx, Ranieri apresenta o significado etimológico de cada um dos termos:

*Entäusserung* tem o significado de remissão para fora, extrusão, passagem de um estado a outro qualitativamente diferente, despojamento, realização de uma ação de transferência. Nesse sentido, *Entäusserung* carrega o significado de exteriorização, um dos momentos da objetivação do homem

---

<sup>10</sup> O tradutor do alemão para o inglês da edição do livro de Fromm citada anteriormente esclarece que traduziu tanto “*Entausserung* quanto *Entfremdung* por ‘alienação’ (ou, às vezes, por ‘alheamento’), visto [que] Marx (como Hegel) não indica uma distinção sistemática entre ambos” (Vd. Fromm, 1970, p. 86).

que se realiza através do trabalho num produto de sua criação. Por outro lado, *Entfremdung* tem o significado de real objeção social à realização humana, na medida em que historicamente veio a determinar o conteúdo das exteriorizações (*Entäusserunge*) por meio tanto da apropriação do trabalho como da determinação desta apropriação pelo surgimento da propriedade privada (idem, p. 24, grifos do autor).

Percebe-se que o autor<sup>11</sup> argumenta que a concepção de alienação em Marx não tem uma significação de negatividade, uma vez que diz respeito à atividade, às objetivações que, na história, constituíram o ser social e, portanto, está presente em qualquer forma histórica. O estranhamento, por sua vez, carrega um significado de negatividade e está organicamente articulado à propriedade privada, somente manifestando-se em sociedades baseadas nesta última.

Tal compreensão da relação do binômio *Entäusserung* e *Entfremdung* com o binômio alienação e estranhamento está longe de ser consensual entre os estudiosos marxistas do assunto. Muito pelo contrário, tem sido motivo de intensas e insolúveis controvérsias<sup>12</sup>. Para que se tenha uma ideia, na introdução de um de seus livros, Lessa (2002) informa que o livro é uma versão de sua tese de doutorado que recebeu algumas alterações. Uma delas foi justamente a modificação do significado de alienação e estranhamento com relação aos termos em alemão. Diz ele:

adotei outra tradução para o binômio *Entäusserung* [e] *Entfremdung*. Na versão anterior [tese de doutorado], utilizei alienação [e] estranhamento, na esteira do que havia feito em meu trabalho de mestrado. Contudo, hoje me parece injustificada a escolha de alienação para expressar o caráter positivo, no sentido de autoconstrução humana, do trabalho. Alienação como positividade provoca uma confusão desnecessária e dificulta a compreensão da estrutura categorial da ontologia de Lukács; além disso, alienação como tradução

---

<sup>11</sup> Um exame mais aprofundado acerca da relação entre alienação e estranhamento pode ser encontrado em Ranieri (op. cit.), sobretudo nas p. 25, 61, 65, 163.

<sup>12</sup> O tratamento dessa polêmica não é objeto de apreciação deste texto.

de *Entäusserung* expressa mal o momento pelo qual a substância do sujeito enquanto tal participa no processo de objetivação. Hoje considero muito melhor a opção, sugerida por Leandro Konder, e já utilizada por Nicolas Tertulian, de traduzir *Entäusserung* por exteriorização. Por sua vez, a tradução de *Entfremdung* por alienação me parece a melhor opção, tanto porque evidencia o caráter desumano dos processos a que se refere, como ainda recupera o uso corrente desse vocábulo (idem, p. 11).

Como se percebe claramente pela exposição anterior, a questão da escolha das palavras mais adequadas para traduzir o sentido que Marx quis exprimir nos *Manuscritos* permanece insolúvel. Por isso, neste texto, utilizarei, a partir daqui, as seguintes expressões, com sentido de negatividade: estranhamento/alienação e trabalho estranhado/alienado, ou alienação/estranhamento e trabalho alienado/estranhado.

A relação entre estranhamento/alienação, trabalho estranhado/alienado e propriedade privada é central e decisiva nos *Manuscritos* de Marx, uma vez que “só quando se entende o *trabalho* como essência da propriedade privada é que se pode penetrar o movimento econômico como tal em sua determinação real” (Marx, 1974a, p. 30, grifos do autor). Dessa forma, trabalho estranhado/alienado e propriedade privada se determinam mutuamente, de tal maneira que a superação do primeiro implica a supressão da segunda, o que se materializaria num modo de produção que suplante o capitalismo, qual seja, o comunismo. Por essa razão é que, no terceiro *Manuscrito*, Marx se dedica à discussão do comunismo

como superação *positiva* da *propriedade privada*, enquanto *autoalienação do homem*, e por isso como apropriação efetiva da essência *humana* através do homem e para ele; por isso, como retorno do homem a si enquanto homem *social*, isto é, humano; retorno acabado, consciente e que veio a ser no interior de toda a riqueza do desenvolvimento até o presente. Este comunismo é [...] a *verdadeira* solução do antagonismo entre o homem e a natureza, entre o homem e o homem, a resolução definitiva do conflito entre existência e essência, entre objetivação e autoafirmação, entre liberdade e necessidade, entre indivíduo e gênero. É o enigma resolu-

do da história e se conhece como esta solução (idem, p. 14, grifos do autor).

O autor faz uma exposição relativamente rica e detalhada a respeito de sua proposta de comunismo, como realização da superação, a um só tempo, da propriedade privada e do trabalho estranhado/alienado e, portanto, do reencontro do homem com sua *essência humana*, e depois faz uma inflexão analítica, voltando a examinar a relação entre capitalismo, propriedade privada e estranhamento/alienação. Vimos, afirma ele,

que significação tem, do ponto de vista do socialismo, a *riqueza* das necessidades humanas e, por isso, que significação têm tanto um *novo modo de produção* como um novo *objeto* da mesma. Nova afirmação da força essencial *humana* e novo enriquecimento da *essência humana*. No interior da propriedade privada, o significado inverso (Marx, 1974a, p. 22, grifos do autor).

Se o *novo modo de produção*, o comunismo, fundado na superação da propriedade privada, significa a afirmação da força essencial *humana* e o enriquecimento da *essência humana*, um modo de produção baseado na propriedade privada, como é o capitalismo, tem um significado inverso, ou seja, a negação da força essencial *humana* e o empobrecimento da *essência humana*. Em outras palavras, no comunismo, ao se negar o estranhamento/alienação e o trabalho estranhado/alienado, por meio da negação da propriedade privada, se afirma a *essência humana*; no capitalismo, ao se afirmar a propriedade privada, se afirmam também o estranhamento/alienação e o trabalho estranhado/alienado e, por essa razão, se nega a *essência humana*. Marx descreve, num tom contundente e sarcástico, a caracterização do operário produzido sob o reino da propriedade privada e do trabalho estranhado/alienado:

a morada da *luz* que Prometeu designa, em Ésquilo, como um dos maiores presentes que lhe permitiu converter o selvagem em homem, deixa de existir para o operário. A luz, o ar, etc., a mais simples limpeza *animal*, deixa de ser uma ne-

cessidade para o homem. O *lixo*, esta corrupção e podridão do homem, a *cloaca* (em sentido literal) da civilização, torna-se para ele um *elemento de vida*. O abandono totalmente *antinatural*, a natureza podre, convertem-se em seu *elemento de vida*. Nenhum de seus sentidos existe mais, nem em seu modo humano, nem de modo *desumano* e nem sequer de modo animal. Os *modos* (e *instrumentos*) do trabalho humano mais grosseiros retornam, como o *moinho a tração* dos escravos romanos, convertidos em modo de produção e de existência de muitos operários ingleses. Não só o homem não tem nenhum carecimento (*Bedürfnis*) humano, como inclusive os carecimentos *animais* acabam. O irlandês não conhece outra necessidade (*Bedürfnis*) senão a de *comer*, e, mais precisamente, a de comer *batatas*, e para sermos mais exatos, a de comer *batatas estragadas*, a pior espécie de batata... (idem, p. 23, grifos do autor).

Segundo Ranieri, Marx sublinha quatro características que marcam o estranhamento/alienação do trabalhador no seu cotidiano: “o estranhamento em relação ao produto do seu trabalho; o estranhamento no interior da sua própria atividade; o estranhamento no que diz respeito ao outro homem e o estranhamento com relação a si mesmo”<sup>13</sup> (Ranieri, op. cit., p. 38).

Embora não se restrinja ao capitalismo, uma vez que é um fenômeno que se manifesta em todos os modos de produção baseados na propriedade privada, é na forma social do capital que o estranhamento/alienação atinge seu mais alto grau de consolidação e complexificação. Ranieri (op. cit., p. 164-165) confirma esse entendimento ao afirmar que “sob o capitalismo, o conteúdo do estranhamento atinge, se tomarmos como ponto de partida as exteriorizações que conformaram os progressos da história da humanidade, o ponto mais alto de sua complexificação”<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> McLellan também elenca estas mesmas quatro características, mas afirma que são características do homem *alienado*, e não do estranhamento ou do homem estranhado (Cf. McLellan, 1990, p. 124 ss.).

<sup>14</sup> Para Marx, somente quando se constituiu sob o capital industrial como sua forma objetiva acabada, “a propriedade privada pode completar seu domínio sobre o

## Alienação/estranhamento, expropriação e exploração

Como foi salientado anteriormente, os *Manuscritos* sintetizam o primeiro grande esforço teórico de Marx no qual senta suas bases filosófico-conceituais, constituindo-se, assim, como um alicerce para desenvolvimentos analíticos ulteriores. Por isso mesmo eles são a expressão de uma incursão primeira em seu itinerário teórico, apresentando potencialidades e, ao mesmo tempo, limites, que serão superados em obras posteriores<sup>15</sup>, sobretudo em *O capital*.

Apesar de ser um texto multifacetado, em que lida com vários temas e categorias, não parece equivocado afirmar que o cerne de sua discussão nesses escritos seja a relação de mútua determinação, no seio do capitalismo, entre o estranhamento/alienação, juntamente com o trabalho estranhado/alienado e a propriedade privada. Sobre essa questão, grosso modo, Marx entende que o estranhamento/alienação se manifesta na vida cotidiana do trabalhador tendo em vista que este se encontra expropriado de qualquer propriedade, dos meios de produção, dos meios de subsistência, de sua força de trabalho, etc, e, no limite, dele próprio. Considerando que a essência humana dos trabalhadores se objetiva nos produtos de seu trabalho e uma vez que tais produtos lhes são expropriados e convertidos em capital, passam a se contrapor a eles, processo que resulta no estranhamento/alienação. O capital passa a dominar aqueles que o produziram, os trabalhadores, na medida em que os expropria. Dessa forma, a relação entre estranhamento/alienação e propriedade privada pode ser compreendida pela relação entre estranhamento/alienação e expropriação. Percebe-se, portanto, que Marx explicava a situação de penúria da classe trabalhadora ou, se se quiser, a negação da essência humana, por meio do processo de **expropriação**. Ele ainda não podia explicar, por que ainda não havia acúmulo teórico suficiente, aquele fenômeno por intermédio

---

homem e converter-se, em sua forma mais geral, em um poder histórico mundial" (Marx, 1974a, p. 12).

<sup>15</sup> Esse entendimento está presente em todos os estudiosos consultados dos *Manuscritos* e dos temas aqui abordados.

do processo de **exploração**. Daí a razão pela qual sua análise ainda tem um visível viés ético<sup>16</sup>.

Parece-me que esses limites se originam principalmente na questão da diferença entre trabalhador e força de trabalho, ambos entendidos como mercadoria. Uma apreciação mais cuidadosa dos *Manuscritos* revela que, ali, Marx tinha uma compreensão do *trabalhador como mercadoria*, e isso ajuda a esclarecer porque ele ainda não podia entender a *exploração* capitalista, e, por essa razão, lançou mão de uma explicação baseada na *expropriação* do trabalhador, e, portanto, no estranhamento/alienação, uma vez que, sendo mercadoria, o trabalhador seria transformado numa *coisa*, e estaria alienado de tudo, inclusive dele mesmo. Dessa forma, minha suposição é a de que o argumento da *expropriação* e do trabalho estranhado/alienado, que formam uma unidade inseparável, está diretamente relacionado com a compreensão do *trabalhador como mercadoria*.

Diferentemente do que está posto nos *Manuscritos*, em *O capital* Marx entende a *força de trabalho* como mercadoria e não o *trabalhador* como mercadoria. Para que a força de trabalho se converta em mercadoria o trabalhador tem de ser livre e proprietário de sua força de trabalho, ou seja, o trabalhador *não pode* ser mercadoria. Embora seja uma distinção sutil, não se trata de uma simples diferença. Ela é crucial e decisiva para a compreensão da exploração especificamente capitalista e do capital, tal como o autor postula em sua obra máxima.

No caso da *expropriação*, supõe-se que o trabalhador está desprovido, ou melhor, que o capital o expropriou de toda e qualquer propriedade, o que provoca um processo de estranhamento/alienação e, por desdobramento, a negação de sua essência humana. No caso da relação de *exploração*, pressupõe-se que o trabalhador não foi expro-

---

<sup>16</sup> Gorender confirma essa compreensão ao afirmar que, nos *Manuscritos*, “Marx ainda não podia explicar a situação de desapossamento da classe operária por um processo de *exploração*, no lugar do qual o trabalho alienado constitui, em verdade, um processo de *expropriação*. Daí a impossibilidade de superar a concepção *ética* (não-científica) do comunismo” (Gorender, 1983, p. XII, grifos do autor).

priado de tudo, mas, ao contrário, é proprietário de uma mercadoria específica e fundamental, sua força de trabalho, e é nesta condição que comparece ao mercado para vendê-la ao proprietário de meios de produção. A rigor, essa exploração pressupõe uma relação entre iguais, ou seja, entre dois proprietários, um de força de trabalho e outro de meios de produção. O trabalhador vende sua propriedade, a força de trabalho, para o capitalista que, ao comprá-la, passa a ser seu proprietário durante o tempo em que a comprou. É justamente neste tempo, ou melhor, nessa jornada de trabalho que o consumo do valor de uso da força de trabalho pelo capitalista produz valor e mais-valia, que vai resultar num movimento incessante e insaciável de valorização do valor, o capital. Aqui não houve nenhuma expropriação; houve, diferentemente, a realização da exploração.

Em primeiro lugar, porque a exploração capitalista só pode ocorrer se o trabalhador não está expropriado de sua força de trabalho; se, ao contrário, ele é seu proprietário. Justamente porque é seu proprietário é que pode vendê-la ao capitalista – ninguém pode vender aquilo que não possui –, transferindo para ele sua propriedade num determinado período de tempo. De fato, o próprio Marx, no primeiro livro de *O capital*, salienta que várias condições devem ser preenchidas para que haja o estabelecimento da relação capitalista de exploração. A primeira delas é a de que

a força de trabalho como mercadoria só pode aparecer no mercado à medida que e porque ela é oferecida à venda ou é vendida como mercadoria por seu próprio *possuidor*, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para que seu possuidor venda-a como mercadoria, ele deve poder dispor dela, ser, portanto, *livre proprietário* de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e entram em relação um com o outro como possuidores de mercadorias iguais por origem, só se diferenciando por um ser comprador e o outro, vendedor, sendo portanto ambos pessoas juridicamente iguais. O prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho só a venda por determinado tempo, pois,

se a vende em bloco, de uma vez por todas, então ele vende a si mesmo, transforma-se de homem livre em um escravo, de *possuidor de mercadoria* em *uma mercadoria*. Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria mercadoria, e isso ele só pode à medida que ele a coloca à disposição do comprador apenas provisoriamente, por um prazo de tempo determinado, deixando-a ao consumo, portanto, sem renunciar à sua propriedade sobre ela por meio de sua alienação (Marx, 1983a, p. 139, grifos nossos).

O capitalista, portanto, *compra* a força de trabalho e não a *expropria* do trabalhador.

Neste momento parece-me indispensável fazer uma importante observação. Na análise aqui desenvolvida, estou tratando especificamente da relação de *exploração* entre o capitalista e o proletário que lhe vende sua força de trabalho. Contudo, é necessário deixar claro que essa relação de *exploração* só pode ocorrer sob o suposto de que o trabalhador tenha sido *expropriado* de todo e qualquer *meio de produção*, expropriação esta que é uma das condições necessárias para que o trabalhador seja obrigado a vender sua força de trabalho e, por conseguinte, possa ser explorado. O tema da expropriação dos meios de produção é desenvolvido por Marx no capítulo vinte e quatro do livro primeiro de *O capital*. É preciso, portanto, enfatizar que não se pode confundir essa expropriação original dos meios de produção com a ideia de expropriação da força de trabalho pelo capitalista, uma vez que, como se pode ver, no mesmo *O capital*, Marx demonstra que o capitalista a comprou e não a expropriou.

Em segundo lugar, em razão de que o produto do trabalho do trabalhador, seja na forma de valores de uso produzidos que, para o capitalista, são mercadorias, seja na forma de valor e mais-valia, também não é expropriado pelo capitalista, já que é produzido no tempo em que a força de trabalho lhe pertence e, por conseguinte, tudo que ela produz durante a jornada de trabalho também é de sua propriedade. O que houve foi um processo de *exploração*, neste caso, especificamente

capitalista, que ocorreu somente por que o trabalhador não foi expropriado, mas, ao contrário, sob a condição de ser proprietário da força de trabalho. A exploração capitalista implica, portanto, a negação da expropriação da força de trabalho. Esse entendimento também aparece de maneira clara em outras passagens de *O capital*. No final do capítulo cinco do primeiro livro, depois de explicar a gênese da mais-valia, Marx faz alguns esclarecimentos acerca da relação que propiciou sua produção. Ao comprar a força de trabalho do trabalhador pelo seu valor, trocando equivalente por equivalente, o capitalista cumpriu todas as leis do intercâmbio de mercadorias. Na verdade, continua o autor,

o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor (Marx, 1983a, p. 160)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Na sequência desta mesma obra, Marx referenda essa posição em várias passagens. No cap. XXII do Livro I, p. ex., ele afirma que “por mais que o modo de apropriação capitalista pareça ofender as leis originais da produção de mercadorias, ele não se origina de maneira alguma da violação mas, ao contrário, da aplicação dessas leis” (Marx, 1984, p. 166). Para sustentar sua posição, faz um breve retrospecto do movimento de acumulação capitalista, e destaca um de seus aspectos argumentando que o fato de que a mercadoria “força de trabalho tenha o peculiar valor de uso de fornecer trabalho, portanto de criar valor, em nada pode alterar a lei geral da produção de mercadorias. Se, portanto, a soma dos valores adiantada em salário não reaparece simplesmente no produto, mas reaparece aumentada de uma mais-valia, isso não provém de o vendedor [trabalhador] ter sido *logrado*, pois ele recebeu o valor de sua mercadoria, mas do consumo desta pelo comprador” (idem, p. 167, grifos nossos). Por isso, conclui que “a transformação original do dinheiro em capital realiza-se na mais perfeita harmonia com as leis econômicas da produção de mercadorias e com o direito de propriedade delas derivado” (idem, p. 167).

Tudo isso significa dizer que o capitalista e o trabalhador estabelecem uma relação de igualdade ou, se se quiser, uma relação simétrica. Ambos são proprietários – um, dos meios de produção e o outro, da força de trabalho – e trocam equivalente por equivalente, ou seja, a força de trabalho é trocada pelo seu equivalente, que corresponde ao montante de meios de subsistência necessários para sua própria produção, quer dizer, o próprio valor da força de trabalho. Tal relação diferencia-se fundamentalmente da relação escravista de produção, esta sim uma relação totalmente assimétrica, de abissal desigualdade, uma vez que existe uma classe de proprietários de tudo e uma classe expropriada de toda e qualquer propriedade. Os proprietários dos meios de produção são proprietários, inclusive, e sobretudo, dos escravos, que foram convertidos em mercadorias e em meios de produção deles<sup>18</sup>. Uma das grandes dificuldades – ou desafios – em apreender a relação de produção especificamente capitalista está justamente em compreender como ocorre o processo de exploração, e também todas as contradições do movimento do capital, a partir de uma relação de igualdade, ou seja, compreender como o processo de *miserabilização* humana se produz com base numa relação simétrica.

## Considerações finais

Os *Manuscritos* e *O capital* podem ser considerados como dois momentos muito distintos, um inicial e outro final, no itinerário investigativo de Marx, em que ele buscou construir uma compreensão da forma social do capital. Não obstante, vinte e três anos separam os primeiros e a publicação do livro primeiro de sua obra capital. Nesse período, o autor, entre outras coisas, mergulhou profundamente em seus estudos referentes à crítica da economia política, que resultaram na pro-

---

<sup>18</sup> Esta relação é tão assimétrica que poderíamos inferir que se trata de uma relação entre humanos e não humanos, já que os escravos foram convertidos em mercadorias e, por desdobraimento, em meios de produção dos primeiros, ou seja, foram transformados em “coisas”.

dução de milhares de páginas em vários textos, e que encontraram sua forma mais sistemática e acabada em *O capital*. É de se supor, portanto, que ele tenha dado saltos de qualidade no que tange à apreensão do capital e que sua compreensão teórica em *O capital* seja muito mais elaborada e aprofundada<sup>19</sup>.

Nos *Manuscritos*, o conceito-chave é estranhamento/alienação ou trabalho estranhado/alienado. Em *O capital*, tal conceito deixa de ter sentido. Mais que isso, precisa ser negado, já que, como vimos, para que a força de trabalho se converta em mercadoria, o trabalhador não pode estar alienado dela. É verdade que a alienação aparece em vários momentos de *O capital*. Entretanto, é necessário enfatizar que Marx trata desse tema dentro do universo categorial construído em *O capital*, o que é radicalmente diferente do enquadramento conceitual arquitetado nos *Manuscritos*, e, portanto, só tem sentido dentro daquele contexto. Por isso, quando o autor lança mão do conceito de alienação em *O capital*, via de regra, está tratando da *força de trabalho alienada*, o que é absolutamente coerente com o construto teórico ali desenvolvido, como se pode constatar, p. ex., na última citação acima, ao afirmar que “o vendedor da força de trabalho, como o vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso”. De fato, “ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro”, quer dizer, não pode realizar o valor de troca de sua força de trabalho e, dessa forma, produzir sua própria existência, se não entregar (alienar) a propriedade do valor de uso para o capitalista. Ele alienou o valor de uso de sua força de trabalho porque a *vendeu* para o comprador, e não porque foi apropriado dela.

Isso tudo não tem absolutamente nada que ver com a compreensão de *alienação* ou de *trabalho alienado* nos *Manuscritos*, porque, ali, implica o trabalhador alienado, ou, se se quiser, o trabalhador expro-

---

<sup>19</sup> Creio que seja necessário fazer um esclarecimento: não partilho da posição segundo a qual haveria uma cisão entre o *jovem Marx* e o *velho Marx*. Sua produção teórica em *O capital*, embora substancialmente distinta, só poderia ter se materializado depois de um longo e árduo caminho que se iniciou nos *Manuscritos*.

priado de tudo, inclusive de sua força de trabalho, o que é incabível em *O capital*.

No fundo, parece que o tratamento da questão é mais complexo. Nos *Manuscritos* há uma unidade coerente e inseparável entre *trabalhador como mercadoria*, *trabalho estranhado/alienado* ou *estranhamento/alienação*, *expropriação* e relação de desigualdade entre o proprietário de tudo e o não proprietário. Por outro lado, em *O capital* também se pode encontrar uma unidade coesa e inseparável entre *força de trabalho como mercadoria*, *exploração capitalista* e relação simétrica e equivalente entre o vendedor e o comprador da força de trabalho. Essas unidades não podem ser cindidas, porque as categorias que as formam só têm sentido dentro delas. Fora dessas unidades, as categorias perderiam seu poder explicativo e, portanto, deixariam de ser, a rigor, categorias teóricas. Além disso, é preciso considerar que são dois universos categorias não apenas diferentes, mas, sobretudo, incompatíveis, ou como se queira, excludentes. Por isso, não teria sentido, p. ex., retirar o conceito de *trabalho estranhado/alienado* ou *estranhamento/alienação* da unidade conceitual que compõe os *Manuscritos* e tentar encaixá-lo no conjunto categorial que forma *O capital*.

Se, como vimos, os *Manuscritos* e *O capital* constituem arcabouços teóricos muito distintos e, em alguns aspectos, até excludentes, a indagação que se põe é saber qual deles deveria ser eleito para a apreensão do capital e de seu modo de produção. A seguir, buscarei apresentar alguns argumentos sucintos em favor da escolha de *O capital*.

De uma perspectiva teórica, em *O capital*, Marx desenvolveu e consolidou a teoria do valor, pedra angular de toda sua construção teórica, e, a partir daí, a categoria de mais-valor, ou mais-valia, ponto nevrálgico para a compreensão do capital e de todas as suas contradições. Ele não teria conseguido chegar a esse patamar se não tivesse rompido com o entendimento que tinha, nos *Manuscritos*, do *trabalhador como mercadoria* e, por conseguinte, do *trabalho alienado/estranhado*, já que a mais-valia e, por decorrência, o capital só podem ser produzidos se a

*força de trabalho é mercadoria*, cuja condição é o trabalhador não ser mercadoria, quer dizer, ele não pode estar alienado de sua força de trabalho, mas, pelo contrário, tem de ser proprietário dela. Isso significa que a compreensão que o autor tem de capital nos *Manuscritos* está vinculada às ideias de *trabalhador como mercadoria* e de *trabalho alienado/estranhado*, que é, certamente, o conceito síntese naqueles esboços. Em *O capital*, por oposição, os conceitos de *força de trabalho* como *mercadoria* e *mais-valia* fundam a apreensão que ele constrói de capital, que é a categoria síntese de sua obra magna. Capital em *O capital* é radicalmente distinto de capital nos *Manuscritos*, porque seus fundamentos são, em cada um dos textos, radicalmente diferentes, ou, para ser mais preciso, são excludentes. Mais que isso, em *O capital*, o autor buscou apreender o capital em sua totalidade, desvelando as leis e contradições que regem seu movimento, e, por isso, se pode inferir que essa obra se constitui numa espécie de *ontologia do ser social que produz sua existência numa forma histórica determinada, a capitalista*.

Do ponto de vista epistemológico, os *Manuscritos* são apenas e tão somente o primeiro passo de um longo e árduo caminho que Marx teve de traçar para apreender o capital, cujo ponto culminante é justamente *O capital*. Na verdade, este último não é outra coisa senão a realização mesma de seu método de investigação, que foi tecendo a crítica à economia política, e que se iniciou nos estudos que resultaram na redação dos *Manuscritos*. Forçando a análise, apenas para estabelecermos um termo de comparação, poderíamos dizer que os *Manuscritos* e o *trabalho alienado/estranhado* ocupariam, no método da crítica da economia política de Marx, o posto de *concreto aparente*, e *O capital* o de *concreto pensado*. O caminho de um ponto a outro se caracterizou não apenas pela enorme distância, mas, principalmente, pela complexidade analítica, já que foi a realização da dialética materialista, que teve de captar o complexo movimento das contradições, cuja culminância se materializou em *O capital*. Os textos que estão no meio desse itinerário, tais como os *Grundrisse* (Marx, 2011) e o *Para a crítica da economia política* (Marx, 1974c), entre outros, desempenharam o papel de uma lon-

ga ponte que foi sendo construída entre o ponto de partida e o ponto de chegada, e, por isso, o grau de apreensão do capital expresso neles está além dos *Manuscritos*, mas aquém de *O capital*.

Não obstante, a principal razão da escolha de *O capital* em relação aos *Manuscritos* é de ordem eminentemente política. Por que Marx dedicou grande parte de sua vida político-intelectual, com custos altíssimos, inclusive pessoais, para a apreensão da base material do sistema capitalista partindo dos *Manuscritos* até chegar a seu cume em *O capital*? Seguramente não foi por capricho intelectual ou por necessidades e pressões acadêmicas, mas, sim, porque isso é a condição *sine que non* para a elaboração de uma estratégia política da revolução, e ele tinha plena consciência disso. A superação do sistema do capital é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística. Vários fatores devem concorrer para transformar essa possibilidade em realidade, por intermédio de um processo revolucionário: as chamadas condições objetivas e subjetivas, incluídas aí a situação, posição e organização da classe revolucionária, a correlação de forças no âmbito da luta de classes, a elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária e, entre outros, o papel da teoria revolucionária. Sobre este aspecto, sabemos que, embora seja condição insuficiente, o conhecimento da realidade é diretamente proporcional à possibilidade de sucesso do empreendimento revolucionário, ou seja, quanto melhor e mais profundamente conhecemos a realidade, maiores serão suas chances e vice-versa.

O conhecimento acerca do capital que Marx conseguiu produzir nos *Manuscritos* estava num patamar ainda muito incipiente, já que era a primeira vez que ele se debruçava sobre o campo teórico da economia política com o escopo de buscar, ali, os elementos necessários para a compreensão da base material do capital. Como foi sublinhado anteriormente, esses rascunhos de estudo simbolizaram apenas o ponto de partida de sua longa jornada cujo apogeu foi materializado em sua obra capital. Isso significa que o arsenal teórico construído em *O capital* tem

um poder político infinitamente maior do que aquele produzido nos *Manuscritos*, tendo em vista que uma estratégia revolucionária fundada no maciço e inabalável edifício teórico de *O capital* teria muitíssimo mais chance de êxito do que se fosse calçada em seus primeiros esboços de estudo, cujo conceito-chave é o *trabalho alienado/estranhado*. Ora, por que usar, no combate contra o capital, uma lança se existe à disposição uma bomba atômica?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2006.
- FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 5. ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.
- MARX, Karl. Prefácio de *Para a crítica da economia política*. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1974b. p. 133-138. (Col. Os Pensadores)
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974c. (Col. Os Pensadores)
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana (Manuscritos econômicos e filosóficos). In: FERNANDES, Florestan (Org.). **K. Marx, F. Engels: História**. São Paulo: Ática, 1983b.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MCLELLAN, David. **Karl Marx**. Vida e pensamento. Petrópolis: Vozes, 1990.

RANIERI, Jesus. **A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2001.

# 2

## O TRABALHO NA FORMA SOCIAL DO CAPITAL: CONTRADIÇÕES E CONTROVÉRSIAS<sup>1</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>2</sup>

*...[o operário] não sabia que a casa que ele fazia sendo a sua liberdade era a sua escravidão.*

Vinicius de Moraes

**E**m seu conciso, mas denso opúsculo em que trata da constituição histórica do gênero humano, Engels (s.d., p. 269) enfatiza, logo no preâmbulo, que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana; e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Esta concepção de trabalho influenciou sobremaneira várias gerações de pensadores e até o presente continua a exercer notável influência no pensamento contemporâneo, especialmente nos campos da filosofia e das ciências humanas. Basta lembrar, para citar apenas um exemplo, do cuidadoso tratamento que Lukács, um dos maiores e mais importantes pensadores do século XX, dispensa ao tema do trabalho e do papel

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente, com pequenas diferenças, na revista *Em Debate*, n. 10.

<sup>2</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

por ele desempenhado na história humana. De fato, Marx, que serviu como referência matricial de Lukács, coloca o trabalho num lugar de destaque no seu arcabouço teórico, qualificando-o como “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana” (Marx, 1983, p. 153).

Não obstante, se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, penso que seria necessário indagar como é produzida tal existência, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho?

Motivado por essas questões, o presente texto tem como finalidade examinar o referido tema, mesmo que de forma introdutória e ensaística, dando ênfase no significado do trabalho, sobretudo no modo capitalista de produção, à luz da contribuição teórica oferecida por Marx.

## Bases analíticas para a compreensão do significado do trabalho no capitalismo

Não cabe num ensaio desta natureza fazer uma exegese de todas as obras em que Marx tratou da questão do trabalho, o que poderia demonstrar a evolução do seu pensamento a esse respeito. Penso, contudo, que seria necessário explicitar, mesmo que limitadamente, o caminho analítico, ou seja, o método de exposição<sup>3</sup> que o autor adotou em sua principal obra, *O capital* (Marx, 1983), com o escopo de apreender a construção teórica que faz acerca do trabalho.

---

<sup>3</sup> Para Marx, é “necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*” (Marx, 1983, p. 20).

A escolha de *O capital* como base para a discussão do trabalho na forma social do capital, no conjunto da obra de Marx, não é aleatória. Como se sabe, o primeiro texto mais conhecido do autor alemão em que destaca o tema do trabalho – além de tratar de vários outros assuntos – foi nomeado de *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (Marx, 1974a), que foram anotações de estudo e cuja redação não teve o propósito de publicação. No entanto, vinte e três anos separam os *Manuscritos* e a publicação do Livro I de *O capital*. Nesse período, Marx, entre outras coisas, mergulhou profundamente em seus estudos referentes à crítica da economia política, que resultaram na produção de milhares de páginas em vários textos, com ênfase nos *Grundrisse* (Marx, 2011), escritos entre 1857 e 1858 que, como o próprio nome indica, são esboços, e no *Para a crítica da economia política* (Marx, 1974b), publicado em 1859, mas que, por várias razões, foi interrompido e ficou inconcluso. Depois disso, Marx retomou os estudos e seus resultados encontraram sua forma mais sistemática e acabada em *O capital*, cujo livro I foi publicado em 1867. É de se supor, portanto, que, nesse largo espaço de tempo, ele tenha dado saltos de qualidade no que tange à apreensão dos vários assuntos apreciados, sintetizados no tema do capital, e que sua compreensão teórica em *O capital* seja muito mais elaborada e aprofundada, encontrando aqui sua forma definitiva<sup>4</sup>.

O ponto de partida da análise que Marx desenvolve em *O capital* é a noção de riqueza<sup>5</sup>, numa clara alusão aos principais pensadores da economia política clássica, sobretudo a Adam Smith<sup>6</sup>, tendo em vista que seu objetivo principal era o de proceder a *crítica da economia política*. Não por acaso este foi o subtítulo de sua obra capital. Desde o

---

<sup>4</sup> Creio que seja necessário fazer um esclarecimento: não partilho da posição segundo a qual haveria uma cisão entre o *jovem Marx* e o *velho Marx*. Sua produção teórica materializada em *O capital* é continuação, em outro patamar, de sua produção iniciada nos *Manuscritos* e não uma ruptura, embora haja diferenças substantivas entre eles.

<sup>5</sup> Para Moura (1999, p. 67), “passa inadvertido a grande número de comentaristas o fato de que a arquitetura argumentativa de *O capital* inicie-se pela noção de ‘riqueza’ (*Reichtum*) e não pela de ‘mercadoria’ (*Ware*), como aos mais afoitos pudera parecer”.

<sup>6</sup> A obra central deste autor é o resultado de um estudo a respeito da natureza e das causas da riqueza das nações.

início, para fazer a crítica, Marx historiciza seu objeto de investigação, compreendendo-o não como qualquer riqueza de qualquer sociedade, mas sim aquela em que domina o modo de produção capitalista, que, por esta razão, aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”. Somente a partir desse pressuposto, dessa historicização, é que a “investigação começa com a análise da mercadoria”, por intermédio de seus dois fatores: valor de uso e valor.

Entre os diversos aspectos do emaranhado analítico desenvolvido no capítulo primeiro<sup>7</sup>, Marx busca explicar não apenas a relação de contradição entre o valor de uso e o valor de troca, já que a realização deste último, na troca, é a sua negação e, ao mesmo tempo, a afirmação do valor de uso, mas, acima de tudo, o movimento contraditório existente entre o valor de uso e o valor, que se origina do duplo caráter do trabalho, uma vez que o desenvolvimento da força produtiva do trabalho propicia a produção de uma quantidade maior de valores de uso, quer dizer, um montante maior de riquezas com um *quantum* menor de valor. A mesma variação crescente de força produtiva do trabalho que aumenta a riqueza, diminui a grandeza de valor contida nessa massa de riqueza. Tendo em vista que o trabalho concreto é o substrato do valor de uso e o trabalho abstrato é a substância do valor, eles também estabelecem uma relação de contradição. Num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que é uma tendência inelutável do capital, agudiza tal contradição.

Sendo a mercadoria a principal célula do organismo, ou melhor, a

---

<sup>7</sup> O próprio autor reconhece que este capítulo é o que oferece maior dificuldade de compreensão (cf. Marx, 1983, p. 11).

particularidade central na totalidade do capital, Marx se empenha, na seção I de *O capital*, em estudá-la e explicitar ao mesmo tempo tanto suas contradições, que já expressam embrionariamente as contradições do movimento do capital, como seu caráter fetichista, o que lhe permite também explicar o dinheiro como meio de circulação de mercadorias, e desvendar o fetichismo do dinheiro, uma vez que a forma equivalente geral, ou melhor, a forma dinheiro se reduz, em última instância, à forma mercadoria simples ou, se se quiser, a forma mercadoria simples é o germe da forma dinheiro.

Na seção seguinte, composta apenas pelo capítulo quatro, o autor dá início à explicação de como o dinheiro, de equivalente geral e meio circulante, se transforma em capital. A forma direta de circulação de mercadorias,  $M-D-M$ , se transmuta na fórmula geral do capital,  $D-M-D'$ . A primeira forma, a da circulação simples, tem como objetivo a troca de mercadorias, intermediada pelo dinheiro, que se transformam para seus oponentes em valores de uso e, dessa maneira, satisfazem suas respectivas necessidades, saindo da esfera da circulação. Na segunda forma, ao contrário, parte-se de um montante em dinheiro, compra-se e vende-se mercadoria, com a finalidade de, ao final do processo, obter-se mais dinheiro, ou mais valor (mais-valia<sup>8</sup>), em relação àquele inicial, mantendo-se e reforçando-se, assim, a esfera da circulação. De fato, “ $D-M-D'$  é a fórmula geral do capital, como aparece diretamente na esfera da circulação” (Marx, 1983, p. 131, sem grifo no original). Não se trata, todavia, do lucro isolado, mas do incessante e insaciável movimento de ganho, de valorização do valor.

Sob o título de *Contradições da fórmula geral*, Marx elenca um conjunto de argumentos para demonstrar que a valorização do valor, ou seja, o capital não pode ter origem na esfera da circulação, tendo em vista que o intercâmbio de mercadorias não produz valor e, por conse-

---

<sup>8</sup> Em *O capital*, é neste capítulo que Marx menciona pela primeira vez a categoria “mais-valia”. Contudo, ele escolhe o caminho segundo o qual primeiro explica de onde ela **não** se origina – da circulação simples de mercadorias –, para depois, na segunda parte do capítulo cinco, demonstrar de onde efetivamente se origina.

guinte, mais-valia. Por outro lado, contraditoriamente, é impossível que o dinheiro se transforme em capital fora da esfera da circulação. “Capital não pode, portanto, originar-se da circulação e, tampouco, pode não originar-se da circulação. Deve, ao mesmo tempo, originar-se e não se originar dela” (idem, p. 138).

Grosso modo, o autor argumenta que a transformação do dinheiro em capital não pode provir, em hipótese alguma, da circulação simples de mercadorias, qualquer que seja sua forma, mas exclusivamente do intercâmbio de uma mercadoria única e específica, qual seja, a força de trabalho, já que a utilização de seu próprio valor de uso tem a característica peculiar e exclusiva de ser fonte de valor<sup>9</sup>. Não é por outra razão que, na sequência, discorre sobre o valor da força de trabalho<sup>10</sup>, que corresponde a um determinado quantum de trabalho abstrato socialmente necessário para produzir a massa de meios de subsistência necessária para a produção e reprodução normais da vida do trabalhador e de sua família, e encerra o capítulo apresentando a cena na qual os personagens do drama, capitalista e proletário, são constrangidos a estabelecer o contrato de compra e venda da força de trabalho, renunciando, de maneira inteligentemente irônica, que é por intermédio desta relação contratual, na qual são cumpridos todos os preceitos liberais e todas as leis do intercâmbio de mercadorias, que o trabalhador “leva sua pele para o curtume para ser esfolado”.

---

<sup>9</sup> Para que a força de trabalho seja convertida em mercadoria, duas condições precisam ser preenchidas: que o trabalhador seja proprietário da força de trabalho e que, ao mesmo tempo, não seja proprietário de nenhum meio de produção. Por causa desta última condição, não pode produzir nenhuma mercadoria para vender e, por isso, é obrigado a vender a força de trabalho. “Para transformar dinheiro em capital, o possuidor do dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho” (Marx, 1983, p. 140).

<sup>10</sup> Não se pode confundir o valor da força de trabalho com o valor por ela produzido a partir do consumo de seu valor de uso.

## Viragem e reviragem no método de exposição de *O capital*

Com a finalização da seção II, composta pelo capítulo quatro, praticamente todos os elementos para a elucidação do segredo da transformação do dinheiro em capital estão postos. Se tal segredo se localiza na compra e venda da força de trabalho, era de se supor que Marx iniciasse o próximo capítulo examinando imediatamente a relação de troca desta mercadoria. Surpreendentemente, tal não se sucede. O capítulo cinco é dividido em duas partes, a saber, o processo de trabalho e o processo de valorização. O que chama a atenção, de início, é o fato de que o autor, no primeiro segmento, faz um caminho analítico inverso àquele que havia adotado desde o princípio.

De forma resumida, o método de exposição de Marx nos quatro primeiros capítulos de *O capital* tem como início a riqueza, ou o valor de uso, e já que “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’ e a mercadoria individual como sua forma elementar” (idem, p. 45), sua análise se focaliza na mercadoria (M) e seus dois fatores, valor de uso e valor. Tendo em vista que a mercadoria só pode ser apreendida na relação com outra mercadoria, o autor busca estudar a relação M–M, desde a forma simples de valor, passando pela forma geral de valor, até chegar à forma dinheiro (D), como equivalente geral, (e sua expressão monetária, a forma preço), ou seja, na relação M–D, o que lhe possibilita desvendar, a um só tempo, o enigma do fetiche da mercadoria e do dinheiro. Do dinheiro como equivalente geral (M–D), o autor salta para a explicação do dinheiro como meio circulante, que se apresenta na fórmula M–D–M, e que se desdobra em M–D (venda) e D–M (compra), cujo processo, em seu conjunto, forma a circulação de mercadorias. A realização proporcionalmente maior da primeira fase (M–D) em relação à segunda (D–M), ou seja, vender o máximo possível e comprar o mínimo necessário, resultando num acúmulo de dinheiro, propicia o surgi-

mento do entesourador, que é a antítese do capitalista<sup>11</sup>. Por outro lado, a possibilidade de realização da segunda fase (D–M) antes da efetivação da primeira (M–D), que só ocorrerá *a posteriori* denota o surgimento do dinheiro como meio de pagamento e, por decorrência, do credor e do devedor. Enquanto que o entesouramento tende a desaparecer com o progresso da sociedade burguesa, uma vez que ele é a negação do capital, a possibilidade da existência dessa segunda metamorfose (D–M) *a priori* cria as condições para o surgimento do capitalista embrionário, que irá comprar a força de trabalho antes de pagá-la, tornando-se devedor do trabalhador e este credor do capitalista. De fato, esta segunda fase é o ponto de partida da fórmula do capital, D–M–D', que expressa a transformação do dinheiro em capital.<sup>12</sup>

O método de exposição percorrido até o capítulo quatro foi o de partir da riqueza, penetrar no estudo da mercadoria e do dinheiro co-

---

<sup>11</sup> A esse respeito, Marx afirma que “para reter o ouro como dinheiro e, portanto, como elemento de entesouramento, é necessário impedi-lo de circular ou de dissolver-se como meio de compra, em artigos de consumo. O entesourador sacrifica, por isso, ao fetiche do ouro os seus prazeres da carne. Abraça com seriedade o evangelho da abstenção. Por outro lado, somente pode subtrair da circulação em dinheiro o que a ela incorpora em mercadoria. Quanto mais ele produz, tanto mais pode vender. Laboriosidade, poupança e avaréza são, portanto, suas virtudes cardeais, vender muito e comprar pouco são o resumo de sua economia política”. Note-se que tal análise pode ser considerada como uma crítica “antecipada” de um dos argumentos centrais apresentados por Weber no seu clássico “A ética protestante e o espírito do capitalismo” (Weber, 1985), publicado no início do século XX. Nesse sentido, do ponto de vista da análise marxiana, a ética protestante poderia servir como elemento alavancador do espírito do *entesourador* e não do espírito do *capitalista*, tendo em vista que aquele é a negação deste último.

<sup>12</sup> Se for possível imaginar um esqueleto resumido do método de exposição nos quatro primeiros capítulos, ele apresentar-se-ia aproximadamente como o que está abaixo:

Valor de uso (riqueza)	V. U.
Mercadoria	M
Mercadoria – Mercadoria	M–M
Mercadoria – Dinheiro	M–D
Mercadoria – Dinheiro – Mercadoria	M–D–M
Mercadoria – Dinheiro Dinheiro – Mercadoria	M–D D–M
Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro	D–M–D
Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro + Mais-Valia (')	D–M–D'

Obs.: Este *roteiro* abrange apenas os quatro primeiros capítulos. No restante da obra, a fórmula D–M–D' vai ganhando contornos muito mais complexos.

mo meio circulante e chegar, ainda que embrionariamente, no dinheiro como capital, ou seja, o itinerário que vai da riqueza ao capital e, portanto, do valor de uso – passando pelo valor de troca – ao valor, e, deste, à mais-valia – mesmo que apenas anunciada sem ter sido, ainda, explicada –, ou, se se quiser, o caminho vai do trabalho concreto ao trabalho abstrato<sup>13</sup>. Marx busca dar concreticidade à sua análise, quer dizer, todas as categorias utilizadas são categorias que buscam apreender o fenômeno do capital e, por essa razão, elas *só têm validade explicativa numa forma social determinada, a capitalista*. Na primeira parte do capítulo cinco, ao contrário, o autor tece um percurso oposto. Ele começa discorrendo sobre a utilização da força de trabalho que, para cumprir sua finalidade para o capitalista – produzir valor e, por conseguinte, mais-valor – deve produzir, antes de tudo, valores de uso. Tendo em vista que a produção de valores de uso não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista, “o processo de trabalho deve ser considerado *de início independentemente de qualquer forma social determinada*” (idem, p. 149, sem grifo no original). O caminho percorrido, expresso logo no início do capítulo, é o que vai do capital à riqueza, ou da força de trabalho, que pressupõe a produção do valor, ao valor de uso, qual seja, do trabalho abstrato ao trabalho concreto e, deste, ao trabalho em geral, considerado como elemento mediador da relação metabólica entre o ser humano e a natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Diferentemente do que ocorrera anteriormente, aqui Marx parte de categorias analíticas específicas para a apreensão do capital e do seu modo de produção para chegar a categorias analíticas de caráter genérico que tratam de uma forma social genérica e, por conseguinte, de um ser social também genérico. É dentro deste contexto que ele explicita o conceito de trabalho em geral.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria

---

<sup>13</sup> Na verdade, o autor já esboça os elementos embrionários para a apresentação do trabalho produtivo – leia-se produtivo de capital –, mas tal apresentação é “adiada” pelas razões analisadas na sequência.

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 corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua 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. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 1983, p. 149-150).

As questões que se impõem são, por decorrência, as que se seguem. Por que Marx opera essa inversão metodológica? Por que, de-

pois de construir, consistente e cuidadosamente, as categorias analíticas específicas referentes ao capital e tecer suas contraditórias relações, o autor efetua uma viragem e lança mão de categorias analíticas de natureza genérica? Com o intuito de tentar dar respostas a tais interrogações, sugiro a hipótese segundo a qual o autor está fazendo uma espécie de digressão, um interregno analítico no curso normal de seu método buscando atingir, entre outros, dois objetivos: 1) apresentar o último elemento constitutivo da relação capitalista de produção, a saber, os meios de produção, e 2) explicitar, distinguir e, ao mesmo tempo, estabelecer a conexão entre o processo de trabalho, processo de formação de valor e processo de valorização.

No final do capítulo quatro o fator determinante para a transformação do dinheiro em capital já havia sido exposto – a força de trabalho. Porém, a produção de mercadorias e, conseqüentemente, de capital só pode se efetivar quando o capitalista compra a força de trabalho e esta encontra os meios de produção necessários para atingir os objetivos do capitalista. Ora, a produção do capital só se realiza na medida em que o capitalista consome o valor de uso da força de trabalho, o que só ocorre sob a condição de a força de trabalho consumir o valor de uso dos meios de produção, quer dizer, quando se estabelece a articulação orgânica entre a força de trabalho e os meios de produção, entre o capital variável e o capital constante<sup>14</sup>.

Todavia, o encontro entre força de trabalho e meios de produção, cuja finalidade é produzir valores de uso, não tem, em princípio, um caráter capitalista, uma vez que tal relação é condição eterna da humanidade para produzir sua vida em qualquer forma societal. Por essa razão, de início, Marx dá um tratamento genérico aos meios de produção no bojo do processo de trabalho, já que, *per se*, eles não têm uma natureza

---

<sup>14</sup> Nesta parte de sua obra, Marx está analisando a esfera da produção do capital. No livro II ele estuda a esfera da circulação. Não obstante, desde o início já existe o pressuposto segundo o qual a produção e reprodução do capital só podem ocorrer por meio da articulação dessas duas esferas. Vide, p. ex., a análise que desenvolve a esse respeito no capítulo quatro, em parte reproduzida neste texto.

capitalista e só *adquirem* este conteúdo histórico quando a força de trabalho que os utiliza se transformou numa mercadoria, ou seja, quando se estabelece a relação especificamente capitalista, cuja condição essencial é a conversão da força de trabalho em mercadoria. Em suma, neste momento de sua trajetória analítica, o autor está fazendo uma explanação do *processo simples de trabalho*.

A hipótese aqui levantada parece se confirmar ao se fazer uma leitura atenta do primeiro segmento do capítulo cinco. Depois de versar sobre o trabalho em geral, o autor discorre, de forma também genérica, acerca dos meios de produção – articulação de meios e objetos de trabalho –, que devem servir como elementos do processo cuja finalidade é a produção de valores de uso para a satisfação de necessidades humanas. “Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como *trabalho produtivo*” (idem, p. 151, sem grifo no original). Referendando a hipótese aventada, Marx escreve uma nota de rodapé na qual esclarece que “essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do *processo simples de trabalho*, não basta, de modo algum, para o *processo de produção capitalista*”<sup>15</sup> (idem, p. 151, sem grifo no original).

Buscando oferecer uma visão de conjunto acerca do tema abordado na primeira parte do capítulo cinco, o autor assevera que

o processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (idem, p. 153).

---

<sup>15</sup> No capítulo quatorze, o próprio autor recupera o tema sobre o trabalho produtivo, citando este mesmo trecho de seu texto e a nota de rodapé. Nesse capítulo, ele dá a essa categoria um significado completamente distinto, conforme veremos adiante.

Percebe-se claramente, portanto, que Marx está analisando os elementos constitutivos do processo simples de trabalho, que, embora necessários, são insuficientes para se entender o processo de produção do capital. Por essa razão, as categorias analíticas aqui utilizadas – entre elas, o trabalho, ou trabalho em geral e também o trabalho produtivo na acepção dada – carecem de força e conteúdo explicativo quando se trata de qualquer forma social determinada, inclusive a capitalista. Para ser mais preciso, tais categorias têm um caráter genérico e são *insuficientes para explicar o processo de produção capitalista*.

Tão logo foi cumprido um dos objetivos dessa *digressão analítica* – a apresentação dos meios de produção no bojo do processo simples de trabalho –, o autor recupera a uma só vez tanto o curso analítico que havia sido *suspenso* no início do capítulo cinco, ou seja, seu método original, como as categorias analíticas presentes nos capítulos anteriores com o fito de continuar a investigação e, dessa forma, buscar desvendar a produção do capital. Em outras palavras: uma vez que apresentou os meios de produção no bojo do processo simples de trabalho, Marx executa uma nova *viragem metodológica*<sup>16</sup> e retoma a análise *interrompida* trazendo de volta a força de trabalho como mercadoria e, por conseguinte, os atores sociais que estabelecem a relação de troca desta mercadoria. “Voltemos ao nosso capitalista *in spe* (em aspiração)”, afirma o autor. “Deixamo-lo logo depois de ele ter comprado no mercado todos os fatores necessários a um processo de trabalho, os fatores objetivos ou meios de produção e o fator pessoal ou a força de trabalho” (idem, p. 154). Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista “incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente” (idem, p. 154). Finalmente, partindo do *processo simples de trabalho*, todos os ele-

---

<sup>16</sup> Penso que quando Marx faz a *viragem metodológica* no início do capítulo cinco, seu ponto de chegada, o processo simples de trabalho que tem como objetivo a produção de valor de uso (riqueza), se torna o ponto de partida da *reviragem* que faz na segunda parte do capítulo, reproduzindo a partir daqui a mesma direção metodológica que construiu ao longo dos quatro primeiros capítulos – do valor de uso à mais-valia e ao capital.

mentos para a compreensão do *processo de produção capitalista* estão dados, e seu desenvolvimento é retomado no segundo segmento do capítulo cinco, denominado, não por acaso, de *processo de valorização*. Aqui, o autor se propõe a examinar “o trabalho sob um aspecto totalmente diverso daquele sob o qual [foi considerado] durante o processo de trabalho” (idem, p. 156). Lá, se tratava da atividade orientada ao fim de transformar matéria natural em produto, ou seja, produzir valor de uso; agora se trata do processo de produção do capital, que pressupõe a produção da mais-valia, que demanda, por sua vez, a produção do valor, que só pode ocorrer por intermédio da produção do valor de uso.

Marx desvenda o segredo da produção do capital, ou do processo de valorização, ao lançar mão da categoria de mais-valia e explicar sua origem. O possuidor do dinheiro, o capitalista, vai ao mercado e compra, de um lado, os meios de produção pelo seu valor e, de outro, a força de trabalho, pagando também seu valor. O consumo do valor de uso da força de trabalho, que se efetiva quando esta consome os meios de produção, resulta na criação de uma mercadoria, propriedade do capitalista, que vai vendê-la pelo seu valor. A produção da mais-valia pressupõe o cumprimento do fundamento primordial do mercado que é a troca das mercadorias pelo seu valor, quer dizer, a troca igualada entre proprietários de mercadorias<sup>17</sup>, tendo em vista que, nesta relação de igualdade, a força de trabalho, e somente ela, tem a propriedade de produzir valor e, ademais, valor excedente em relação a seu próprio valor, qual seja, mais-valia. Por meio da troca da mercadoria força de trabalho e da produção da mais-valia, o mistério finalmente foi revelado. Dinheiro se transformou em capital.

Somente no final do capítulo cinco é que se pode perceber com mais clareza a razão pela qual Marx só lograria explicar o *processo de trabalho*, na sua especificidade, diferenciando-o do *processo de formação de valor* e do *processo de valorização*, se fizesse aquela digressão

---

<sup>17</sup> A esse respeito, Marx enfatiza que “todas as condições do problema foram resolvidas e, de modo algum, as leis do intercâmbio de mercadorias foram violadas. Trocou-se equivalente por equivalente” (idem, p. 160).

na evolução da exposição de seus argumentos, ou melhor, aquela inversão metodológica presente na primeira parte do capítulo cinco. Por esse motivo é que lança mão de categorias genéricas, inclusive as de trabalho em geral e trabalho produtivo em geral. Depois de ressaltar as especificidades e distinções entre os três processos, o autor busca estabelecer conexões entre eles, compreendendo o processo de produção de mercadorias como unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o *processo de produção capitalista*, forma capitalista da produção de mercadorias, como *unidade do processo de trabalho e do processo de valorização*. Este último, cujo escopo é a produção de capital, se distingue do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos.

## Significado e contradições do trabalho na forma capitalista

O capítulo cinco expressa a primeira grande síntese no método de exposição de *O capital*. Uma vez alcançado este patamar e com o complemento dos capítulos seguintes – que, juntos, compõem a seção que trata da produção da mais-valia absoluta –, Marx busca entender as contradições do processo de valorização por intermédio do estudo dos processos de trabalho, empreendimento realizado, sobretudo, nos capítulos onze a treze, nos quais se dedica à análise das diversas fases do desenvolvimento capitalista, da cooperação simples à grande indústria, passando pela manufatura. Contudo, embora tenha feito uma investigação cuidadosa e minuciosa das transformações que ocorreram nos processos de trabalho ao longo de vários séculos, o autor não tinha o objetivo de examinar os processos de trabalho *em si*, mas analisar a

mais-valia relativa – tanto que o título da seção composta pelos referidos capítulos é “A produção da mais-valia relativa” –, ou melhor, como foi possível, por intermédio das mudanças operadas nos processos de trabalho e do controle exercido pelo capital sobre eles, se conseguir a diminuição do valor da força de trabalho e, por conseguinte, a implementação da mais-valia relativa, o que implicou, contraditoriamente, uma redução de seu preço, abaixo do valor, e, por desdobramento, a necessidade de extração da mais-valia absoluta. Tal processo ocorre de tal maneira que se reinicia e se reproduz continuamente, provocando um círculo gradual e ascensional de degradação do trabalho. A produção da mais-valia relativa, e sua imbricação com a mais-valia absoluta, neste movimento contraditório e destrutivo, são, pois, o tema investigado por Marx nesta seção de sua obra<sup>18</sup>.

Na sequência, confirmando a hipótese anteriormente proposta, o autor começa o capítulo quatorze afirmando que “o processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo V), independente de suas formas históricas, como processo entre o homem e a Natureza” (Marx, 1984, p. 105), e reproduz aqui um parágrafo do capítulo cinco bem como a nota de rodapé a ele anexada relembando o sentido ali conferido ao trabalho produtivo<sup>19</sup>. Se lá, tal categoria fora entendida a partir do processo simples de trabalho, como criadora de valores de uso de diversas espécies, agora se trata de compreendê-la do ponto de vista do processo de produção capitalista. Para ele,

a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para

---

<sup>18</sup> A partir do estudo das duas formas de mais-valia, absoluta e relativa, o autor analisa a transição da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, já que a mais-valia relativa supõe uma forma especificamente capitalista. A esse respeito, além das obras do próprio autor, vide Tumolo (2003).

<sup>19</sup> O parágrafo e a nota de rodapé estão reproduzidos neste texto, em páginas anteriores.

o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital<sup>20</sup>. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (idem, p. 105,6).

Somente nesta parte de sua obra, Marx completa a tríade a respeito do trabalho no capitalismo: *trabalho útil ou concreto* como criador de valor de uso, *trabalho abstrato* como substância de valor e, finalmente, *trabalho produtivo de capital*. Numa leitura preliminar, este último deve ser considerado, entre eles, como a categoria analítica determinante, pois, além de pressupor os dois primeiros, expressa o conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista. Todavia, se nesta seção completa a tríade acerca do trabalho no capitalismo, o autor não encerra a análise do capital, em seu movimento contraditório de acumulação.

Na verdade, depois da construção teórica realizada nos capítulos um a cinco, quer dizer, do caminho analítico que vai do valor de uso (riqueza) à transformação do dinheiro em capital, e tendo em vista que este não pode ser entendido apenas como realização da fórmula  $D-M-D'$ , ou seja, como lucro momentâneo e isolado, mas como incessante e insaciável movimento de valorização do valor, Marx se dedica, no restante de sua obra principal, a compreender, grosso modo, o complexo de contradições inerentes ao processo de acumulação de capital, cuja síntese se materializa nas crises de superprodução de capital. Como é

---

<sup>20</sup> O autor desenvolve este assunto no *Capítulo sexto inédito de O capital* e no *Teorias da mais-valia*.

impossível, dentro dos limites de um texto desta natureza, oferecer um tratamento adequado ao conjunto das contradições, privilegiarei a análise de algumas delas, de acordo com os objetivos deste estudo.

Tendo em vista duas das contradições básicas do movimento do capital, a saber, a concorrência intercapitalista – expressão da divisão social do trabalho no capitalismo – e a contradição entre as duas classes sociais fundamentais, burguesia e proletariado – materializada na divisão do trabalho na empresa capitalista<sup>21</sup> –, o desenvolvimento das forças produtivas se torna o fator decisivo e fundamental no processo de produção capitalista. Isto porque é por meio do desenvolvimento das forças produtivas, cujo efeito prático é o aumento da produtividade, que os capitalistas logram a diminuição do valor de suas respectivas mercadorias, o que lhes propicia sua sobrevivência no mercado competitivo e, ao mesmo tempo, a redução do valor da mercadoria força de trabalho, que resulta na produção da mais-valia relativa, com a condição de que o incremento da produtividade tenha atingido as cadeias de fabricação dos meios de subsistência necessários para produzir a vida do trabalhador. Aumento de produtividade significa, entretanto, a produção de uma quantidade cada vez maior de valores de uso com uma grandeza relativamente menor de *valor*, o que é um problema gravíssimo para o capital, pois redundando na tendência de diminuição da taxa de lucro e de acumulação, já que capital é resultado de um processo de valorização do *valor* e não de acúmulo de valor de uso, ou seja, de riqueza<sup>22</sup>. Dessa forma, a solução para os capitais privados é um problema para o capital, uma vez que o mecanismo que propicia a sobrevivência dos capitais privados no mercado cria, contraditoriamente, as condições de produção da morte do capital. Capitais privados e capital estabelecem, portanto, uma relação de contradição, de tal sorte que a continuidade

---

<sup>21</sup> Marx denomina de “divisão manufatureira do trabalho”.

<sup>22</sup> Contestando o pensamento vulgar, o capitalismo não é uma sociedade de consumo, mas, ao contrário, tal forma social tem como objetivo a acumulação, que é exatamente o oposto do consumo. Contudo, diferentemente do que se possa imaginar, não se trata de acúmulo de riqueza – valor de uso –, ou de dinheiro, e sim de acumulação de *valor*.

da existência deste último implica a destruição, pelo menos parcial, de capitais privados, e vice-versa.

Não obstante, tal processo se efetiva justamente porque, dada a concorrência intercapitalista, há uma necessidade de diminuição do valor das mercadorias, o que só pode ser conseguido com o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, com o aumento da produtividade, que exige, por sua vez, a utilização relativamente menor da força de trabalho, ou seja, o *dispensamento* tendencial desta mercadoria que entra no processo de produção como capital variável, em detrimento da crescente utilização relativa do capital constante, redundando no aumento da composição orgânica do capital e, por decorrência, numa diminuição de sua taxa de acumulação. Por essa razão, e tendo em vista que há uma redução relativa do número de trabalhadores a serem explorados e uma quantidade relativamente crescente de força de trabalho dispensada, ocorre uma depreciação do valor individual da força de trabalho<sup>23</sup> provocando um arrocho salarial entre os trabalhadores que ainda continuam a ter o *privilégio* de vender sua força de trabalho e a serem explorados, num processo infundável e ininterrupto. O que se assiste aqui é uma dupla forma de destruição da força de trabalho. De um lado, a força de trabalho supérflua, que foi produzida pelos trabalhadores como valor de troca, mas que, não sendo valor de uso para o capital, é totalmente aniquilada, engrossando as estatísticas do desemprego, fenômeno que, pelas razões expostas, é insolúvel nos

---

<sup>23</sup> Esse é um processo complexo, que só pode ser apreendido quando se relaciona o valor da força de trabalho no seu conjunto com o valor individual da força de trabalho. O valor de uma mercadoria (inclusive o da força de trabalho) correspondente à quantidade socialmente necessária de trabalho para produzi-la. Isso quer dizer, entre outras coisas, que o valor do total de mercadorias de uma mesma espécie é igual ao tempo de trabalho de produção da quantidade de mercadorias que o mercado consegue de fato consumir. Supondo que o mercado tenha capacidade de consumo de 10 mercadorias e o tempo socialmente necessário para produzi-las é de 10 horas, então seu valor individual é de 1 hora. Se tal mercadoria começa a ser trocada constantemente por um valor menor (que corresponde a um preço também menor), isso indica que está havendo uma produção maior de mercadorias do que aquilo que o estômago do mercado pode absorver, causando uma depreciação no valor individual da mercadoria, uma vez que foi despendida uma parte excessiva de tempo de trabalho social total para produzir o conjunto de mercadorias. A esse respeito, vide Marx, 1983, p. 96.

marcos do capitalismo. De outro lado, a força de trabalho ainda aproveitada e consumida pelo capital, que, tendo em vista a diminuição de seu valor individual, não consegue se reproduzir a não ser de forma atrofiada e débil, comprometendo sua própria condição de produtora de mais-valia e de capital. Esses *dois lados da mesma moeda*, desemprego e arrocho salarial, expressam, em sua relação umbilical e orgânica, a destruição necessária da força de trabalho realizada pelo capital. Aqui se pode vislumbrar uma das grandes contradições do processo de acumulação, pois para se produzir e se reproduzir, o capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação<sup>24</sup>. Soma-se a esta contradição, numa relação também contraditória, a contradição apontada anteriormente entre o capital e os capitais privados, e constata-se, como resultado desta equação, que o capital produz sua vida com a condição de produzir sua morte.

A produção de uma maior quantidade de valores de uso, que constitui o conjunto da riqueza de uma sociedade, para a satisfação das necessidades humanas com o menor *quantum* possível de trabalho, de

---

<sup>24</sup> Num dos textos mais importantes de sua vasta obra, Habermas sugere que a força de trabalho não é a única fonte de mais-valia. Para ele, “a ciência e a técnica transformam-se na primeira força produtiva e caem assim as condições de aplicação da teoria marxiana do valor-trabalho. Já não mais tem sentido computar os contributos ao capital para investimentos na investigação e no desenvolvimento sobre a base do valor da força de trabalho não qualificada (simples), se o progresso técnico e científico se tornou uma *fonte independente* de mais-valia frente à fonte de mais-valia que é a única tomada em consideração por Marx: a força de trabalho dos produtores imediatos tem cada vez menos importância” (Habermas, 1994, p. 72-3, sem grifo no original). Ora, Marx não considerou, e não poderia considerar, o progresso técnico e científico como fonte de mais-valia, mas somente a força de trabalho, porque, em seu arcabouço teórico, o substrato de valor e, por conseguinte, também de mais-valor (ou mais-valia), é trabalho humano abstrato, dispêndio de força de trabalho humana. Justamente por causa disso é que o desenvolvimento das forças produtivas, incluído aqui o progresso técnico e científico, entra em contradição com o valor, de tal forma que o crescimento da força produtiva do trabalho diminui a grandeza do valor de uma massa provavelmente maior de valores de uso. O desenvolvimento das forças produtivas é diretamente proporcional à quantidade de valores de uso criados e inversamente proporcional à grandeza de valor produzida. Disso resulta o conjunto de contradições assinaladas neste ensaio. A citação de Habermas (acima) demonstra a compreensão problemática – para dizer o mínimo – que tem acerca das categorias de mais-valia e de valor em Marx, que, como se sabe, constituem a *pedra angular* da teoria marxiana.

dispêndio de energia humana, é o elemento propulsor do movimento de produção e reprodução do capital e, ao mesmo tempo, o fator de seu próprio aniquilamento. O desenvolvimento das forças produtivas propicia, a um só tempo, a vida e a morte do capital. Trata-se, no fundo, da *contradição imanente e inextinguível, no capitalismo, entre a valorização do valor, o capital, e o valor de uso, a riqueza; entre o trabalho produtivo de capital e o trabalho concreto; entre o capital e a satisfação das necessidades humanas*<sup>25</sup>; *entre o capital hominizado e o ser social reificado; em suma, entre o capital e a humanidade*<sup>26</sup>. Uma leitura cuidadosa do conjunto da obra *O capital* permitiria inferir que Marx se empenhou em apreender a constituição histórica desta contradição, inclusive porque já a havia indicado embrionariamente no capítulo primeiro ao destacar a contradição entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, ou seja, entre o valor de uso e o valor<sup>27</sup> (cf. Marx, 1983, p. 52-3). Tal contradição não teria se convertido na expressão da luta de vida e morte da humanidade não fosse a necessidade de acumulação do valor, ou seja, da produção e reprodução do capital.

Portanto, se o trabalho, numa forma social genérica, 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” (Marx, 1983, p. 149), ou seja, é o elemento determinante na constituição da própria natureza humana, *no capitalismo a construção do gênero humano, por intermédio do trabalho, se dá por sua destruição,*

---

<sup>25</sup> Embora se deva reconhecer que a realização do capital ocorra na esfera da circulação e, por desdobramento, na esfera do consumo, sua criação e recriação se efetivam na esfera da produção do capital. Contudo, há uma contradição entre essas duas esferas, uma vez que, se o consumo de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas é condição de existência do capital, é, ao mesmo tempo, condição de seu aniquilamento.

<sup>26</sup> Tal análise permite a compreensão, na agudeza necessária, da lógica destrutiva do capital. Sugiro que, acima de tudo, deva ser entendida como lógica destrutiva do ser social.

<sup>27</sup> Penso que a análise da contradição entre valor de uso e valor seja mais importante do que o estudo da contradição entre valor de uso e valor de troca, uma vez que aquela já expressa, ainda que embrionariamente, a contradição fundamental do capital apontada acima.

sua emancipação se efetiva por sua degradação, sua liberdade ocorre por sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte<sup>28</sup>. Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, se processa por sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua hominização se produz pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital<sup>29</sup> – o capital que se subjetiviza ou se hominiza reificando as relações sociais e o ser social – ou da subsunção real da vida social ao capital (Tumolo, 2003b). Depois de ter desvelado o enigma do fetiche da mercadoria e do dinheiro, penso que Marx tinha como objetivo, em *O capital* – obra que ficou inconclusa –, desvendar o segredo do fetiche do capital.

## Considerações finais

No que diz respeito ao tema central examinado neste texto, o significado do trabalho na forma social do capital, a análise desenvolvida até aqui nos permite extrair, entre outras, três grandes conclusões, que estão, resumidamente, assinaladas abaixo.

1. Em *O capital*, Marx pretende apreender não o ser social genérico de uma forma social genérica, mas o ser social de uma forma social historicamente determinada, a forma capital. Por isso, todas as categorias analíticas que compõem seu construto teórico, sintetizadas na categoria *capital*, têm como finalidade apreender este ser histórico-social.

---

<sup>28</sup> Por outro lado, supõe-se, em suma, que a produção de sua morte possibilita a produção de sua vida.

<sup>29</sup> No final do capítulo V, quando finalmente desvenda e explica a origem do capital, Marx afirma que “o capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, *um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo*” (Marx, 1983, p. 160, sem grifo no original). Por sua vez, em sua principal obra, Mészáros (2002) assevera que o capital é, “em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico.” (idem, p. 96, grifado pelo autor).

2. A utilização, no início do capítulo cinco, de categorias analíticas de carácter genérico, como o trabalho em geral, significou um recurso metodológico, cujo objetivo foi o de apresentar as características e fatores constitutivos do processo de trabalho, diferenciando-o do processo de valorização e, ao mesmo tempo, compreendendo, como unidade de ambos, o processo de produção capitalista. Dessa forma, a categoria *trabalho*, entendida aqui, por suposto, como trabalho em geral, não serve ou, na melhor das hipóteses, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital.

3. Na obra *O capital*, *trabalho* jamais é apresentado de forma desistoricizada<sup>30</sup>. Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho útil* (ou *concreto*), *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo (de capital)*<sup>31</sup> na forma social capitalista<sup>32</sup>. Mais do que apontar a relação de determinação entre as três categorias de trabalho no capitalismo, procurei evidenciar, neste texto, a relação de contradição entre o trabalho concreto, como criador do valor de uso para satisfação das necessidades humanas, e o trabalho produtivo de capital, cuja análise conduziu à conclusão segundo a qual, *na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade*<sup>33</sup>, *seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana*.

A superação deste carácter do trabalho no interior do capitalismo

---

<sup>30</sup> Esta é uma característica também de todas as outras obras do autor nas quais trata desse assunto.

<sup>31</sup> É verdade que, em inúmeras vezes na redação, aparece apenas *trabalho*, aparentemente sem nenhuma especificação categorial. Contudo, a apreensão do conceito que o autor atribuiu em cada momento em que escreveu apenas *trabalho* deve ser buscada no contexto do texto.

<sup>32</sup> Se me for permitido fazer esse tipo de especulação, diria que, em *O capital*, o *trabalho*, em seus diversos conteúdos históricos no capitalismo, não poderia ser considerado como a categoria analítica principal. Se alguma categoria ocupa este posto, eu arriscaria dizer que é o *capital*.

<sup>33</sup> Neste sentido, me parece insuficiente certo tipo de abordagem que menciona estas duas dimensões do trabalho, positividade e negatividade, sem compreendê-las como componentes de uma relação de contradição. Neste caso, tratar-se-ia muito mais dos dois polos da mesma contradição do que de duas dimensões.

está condicionada, portanto, à superação do capital e de sua forma social, ou seja, o trabalho somente poderá readquirir sua dimensão emancipadora do gênero humano quando (e se) a humanidade superar aquilo que ela própria produziu, a forma social capitalista<sup>34</sup>, e construir uma sociedade para além do capital, que, fundada no trabalho como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas – do estômago à fantasia –, o que implica, necessariamente, a ruptura revolucionária da atual ordem social.

## REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. In: HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1994.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974b.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. I, Tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, s.d.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

---

<sup>34</sup> Essa posição pode ser claramente encontrada em Marx desde seus primeiros escritos a esse respeito, como, p. ex., os *Manuscritos econômico-filosóficos* (cf. Marx, 1974).

MOURA, Mauro C. Branco de. Sobre o projeto de crítica da economia política de Marx. **Crítica Marxista**, n. 9, p. 52-78, São Paulo: Xamã, 1999.

TUMOLO, Paulo S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, n. 82, Campinas: CEDES, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1985.



# 3

## A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NA PRODUÇÃO DE DERMEVAL SAVIANI: UMA APRECIÇÃO CRÍTICA<sup>1</sup>

Neide A. L. G. Favaro<sup>2</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>3</sup>

O debate educacional brasileiro no campo da esquerda ganhou um impulso considerável no período final da ditadura militar-burguesa, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Dentre os diversos autores que se lançaram à tarefa de analisar criticamente a educação existente, destaca-se Dermeval Saviani. Ele foi responsável por agregar um grupo de educadores no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC),

---

<sup>1</sup> Versão alterada e significativamente ampliada do artigo publicado na revista *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, intitulado *A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate*.

<sup>2</sup> Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. Doutora em Educação (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) e integrante do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE). E-mail: neidegafa@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

de São Paulo, cuja proposta era analisar a educação escolar em suas contradições e formular uma teoria educacional que contribuísse para a tarefa de implantação de novas relações sociais.

Assim foi elaborada coletivamente a pedagogia histórico-crítica, cujo autor matricial é Saviani, que se dedicou a superar as teorias pedagógicas de caráter liberal, denominadas inicialmente de “não críticas”, bem como algumas teorias educacionais que considerava “crítico-reprodutivistas”. Por meio de uma intensa produção teórica elaborada nos últimos trinta anos, Saviani apresentou propostas no âmbito pedagógico, como a de um método de ensino baseado no método dialético, bem como proposições de intervenção prática nas políticas educacionais brasileiras. Nos limites deste texto, analisaremos suas propostas vinculadas à relação entre educação e desenvolvimento econômico, além de problematizar suas consequências políticas para a luta de classes.

A compreensão de suas formulações teóricas exigiu a investigação dos distintos momentos de sua elaboração, que foram divididos em dois períodos: as décadas de 1970 e de 1980, marcadas pelo contexto de reestruturação do capital e por um ascenso nas lutas da classe trabalhadora; e o período que abrange a década de 1990 até os dias atuais, em que se intensificaram as transformações produtivas, acompanhadas de um refluxo do movimento de contestação operária, gerando posicionamentos mais contundentes de Saviani em relação à questão aqui investigada.

## **A educação e o desenvolvimento econômico na produção inicial do autor**

A articulação entre educação e desenvolvimento brasileiro permeou boa parte da produção teórica de Saviani. Já em 1971, em sua tese de doutorado, ele apresentou a educação como o “setor fundamental” para um processo de desenvolvimento centrado no homem, embora advertindo ter consciência dos condicionantes da realidade global, especialmente do “quanto a educação depende da estrutura

política". A partir da posição de economistas, indicou que o desenvolvimento era um "processo social global" que pressupunha "um propósito deliberado e coerente, segundo determinados modelos básicos" (Saviani, 1973, p. 1, grifos nossos), o que, em sua compreensão, dependia em grande parte da educação.

Ele reconheceu, entretanto, que ela não era suficiente, mas era um ponto possível "de rompimento do chamado 'círculo virtuoso' do subdesenvolvimento", embora "ela própria se apresenta como que encerrada dentro do mesmo 'círculo'" (Saviani, 1973, p. 2). Na tese, o autor investigou a inexistência de um sistema educacional brasileiro a partir de estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e por meio de um exame crítico do conceito de sistema. Devido à imprecisão deste conceito, era necessário comprovar a inexistência de um sistema educacional.

Para o autor, isto acarretaria uma mudança de atitude dos educadores, que deixariam assim de pressupor sua existência e dedicar-se-iam à tarefa de sua construção. Ele advogava ainda que a LDB deveria "ser a expressão jurídica de uma teoria educacional (pedagogia)" (Saviani, 1973, p. 90), que precisava ser construída.

Não havia naquele momento nenhuma referência explícita à necessidade de superação do capitalismo, o que era compreensível, já que se tratava da década de 1970, momento em que o autor adotava a fenomenologia como seu fundamento filosófico e ainda estava começando a se aproximar do materialismo histórico. O próprio Saviani admitiu posteriormente que não conhecia as obras de Marx, embora já tivesse influências da dialética por meio de autores marxistas<sup>4</sup>. Este dado é significativo diante da manutenção dos mesmos temas de de-

---

<sup>4</sup> Em uma entrevista de 1996, Saviani (2011, p. 78) fornece os passos desta transição. A rigor, até a segunda metade da década de 1970 o seu "contato com o marxismo era muito incipiente, alguns poucos trabalhos acadêmicos, sem maiores consequências". Suas leituras estavam mais fundadas na fenomenologia. Naquela época, embora se posicionasse de forma crítica, não utilizava os textos de Marx e sim os que ele mesmo produzia sobre a situação brasileira, e os de Paulo Freire, que discutiam questões como liberdade e consciência.

bate na atualidade: a necessidade de implantar um sistema nacional de ensino e de promover o desenvolvimento brasileiro por intermédio da educação. É possível perceber a influência, naquela ocasião, da teoria do subdesenvolvimento, bem como de uma possível influência das teses desenvolvimentistas em sua análise educacional.

Já em 1976, ao falar para supervisores pedagógicos, ele incluiu um novo elemento em suas discussões, que era a historicidade da problemática dos valores e dos objetivos em educação, já que se tratava de uma sociedade de classes. Diante deste fator, considerou necessário re-discutir os objetivos da educação, sendo um deles o da educação para a subsistência. Este se referia ao seu domínio prático-utilitário, sendo que, no caso brasileiro, poder-se-ia “substituir subsistência por Desenvolvimento” (Saviani, 2000, p. 45). Para explicar de que desenvolvimento tratava, recorreu a Dewey, para quem a educação tinha o desenvolvimento como fim, e este visava mais desenvolvimento.

Considerava que a educação não tinha propriamente um fim em si mesma, mas sim objetivos transformados em meios, e, por isso, a ideia do desenvolvimento era o seu fio condutor. Diante disto, concluiu que desenvolvimento tanto se referia às potencialidades da criança quanto ao sentido de “colocar a Educação a serviço do desenvolvimento econômico” (Saviani, 2000, p. 46).

O pensamento do autor incorporava outros elementos, que explicavam a consciência da contradição de classes, e novas implicações para os objetivos educacionais. Este processo teórico expressava as contradições reais da conjuntura brasileira, na qual os conflitos sociais e políticos eram aguçados, evidenciando o esgotamento do modelo ditatorial militar-burguês no Brasil. A crise deste regime político esteve diretamente associada às transformações econômicas e produtivas promovidas pela rearticulação da forma social do capital, diante da crise cíclica ocorrida na primeira metade da década de 1970.

O novo padrão de acumulação de capital, comumente denominado de “acumulação flexível”, apesar de diferenças substantivas em re-

lação ao taylorismo/fordismo, significou, segundo Tumolo (2002, p. 91), “a resposta histórica construída pelo capital à crise de superacumulação que precedeu o processo recessivo de 1973”. Ele perseguiu os mesmos objetivos que os padrões de produção capitalista anteriores, que são: “a superação da crise e a decorrente continuidade da acumulação capitalista, sob um novo patamar, sobretudo através da *intensificação da exploração sobre a força de trabalho*”.

No caso do Brasil, as contradições acirravam-se no final da década de 1970, ocorrendo realinhamentos políticos e a revitalização do movimento popular. A classe operária reingressava na cena política a partir das greves que eclodiram em vários lugares, principalmente na região do ABCD paulista, e surgiam novos movimentos sociais.

No final da década de 1970, nesta conjuntura econômica e política, Saviani (2000) retomou o tema do desenvolvimento ao elaborar um texto por solicitação do Conselho de Reitores da PUC de São Paulo (por volta de 1978). Problematizou, então, a concepção abstrata de cultura, preconizando que, para entender sua produção, seria preciso considerar a cisão da sociedade capitalista, que gerava a cultura popular, própria das massas, que era grupal e animista; e a erudita, própria das elites (artistas e dirigentes), que era letrada, escolarizada, intelectual.

Saviani (2000) também abordou a questão específica do desenvolvimento, defendendo sua humanização, o que equivaleria a impedir as frustrações das classes populares. Ele explicou o conceito de desenvolvimento, criticando também sua concepção abstrata e ressaltando seu aspecto histórico, ou seja, como era produzido esse processo. Considerou que, pautada em critérios econômicos, relativos e contraditórios, predominava a teoria dos quatro brasis: o desenvolvido, no centro-sul; o subdesenvolvido, no nordeste; em desenvolvimento, no sul; e não desenvolvido, na Amazônia. Para o autor, esta visão alimentava a expectativa de uma “homogeneização por cima”, o que não dava conta do processo objetivo, pois a distância entre as regiões tendia a aumentar.

Etimologicamente, desenvolvimento significava “negação do en-

volvimento”: na relação com a natureza o homem nega o envolvimento natural, transformando-a, mas numa negação dialética, em que nega e conserva ao mesmo tempo, supera e incorpora, num processo contraditório em que ele se transforma a si mesmo ao transformar a natureza. Desenvolvimento era, portanto, o processo de humanização da natureza e do próprio homem, mas ele fora transformado na desumanização, na desnaturação, por se dar sob a égide da forma capitalista de produção da vida. Na lógica do capital, novas áreas eram incorporadas e subordinadas ao processo de exploração da “mão de obra” e de seus recursos naturais.

Saviani (2000) concluiu que, na visão abstrata, supunha-se que as leis do desenvolvimento do capital fossem as leis do desenvolvimento dos homens. Como o capital era, todavia, produzido por intermédio do trabalho do homem, a visão abstrata invertia o processo: o produto aparece como produtor e o produtor como produto. A humanidade aparecia cindida: de um lado o proprietário do capital e de outro seus produtores e reprodutores. A tarefa a ser empreendida era a de “des-inverter” esse processo, submetendo o capital aos homens.

A relação entre universidade e desenvolvimento precisava ser analisada nesta perspectiva. Ambos tinham um caráter desumanizado sob o império do capital, que se expressava na “universidade tecnocrática” e na “modernização acelerada”, respectivamente. A universidade encarnara o “modelo tecnocrático”, envolvendo-se no processo de “modernização acelerada”. Para a universidade participar da humanização do desenvolvimento nacional, seria preciso considerar o caráter contraditório da sociedade capitalista. Ele expressava-se na conjuntura brasileira por meio dos sinais de crise da “modernização acelerada” e do “modelo tecnocrático”, identificando-se “as pistas e tendências que apontam na direção da ‘des-inversão’ através da qual se viabiliza a humanização da universidade e do desenvolvimento nacional” (Saviani, 2000, p. 80).

Na universidade “humanizada” a educação ocuparia o lugar central, havendo vastas tarefas a cumprir, a começar por desvendar o modo concreto pelo qual a educação se vinculava à sociedade. A cultura po-

pular só serviria para realizar as aspirações populares se fosse formulada em termos eruditos, e, por isso, para o autor, a escola era o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura. A universidade deveria se voltar para a escola básica, lutar pela competência em todos os seus níveis, ramos e disciplinas, bem como lutar para a realização da democratização da escola, desde que fosse uma democratização efetiva. Havia muito a fazer nos limites da educação escolar, à qual pertencia a universidade; então, para isso, não adiantava entusiasmo nem pessimismo ingênuos, era preciso ter um “entusiasmo crítico”, para caminhar “rumo à humanização do desenvolvimento nacional” (Saviani, 2000, p. 86).

Neste período, a questão da luta pela democracia marcou profundamente o autor, o que é constatável pelo próprio título atribuído à obra basilar da pedagogia histórico-crítica: *Escola e democracia* (Saviani, 2003a). Essa estratégia estava em consonância com as demais reivindicações sociais. Diante da radicalização da oposição democrática, que se aproximava cada vez mais da classe operária, segundo Netto (2011), a ditadura foi compelida a empreender negociações e a adotar uma posição política defensiva, configurando um processo de transição atípico, que desembocaria numa situação política democrática. Neste clima político é que os educadores reunidos em torno de Saviani adotaram entusiasticamente uma atitude mais propositiva em relação à escola pública, apresentando a pedagogia histórico-crítica.

A bandeira da democratização escolar adquiriria um caráter mais radical com a inclusão, em meados de 1980, de um novo elemento analítico que permearia toda a produção posterior do autor: a identificação do saber como força produtiva e/ou como meio de produção. A defesa da democratização do saber erudito sustentava-se no fato de que, na sociedade capitalista, os meios de produção são propriedade privada da classe dominante, e, por isso, ela teria desapropriado o saber dos trabalhadores, devolvendo-lhes de forma parcelada, por meio do taylorismo.

A contradição básica do capital e que atravessava a educação es-

colar estava posta: o trabalhador não podia dominar o saber, pois este era meio de produção e/ou força produtiva, mas precisava ter certo domínio dele para produzir. As palestras proferidas na década de 1980 aprofundariam estes argumentos, relacionando a socialização do saber elaborado com a socialização dos meios de produção. Saviani (2003b, p. 99, grifos nossos) preconizou que “a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado”, o que, em tese, contrariava a própria lógica do capital.

Os anos de 1978 a 1984 foram marcados pela política de “abertura”, em que os setores da oposição ampliaram seu espaço político, enfrentando e questionando a legitimidade do governo ditatorial. Nesse período, Alves (1984, p. 226) detectou “a emergência de um movimento popular configurado na aliança entre as comunidades de base ligadas à Igreja, os grupos associativos seculares e o novo movimento sindical, tanto do campo quanto das áreas urbanas”, que desempenharia um papel decisivo na política. A expressão política deste processo foi a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, que buscava representar os setores em lutas específicas e que confluíam para a contraposição à ditadura.

Em 1982, alguns partidos de oposição venceram as eleições em muitos dos estados mais importantes e industrializados, momento em que a pedagogia histórico-crítica foi implantada em redes oficiais de ensino, configurando suas primeiras experiências práticas. Vários educadores envolvidos nesta proposição, por sua vez, ocuparam cargos públicos. Estas experiências práticas, todavia, não surtiram os efeitos desejados, o que levou muitos educadores a avaliarem os problemas existentes e a buscarem alternativas teóricas e políticas. Este processo ficou evidente no início da década de 1990 e expressou os dilemas reais vividos por esse grupo.

## A educação como “eixo do desenvolvimento econômico” na produção recente do autor

O período que compreende a década de 1990 até a atualidade trouxe alterações significativas ao conjunto das relações sociais de produção e, conseqüentemente, à dinâmica das lutas de classes. Se o final dos anos de 1970 e o decorrer da década seguinte foram marcados por um influxo do movimento de contestação operária no Brasil, os últimos vinte anos foram responsáveis por assegurar a contenção dessas lutas, recolocadas em parâmetros aceitáveis para assegurar o processo de acumulação do capital. Em virtude dessa nova conjuntura, o “entusiasmo crítico” proposto por Saviani cedeu lugar à “estratégia de resistência ativa”, que implicava a crítica às políticas educacionais vigentes, mas também a proposição de alternativas consoantes aos interesses populares.

Na primeira metade da década de 1990, a ausência de um sistema educacional unificado foi apontada como uma das causas das dificuldades encontradas nos anos de 1980 para a implantação prática da pedagogia histórico-crítica nas redes de ensino; além de ser considerada também um impedimento para o próprio desenvolvimento brasileiro.

Nessa mesma época, após uma análise histórica das relações entre educação e trabalho, Saviani (1994, p. 160) apontou o cerne da contradição escolar no âmbito do capital, que impedia o avanço dos sistemas de ensino. Para o autor, o saber era necessário aos trabalhadores, mas não podia ser ofertado de modo integral, já que concebia o saber como meio de produção e/ou força produtiva, e, portanto, na “medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção”.

O controle do acesso ao saber era essencial, pois no capitalismo “o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber” (Saviani, 1994, p. 161). Acreditando que a reestruturação produtiva então em curso exigia e já apontava a tendência para a universalização

de uma escola unitária que promovesse o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, Saviani (1994, p. 166) inferia que a implantação do sistema nacional de ensino enfrentava “resistências acirradas, oriundas dos setores conservadores vinculados ao atual governo federal”, mas que essa luta já estava sensibilizando até aquela “área mais recalcitrante da ‘Intelligentia’ nacional representada pelo empresariado”, graças às necessidades criadas com a incorporação das novas tecnologias nas empresas. Preconizou então que, “sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional”, inviabilizando nossa modernização tecnológica, o aumento da produtividade e nosso ingresso no “Primeiro Mundo”. Apesar de, neste momento, também não se referir explicitamente à necessidade de superação do capitalismo, é preciso considerar que essa luta já ficara evidente em sua produção da década de 1980 e também na proposta da pedagogia histórico-crítica, que se colocava abertamente a favor da construção do socialismo. Neste mesmo texto (Saviani, 1994), no entanto, não foi explicitado como as novas tecnologias e como o sistema nacional de educação poderiam interferir em um processo revolucionário, pois a preocupação que transpareceu foi em relação ao desenvolvimento do país e das empresas capitalistas, o que subentendia a ampliação do próprio capitalismo.

Também foi na década de 1990, ao apresentar uma proposta alternativa para o Plano Nacional de Educação (PNE), que Saviani (2002) propôs a luta por outra política educacional, que superasse a lógica de mercado, raiz das dificuldades existentes. O objetivo era promover a democratização e adotar a “racionalidade social”, sendo que o ponto básico para romper este círculo vicioso era o dos investimentos. Era necessário um projeto de desenvolvimento centrado no homem, não no mercado.

Mesmo reconhecendo a determinação estrutural que, sob o capital, subordina as políticas sociais às econômicas, concebia a neces-

cidade da luta pela valorização das primeiras, visto que assim estar-se-ia “tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos”, apontando no sentido da “socialização da economia” e assim, no limite, na “superação do capitalismo” (Saviani, 2002, p. 122). Os objetivos da luta, portanto, deveriam ser o equilíbrio entre os recursos da área social e econômica, a oposição às privatizações, bem como o desatrelamento da política social à economia.

Essa proposta foi constante na produção do autor. Os rumos da economia brasileira, por sua vez, foram frequentemente associados a uma questão de “prioridade política”, sendo necessária a lógica da “racionalidade social” no momento em que as contradições apontavam para a superação da racionalidade financeira, com um projeto de desenvolvimento centrado no homem, não no mercado; bem como a instituição de uma “vontade política” que mudasse nossa história, “humanizando” o desenvolvimento por intermédio da construção de um sistema nacional de ensino e de mais investimentos em educação.

Em consonância com tais concepções, o autor denunciou o atraso de nossa educação. Em 2003, ao discutir os desafios pedagógicos no contexto brasileiro no interior de uma sociedade de classes de tipo capitalista, Saviani (2005a, p. 267; 2007b, p. 21) apontou aqueles que se ligavam “ao atraso em que se encontra a educação pública em nosso país relativamente ao próprio desenvolvimento da educação nas condições postas pela sociedade capitalista”.

Para o autor, havia um “déficit histórico” de nossa educação, tema que abordou também em outros textos históricos produzidos nessa década. Ao analisar o legado educacional do século XX no Brasil, Saviani (2004, p. 51) indicou que, na Europa, a implantação dos sistemas nacionais de ensino dera-se em consonância com a emergência dos Estados Nacionais, no decorrer do século XIX. Essa fora a via para erradicar o analfabetismo e universalizar a instrução popular, mas o “Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico

em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino”<sup>5</sup>.

A seu ver, os países líderes econômica, política, social e culturalmente seguiram esse caminho, embora reconhecesse que os Estados Unidos eram uma exceção. Este país havia deixado a educação a cargo de órgãos municipais, não havia nem Ministério da Educação e nem uma lei nacional de ensino. O problema era que esse modelo era desigual e apresentava distorções, e, por isso, a opção do autor pelo modelo dos sistemas de ensino europeus. Para ele,

[...] Do ponto de vista dos resultados, verifica-se que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das autoridades políticas e educacionais dos próprios Estados Unidos e que volta e meia são divulgadas pela imprensa (Saviani, 2004, p. 53).

O legado negativo do século XX brasileiro não se resolvera e os problemas persistiriam “enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando” (Saviani, 2004, p. 54). A relação que estabelecia entre a educação e o desenvolvimento econômico do país reforçava a necessidade de “vontade política” para implantar um sistema nacional de ensino.

Também em 2003, com a alteração da conjuntura política no início do governo Lula (2003-2011), foi solicitada uma avaliação de Saviani (2010b, p. 191). Ele expressou sua preocupação diante de ideias controvertidas que foram apresentadas para o problema da erradicação do

---

<sup>5</sup> Essa mesma interpretação foi reproduzida em outro texto de Saviani (2008c), com o objetivo de contribuir no debate sobre o sistema nacional de ensino, aberto pelo MEC no contexto do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

analfabetismo e com o medo que havia quanto à reação dos mercados. Ele esperava que isso não vencesse “a esperança de mudança” com a qual o PT vencera as eleições, para que se efetivassem “medidas mais concretas”, que sinalizassem “uma mudança de rumos da política educacional”. Para isso, sugeriu a duplicação imediata no montante de recursos do PIB investidos em educação.

Em 2005, todavia, Saviani (2010b, p. 227) constatava que o “governo de esquerda”, do PT, infelizmente, “se rendeu à ordem instalada e nada está fazendo de efetivo para alterar o estado de coisas vigente”. Para o autor, o que ocorria desde a década de 1960 era a adoção de um planejamento educacional que levava em conta a racionalidade técnica, a partir do período militar, marcado pelo tecnicismo; e a racionalidade financeira, a partir de 1990, marcado pelo neoliberalismo.

O período de 1961 até os dias atuais, portanto, fora caracterizado pela hegemonia da concepção produtivista em educação, porque prevalecia a visão formulada na década de 1950 pela teoria do capital humano. Embora tivessem ocorrido resistências dos educadores progressistas na década de 1980, vigorava o “democratismo” nesse período de abertura democrática, resultando no predomínio da ênfase produtivista nas políticas educacionais. Saviani (2010b, p. 223) recorreu à Acácia Kuenzer para explicar esse processo: “um democratismo” em que “supostamente” eram levadas em conta as demandas dos educadores progressistas, “mas não eram alteradas as políticas, pois o *modus operandi* não chegou a ser afetado no fundamental”.

Quanto à teoria do capital humano, esta significava que a educação era concebida como um bem de produção, um investimento, um agente de desenvolvimento. Essa ideia estaria presente ainda hoje: “como se costuma dizer agora, na *sociedade do conhecimento* a educação é o diferencial. O grau de educação é que faz a diferença; não é você ter coisas, não é o capital físico” (Saviani, 2010b, p. 224-225). A distinção entre essa posição e sua defesa da educação como condição do desenvolvimento brasileiro não foi esclarecida. Ao que tudo indica, a mesma

estava ligada à forma desse desenvolvimento: humanizado ou a serviço do capital. Essa mudança dependia da luta por uma nova política.

Ao discutir as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, Saviani (2006) introduziu uma distinção entre a teoria do capital humano da década de 1950 e a atual, que teria sido alterada desde a crise de 1970. Agora não era mais o Estado que assegurava nas escolas a preparação da força de trabalho para atender ao mercado, que naquela época “se expandia em direção ao pleno emprego”. O indivíduo é que teria que adquirir os meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, para conquistar o status de empregabilidade, embora sem garantias de acesso ao emprego, pois, para ele,

[...] O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: *a economia capitalista pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano* (Saviani, 2006, p. 21-22, grifos nossos).

Em produções posteriores do autor essa mesma ideia foi retomada, associando o período keynesiano ao “desenvolvimento inclusivo” e o neoliberalismo ao “crescimento excludente” (Saviani, 2007a, 2008a, 2011). A desoneração do Estado quanto ao compromisso com a educação também foi ressaltada em seus estudos históricos.

Em 2005, numa matéria da revista *Educação*, referente aos desafios para o ensino básico no Brasil, Saviani (2005b, p. 43) apontou que o déficit ainda era grande, mesmo quantitativamente, “em razão do imenso atraso histórico em que nos encontramos”. A solução seria acabar com a dualidade entre o discurso e a prática. Para ele,

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes

da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como 'sociedade do conhecimento', as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Ora, faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (Saviani, 2005b, p. 43).

Sua crença na via político-institucional para alterar o quadro educacional brasileiro persistiu até a atualidade, causando reações inflamadas do autor frente às resistências reais encontradas. Numa entrevista concedida em 2005, quando situou o país em relação à economia mundial, argumentou a favor de sua proposta do PNE, que incluía o aumento dos investimentos do PIB em educação para 8%. Saviani (2010b) explicou que ela não resolveria todos os problemas da educação brasileira, mas era um pressuposto para iniciar as soluções. Diante das objeções quanto à viabilidade dessa meta, justificadas pelos escassos recursos do país e por suas imensas carências, ele contestou essas posições e defendeu a existência de condições objetivas para a efetivação de sua proposta. A esse respeito, o autor assim se manifestou:

Devo confessar que começo a me impacientar com as resistências enormes que se criam a toda tentativa que se formula para sairmos dos impasses em que nos encontramos no campo educacional. Em primeiro lugar, como já tem sido evidenciado, não é verdade que somos um país pobre. O Brasil não é pobre. Na década de 1970, chegou a ser a oitava economia do mundo. Poderia, pois, integrar o G-8. E mesmo agora se encontra no décimo segundo lugar. Nosso país não é pobre. É injusto (Saviani, 2010b, p. 244-245).

Diante dessa constatação, a relação entre a educação e o desenvolvimento foi reafirmada e adquiriu maior intensidade. A opção estratégica se direcionava para a luta pela priorização da educação na questão dos investimentos, o que exigiu assumir o discurso dominante, cobrando-lhe coerência. A proposta é clara: definir, a partir das bases econômicas do país, o fator estratégico que mobilizaria todas as energias da nação. Isto porque Saviani (2010b, p. 245, grifos nossos) estava

*“convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país”.*

Ele adotou como pressuposto a existência de um “consenso”, inclusive no discurso de empresários e políticos: “de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas”, pois sem isso “os indivíduos ficam excluídos” e as empresas perdem produtividade, sendo “tragadas na voragem da competitividade” (Saviani, 2010b, p. 245, grifos nossos). Sua posição política foi no sentido de assumirmos esse consenso, o que implica na eleição da educação como fator estratégico de desenvolvimento do país. Isso levou Saviani a reformular sua proposta anterior:

[...] Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Assumamos, pois, esse consenso, o que implicará eleger a educação como o fator estratégico de desenvolvimento do país. Isto é: o ponto de partida do desenvolvimento do país será o investimento maciço na educação. Reformulo, por esse caminho, minha proposta anterior. Em lugar de apenas duplicar imediatamente o percentual do PIB investido em educação, proponho que carregemos para a educação *todos os recursos disponíveis*. [...] (Saviani, 2010b, p. 245, grifos nossos).

A educação foi apresentada como “ponto de partida” para o desenvolvimento do país e a proposta era de que se investissem “todos” os recursos disponíveis na educação, pois isso não prejudicaria outras áreas, “como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza, etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e simultaneamente, todos esses problemas” (Saviani, 2010b, p. 245). Ele explicou como isso se daria: ampliando o número de escolas, absorvendo todos os estudantes e contratando os profissionais necessários, bem remunerados. Assim, milhares de empregos seriam criados, muitos alunos seriam retirados das ruas e do assédio do tráfico de drogas, além de promover o desenvolvimento econômico, já que haveria mais consumo, ativando o comércio e a indústria, criando mais empregos. Além de melhorar a

qualidade do ensino, “incluiria” os indivíduos na sociedade, melhoraria a “competitividade” das empresas e garantiria mais recursos ao Estado, que poderia sanar as principais dificuldades do país. O autor enfatizou:

[...] Mas, principalmente, estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico, uma vez que esses milhões de pessoas com bons salários irão consumir e, com isso, ativar o comércio que, por sua vez, ativará o setor produtivo (indústria e agricultura) que irá produzir mais, contratar mais pessoas. Com isso, também crescerá exponencialmente a arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura não apenas de transporte, mas também de energia, abastecimento, meio ambiente etc. e arcar com os programas sociais destinados aos agora reduzidos grupos de não incluídos nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. [...] (Saviani, 2010b, p. 246).

Ao concluir a entrevista, lançou uma provocação aos formadores de opinião, políticos e aos empresários, exigindo coerência entre seus discursos e a prática vigente:

Está lançado o desafio aos formadores de opinião, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, à classe política. Ou assumimos essa proposta, ou devemos deixar cair a máscara e pararmos de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos (Saviani, 2010b, p. 246).

Essa argumentação tornar-se-ia recorrente nos anos posteriores, com poucas modificações, que incorporaram outros elementos. Em entrevistas de 2007, por exemplo, ele reafirmou a necessidade da estratégia de resistência ativa, pois diante do refluxo dos movimentos sociais dos anos de 1990, era necessária maior mobilização, por parte também das organizações coletivas. Ao tratar da estratégia de luta para os sindicatos docentes, Saviani (2011) preconizou que ela deveria se apoiar no discurso político e empresarial, que colocava a educação como prioridade número um, reiterando a argumentação exposta anteriormente.

Também em 2007, na obra intitulada *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*, a estratégia da resistência ativa foi articulada à adoção do discurso dominante. O autor reproduziu aí a obra anterior, ao analisar o percurso que foi da LDB ao novo PNE, mas incorporou as medidas tomadas no primeiro mandato do governo Lula, concluindo com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em 2006. Nas conclusões sobre essa medida, Saviani (2008b, p. 321) asseverou que não passava de um “fundo meramente de natureza contábil”, que não garantiria os recursos necessários para que a educação atingisse um “patamar civilizado”. Como considerava que o aumento de recursos para a educação era plenamente viável, ele estava “convencido de que o problema todo se resume na questão da estratégia de desenvolvimento do país” (Saviani, 2008b, p. 322).

Retomando as posições mais recentes, propôs que se assumisse o discurso dominante, que a seu ver era um consenso, destinando todos os recursos à educação, resolvendo assim todos os demais problemas. Ele indicou uma ironia “na forma” de enunciar a questão, mas não em seu conteúdo, que foi considerado radical e coerente. Desafiava assim que se assumisse o discurso na prática política ou se deixasse “cair a máscara”.

Trata-se de uma proposta ingênua, romântica? Não. Ela apenas extrai, com certo grau de radicalidade, as consequências do discurso hoje dominante. Se há *uma pitada de ironia* na forma em que foi enunciada, ela foi motivada pelo *desejo de cobrar coerência* aos portadores desse *discurso* (Saviani, 2008b, p. 324, grifos nossos).

Para ele, apesar de alguns avanços nas políticas educacionais do governo capitaneado pelo PT, ele frustrara as expectativas, pois estava submetido à lógica hegemônica do mercado e continuava sem “vontade política” para priorizar a educação e assim resolver seus problemas. Foi em 2008 que essa mesma estratégia reapareceu, na análise do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apesar de considerar que

havia decorrido pouco tempo para uma avaliação do mesmo, Saviani (2011) já sinalizava para a dificuldade que haveria para o cumprimento das metas previstas, pois as ações eram dispersas e não via “vontade política” de priorizar a educação. O principal desafio que identificava era no financiamento, e, por isso defendia o ajuste das decisões políticas ao discurso imperante, elegendo a educação como máxima prioridade, como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional. Radicalizando o discurso dominante, cobrava-lhes coerência.

Em 2008 foi publicada na revista *Educação* uma entrevista do autor, intitulada *Motor do desenvolvimento*. Segundo a matéria, seria esse o papel que Saviani defenderia para a educação brasileira: ser a força motriz da economia. Como os investimentos não eram realizados, a qualidade da educação era prejudicada, restando apenas discursos. A solução passava pela definição da educação como eixo do projeto de desenvolvimento nacional, para que a partir dela fossem beneficiados os outros setores. Na análise do autor, isso fora feito com o automóvel no início do século XX, o que dinamizara a economia dos países capitalistas, apesar dos efeitos colaterais negativos.

Novamente foi feita a relação entre o desenvolvimento e a educação. O Brasil se atrasara em relação aos principais países e agora deveria investir mais em educação, partindo de um patamar mínimo de 10% do percentual do PIB, para ao menos sinalizar “vontade política para resolver o problema”. Para Saviani (2008d, p. 7), poderíamos dessa forma ter um ganho próximo ao da Coreia do Sul, que durante vinte anos fez isso “e se tornou um dos principais países, tanto no aspecto educacional quanto no desenvolvimento econômico”.

Essa mesma posição foi formulada em entrevistas posteriores, de 2009 e 2010, com alguns elementos novos. Ao apontar que a coerência em relação ao discurso dominante implicava colocar a educação como eixo do desenvolvimento econômico, Saviani (2011, p. 211) afirmava ser este o caminho para criar “o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento”. A partir dela se atacariam e se resolveriam todos os demais

problemas, mas isso implicaria uma alteração fundamental:

[...] O que está em causa é a mudança do modelo de desenvolvimento econômico. Até agora o modelo vem tendo por eixo o automóvel, o que se evidencia no fordismo, depois substituído pelo toyotismo, com todos os efeitos colaterais negativos daí decorrentes: verticalização das cidades, congestionamento do tráfego, poluição ambiental, aquecimento global, além do seu caráter concentrador da renda com o aprofundamento das desigualdades sociais. A mudança desse eixo para a educação permitirá um desenvolvimento *com maior distribuição da renda e estimulador da igualdade social* e, além de não apresentar efeitos colaterais negativos, já traz consigo o *antídoto aos efeitos negativos* como se constata na educação ambiental, educação para o trânsito etc. (Saviani, 2011, p. 212, grifos nossos).

Como está evidenciado, a partir de um “consenso” sobre a importância da educação para o desenvolvimento, Saviani extraiu implicações econômicas profundas decorrentes do investimento na educação. Preconizou que, tornando-se o eixo da economia, ela permitiria superar os problemas sociais em geral, como a desigualdade, os problemas ambientais e infraestruturais.

O entendimento de tal formulação no interior de uma proposta que se situa no campo da luta socialista requer um esforço de compreensão para captar seu projeto político-estratégico. Um elemento importante para isso foi fornecido por Saviani (2010a, p. 255) ao indicar que, lutando pela educação, pelas políticas públicas, o Estado seria utilizado “como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos”, apontando assim para a “socialização da economia” e, no limite, para a própria “superação do capitalismo”. É no interior dessa lógica que se torna possível entender a proposta de mudança do eixo do desenvolvimento econômico para a educação.

O próprio autor foi explícito depois, ao atribuir a essa proposta uma vinculação com a luta socialista, recorrendo à tese do “saber como meio de produção”. Questionado sobre o sentido dessa proposta, jus-

tificou-se defendendo a relação entre a educação e o desenvolvimento do país a partir do seguinte argumento: “por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, *socializando o conhecimento, que é uma força produtiva, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção*” (Saviani, 2011, p. 199, grifos nossos).

A educação assumiu assim uma função determinante para o desenvolvimento da produção e da economia brasileiras. Isso fica explícito no caso de sua posição quanto ao sistema nacional de educação. Em uma entrevista, Saviani (2011, p. 254) discutiu essa questão em comparação com outros países: estes “só resolveram o problema da erradicação do analfabetismo e da universalização da escola básica instituindo os sistemas nacionais. Porque o Brasil não fez isso, ele ficou para trás”. A erradicação do analfabetismo apareceu associada à necessidade de “tomar um novo rumo para a educação brasileira”, pois ela seria o diferencial dos países desenvolvidos e o motivo do atraso brasileiro.

Contraditoriamente, em outros momentos, houve o reconhecimento de que tal compreensão era um equívoco. Essa era uma questão não resolvida, pois o autor constatou que, sob o capitalismo, isso não estava assegurado nem mesmo para esses países, uma vez que:

[...] o sistema capitalista, ao atingir na atualidade seu mais alto índice de desenvolvimento econômico e tecnológico, se tornou inerentemente excludente, o que impede que se atinja a meta da erradicação do analfabetismo. Evidencia isso a constatação de que os Estados Unidos, o país mais rico do mundo, registram uma taxa oficial de analfabetismo de 4% e convive com um analfabetismo funcional que abrange 50% dos estudantes universitários dos cursos de quatro anos de duração e 75 % dos alunos dos cursos de nível superior de dois anos de duração, conforme informações que circulam na internet. A própria Alemanha, que já havia praticamente erradicado o analfabetismo (dados de 1982 indicavam 1%), hoje convive com uma taxa oficial entre 4 e 5% (Censo de 2000), ultrapassando os 6% entre os adultos. E além do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional com dados

referentes a este último que vão de 7% na Suécia, a 14% na Alemanha, 22% na Inglaterra e 75% no Brasil, já se fala hoje num “novo analfabetismo” caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas (Saviani, 2011, p. 308-309).

Tais constatações levaram o autor a preconizar a necessidade de alterações econômicas para superar esse problema educacional, o que evidencia incongruências internas em sua argumentação geral. Para ele,

[...] É evidente que, quanto mais aumentam os índices de exclusão, o que tende a se agravar continuamente com a brutal concentração econômica nos grandes monopólios que caracteriza o capitalismo atual, a meta da erradicação do analfabetismo fica cada vez mais distante. Isso mostra que esse sistema social gera mais e mais problemas que ele é incapaz de resolver. *No limite, portanto, a erradicação do analfabetismo implica uma organização social capaz de incluir toda a população.* Isso significa que é necessário romper com essa estrutura socioeconômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção. Impõe-se, pois, a *socialização dos bens produzidos em consonância com a socialização já efetivada das formas de produção.* [...] Estarão criadas, então, as premissas que viabilizarão a total erradicação do analfabetismo. *Enquanto houver exclusão socioeconômica, haverá exclusão educacional e o analfabetismo não poderá ser erradicado* (Saviani, 2011, p. 309, grifos nossos).

Como sua estratégica política exige o investimento público em educação, o grande obstáculo passou a ser o neoliberalismo. O combate às políticas neoliberais assumiu assim uma posição fundamental no âmbito da produção atual do autor. As análises mais recentes centram as críticas à tese do Estado mínimo, por oposição ao Estado Keynesiano. Além disso, Saviani (1989, p. 6) reivindica a necessidade de “publicizar” o Estado, que consistiria em “encaminhar a ação do Estado para as iniciativas que dizem respeito ao interesse público”. Essa é uma questão relevante para o entendimento do projeto político-estratégico

apresentado por Saviani, mas que não poderemos abordar com o devido aprofundamento nos limites deste texto. Trazemos apenas algumas breves indicações.

As políticas neoliberais foram entendidas como “anacrônicas” por Saviani (2005c, p. 13), pois as considerava uma regressão histórica. A seu ver, voltávamos a uma etapa em que havia na implantação da escola pública a “promiscuidade entre os espaços público e privado”. Suas análises supunham a existência de “promiscuidade” no âmbito do Estado burguês na condução de suas políticas e sugeriam que a superação dessa característica tivesse sido possível em algum momento do capitalismo.

Ao analisar o PDE implantado no governo Lula, Saviani (2010c, p. 40) reafirmou a promiscuidade do público com o privado que aí se verificava, invertendo o “princípio constitucional” de que a educação era um “dever do Estado” e um “direito de todos”. Ele demonstrou ter consciência de que o público tendia a servir ao privado no capitalismo, mas isso não impedira que vários países assumissem aquele princípio. Além disso, a república gerara “a expectativa de que o público, [...], deveria sempre prevalecer sobre o privado”, então a política educacional teria de caminhar nessa direção. “Republicanizando a educação, estaremos radicalizando uma das promessas da burguesa liberal e, com isso, explorando seu caráter contraditório tendo em vista a superação dessa forma social” (Saviani, 2010c, p. 41).

Para ele, esse era o caminho para explorar as contradições da sociedade capitalista e assim superá-la. Nesse texto não foi explicitada qual a contradição e nem como ocorreria a superação, mas, considerando o conjunto das obras de Saviani, fica implícita aí a tese do saber como meio de produção, pois garantindo o acesso de todos à educação, as próprias bases produtivas capitalistas seriam derrubadas. O objetivo era superar o capitalismo, com a utilização do Estado a favor das políticas sociais, levando à socialização da economia.

## Desenvolvimento econômico e educação: algumas questões

A relação entre educação e desenvolvimento esteve presente na produção teórica de Saviani desde seus primórdios até o período atual. Destacando os elementos centrais, o fio condutor de sua argumentação no período mais recente pode ser apresentado, de forma sintética, como se segue.

O autor propõe, enfaticamente, que o investimento em educação deve ser convertido no eixo primordial do desenvolvimento. Como o automóvel foi tomado como eixo dos modelos econômicos vigentes até agora, trazendo consequências danosas, sua substituição pela educação propiciaria um desenvolvimento benéfico para toda a sociedade em todos os campos econômico-sociais. Ou seja, haveria maior distribuição da renda, estímulos para a igualdade social, além de trazer “o antídoto aos efeitos negativos” causados pelo modelo pautado no automóvel, desencadeando, assim, o “tão desejado círculo virtuoso”: aumento dos empregos e dos salários e, desta forma, “inclusão social”, incremento do consumo, que ativaria o setor produtivo (indústria e agricultura) e o comércio, criando assim mais empregos, melhora na competitividade das empresas, crescimento exponencial da “arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura [...] e arcar com os programas sociais [...] nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país” (Saviani, 2010b, p. 246).

Para ele, o maior obstáculo para a realização dessa proposição, que acarretaria benefícios a todos, é a falta de vontade política dos empresários e políticos que, em seu discurso, admitem o papel privilegiado que caberia à educação para o desenvolvimento, mas não o colocam em prática. Por isso, frequentemente, o autor denunciou essa incoerência entre o discurso e a prática, manifestou-se impaciente com ela e, por vezes, adotou uma posição bastante irônica, como forma de denunciá-la. Contudo, é preciso deixar claro que sua ironia foi dirigida àquela incoerência e, portanto, à falta de vontade política, e não à

sua proposta de transformar a educação na principal mola propulsora do desenvolvimento com todas suas benéficas consequências. Em sua proposição não há nenhuma ironia. Pelo contrário; deixa explícita sua crença na proposta, o que justifica a defesa incondicional que faz dela e, ao mesmo tempo, sua irritação com a falta de vontade política para colocá-la em prática.

Saviani também argumenta que, além dos benefícios já apresentados, a proposta de converter a educação no eixo principal do desenvolvimento é concernente com a luta socialista, na medida em que sua realização implicaria um processo de socialização dos meios de produção, já que, para ele, o conhecimento é um meio de produção, “solapando a própria base do sistema capitalista”. Paralelamente, o autor reivindica a necessidade de “publicização do Estado”.

Creemos que seja necessário levantar alguns questionamentos ao entendimento de Saviani acerca da relação entre desenvolvimento e educação, bem como, principalmente, à sua proposta.

Primeiramente parece-nos necessário sinalizar que o desenvolvimento econômico é sempre de uma forma histórico-concreta. No capitalismo ele é, necessariamente, um desenvolvimento econômico capitalista, no qual imperam as leis universais do movimento contraditório do capital. Os chamados problemas econômico-sociais, como o desemprego, a pobreza, a miséria, a fome, a “concentração de renda”, o ataque desmesurado ao meio ambiente, a tendência de queda da taxa de lucro, a recessão, a depressão e as crises econômicas, etc. não são outra coisa senão os efeitos visíveis causados pela lógica de produção e acumulação de capital, ou seja, pelo *próprio desenvolvimento econômico capitalista*. Um investimento privilegiado em educação, transformando-a em eixo central do desenvolvimento econômico poderia alterar as leis que regem o movimento do capital e, dessa maneira, produzir efeitos benéficos para o conjunto da sociedade, como reivindica Saviani? Considerando a base material capitalista, seria possível supor que a efetivação dessa proposta poderia criar “o tão desejado círculo

virtuoso do desenvolvimento” e, portanto, as condições para superação dos problemas sociais em geral, como a desigualdade, os problemas ambientais e infraestruturais, como advoga o autor?

Se o encaminhamento para a superação dos problemas sociais é tão cristalino e relativamente simples, por que Marx empenhou parte considerável de sua vida, com custos altíssimos, para estudar e compreender o capital? Por que ele e outros marxistas se dedicaram a elaborar estratégias revolucionárias com base na análise da realidade capitalista, e a organizar a classe trabalhadora para que esta buscasse implementá-las? Não teria a proposta defendida por Saviani um desenho mais liberal que marxista? Ela não incorporaria traços da “teoria do capital humano”? Por que suas principais críticas foram dirigidas ao “neoliberalismo” e não ao capitalismo? Não estaria reivindicando um estado de tipo keynesiano? Sua estratégia de ação política não teria um caráter reformista, de cunho socialdemocrata? Em que medida sua proposta não significa a troca de uma estratégia revolucionária e, portanto, socialista por uma estratégia de desenvolvimento capitalista? Sua compreensão de que “falta vontade política” não estaria marcada por um desvio idealista? Seria possível “socializar a economia” por meio do desenvolvimento econômico capitalista, com a intervenção do estado burguês, tal como pleiteia Saviani, sem uma revolução que socialize os meios de produção?

O entendimento de tal formulação no interior de uma proposta que se situa no campo da luta socialista requer um esforço de compreensão para captar seu projeto político-estratégico. Ao reiterar a estratégia da educação como centro do desenvolvimento, esta foi apresentada como uma imposição dos novos tempos. Saviani (2010a, p. 260) considera que se apoiou na análise dialética feita por Marx, identificando a unidade entre produção, distribuição, troca e consumo no processo de produção social enquanto totalidade orgânica, para concluir que, à luz dessa compreensão, “cabe entender a educação como um bem de produção, e não apenas um bem de consumo”. Sem aprofundar essa afir-

mação, o autor preconizou que a dicotomia entre educação e economia não faria mais sentido devido à reestruturação produtiva, que “guindou a educação a um lugar central no processo econômico”.

Tomando-a como eixo do desenvolvimento, Saviani (2010a, p. 255; 2002, p. 122) indicou que, lutando pela educação, pelas políticas públicas, o Estado seria utilizado “como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos”, apontando assim para a “socialização da economia” e, no limite, para a própria “superação do capitalismo”. É no interior dessa lógica que se torna possível entender sua proposta. Em que medida ela não significa a troca de uma estratégia revolucionária e, portanto, socialista por uma estratégia de desenvolvimento capitalista? Seria possível “socializar a economia” por meio do desenvolvimento econômico capitalista, com a intervenção do estado burguês, sem uma revolução que socialize os meios de produção?

Em segundo lugar aparece a questão do Estado. A proposta, reivindicada por Saviani de publicização do Estado não estaria em desacordo com a tradição teórico-política do marxismo? Não sacrificaria o caráter de classe do Estado, tal como caracterizado pelos autores de linhagem marxista? Seu fundamento origina-se da leitura que faz da obra gramsciana, que concebe uma necessária alteração no conceito de Estado e nas formas de luta. A seu ver, o “conceito de Estado está ‘alargando’-se”, bem como o de partido, exigindo atuação tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Como o partido ideológico visaria à hegemonia no seio da sociedade por intermédio da sociedade civil, isso o levou à conclusão de que “a educação é chamada a desempenhar um papel de transcendental importância”, já que a hegemonia “implica sempre uma relação pedagógica” (Saviani, 2011, p. 201).

Seria necessário debater a própria concepção de hegemonia e de sociedade civil, mas nos limites deste texto nos atemos a questionar sua concepção de Estado. Somente para citar um exemplo, sua proposta não entraria em choque com a profunda análise acerca do Estado que

faz Lênin (1987) em *O Estado e a revolução*, baseado na contribuição de Marx e Engels, em que critica fortemente a ideia de um “Estado popular”? Se se pode “publicizar o Estado”, ou seja, ir tornando-o “público”, por que Marx, Engels, Lenin, e o próprio Gramsci, para mencionar apenas os principais expoentes marxistas, insistiram tanto na necessidade de destruição do Estado capitalista, por meio de uma revolução violenta? Se é possível ir “publicizando o Estado” de tal maneira a satisfazer os interesses do “povo”, por que a necessidade de sua destruição, quer dizer, da revolução? Por que a necessidade de organizar a classe trabalhadora para que ela possa elaborar e implementar uma estratégia revolucionária?

Na leitura que fazemos de Gramsci, o Estado socialista não é uma continuação do Estado burguês, e, portanto, não é possível disputá-lo. Para ele, “é preciso que o próprio poder passe para os trabalhadores, mas estes nunca o poderão ter até que se iludam de podê-lo conquistar e exercer através dos órgãos do Estado burguês” (Gramsci, 1976, p. 81). Se fosse possível ir “publicizando o Estado” de tal maneira a satisfazer os interesses do “povo”, por que a necessidade de sua destruição, quer dizer, da revolução? Por que a necessidade de organizar a classe trabalhadora para que ela possa elaborar e implementar uma estratégia revolucionária? A compreensão de Estado de Saviani não teria marcas de uma concepção liberal?

Em terceiro lugar, é necessário apreciar um argumento bastante caro para Saviani, o do conhecimento como força produtiva, como meio de produção. Em seus textos, ele apresenta o conhecimento ora como força produtiva, ora como meio de produção, tratando-os de maneira indiferenciada. Não estaria confundindo força produtiva com meio de produção? Será que o suposto de que o conhecimento é meio de produção encontra sustentação na elaboração teórica marxiana? No capítulo V de *O capital*, por exemplo, Marx (1983) se dedica a explicar o processo simples de trabalho formado pela força de trabalho e pelos meios de produção, e define estes últimos como a composição de

meios de trabalho e objetos de trabalho, cuja compreensão está esmiuçada em algumas páginas. Será que o conhecimento poderia ser considerado um meio de trabalho ou um objeto de trabalho e, dessa forma, um meio de produção? Parece que não. Contudo, pode-se argumentar que não haveria meio de produção sem que houvesse conhecimento, o que nos parece uma verdade deveras óbvia, e que, por isso, um meio de produção seria um conhecimento objetivado.

Essas assertivas carregam em si alguns problemas. A produção de valores de uso que são resultado do trabalho humano, sejam eles meios de produção (por exemplo, uma máquina) ou meios de subsistência (por exemplo, uma camisa), pressupõe o conhecimento. Mas isso implica que são a mesma coisa, que se identificam? O conhecimento é a mesma coisa que uma máquina ou uma camisa? Em seu livro *Escola e democracia*, Saviani (2003a, p. 81) se deparou com uma questão similar, derivada da “afirmação de que a educação é sempre um ato político”. Embora esteja de acordo com a assertiva, ele (Saviani, 2003a, p. 82) indaga: “educação e política se equivalem, se identificam? Se são diferentes, em que consiste a diferença?”. Ele mesmo responde dizendo que entende “que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria”. O autor não faz essa discussão por preciosismo. Ele teve necessidade de demarcar a diferença e as especificidades de cada uma dessas práticas justamente para poder oferecer uma compreensão da relação entre elas, já que se elas fossem idênticas não haveria relação entre elas, porque não há relação entre uma coisa e a mesma coisa. Essa argumentação feita por Saviani não valeria para compreender a relação entre conhecimento e meio de produção? Parece que sim.

Em nossa compreensão, o conhecimento é condição *sine qua non* para a fabricação de qualquer meio de produção, mas não se identifica com ele, não é a mesma coisa. Isso vale também para o argumento segundo o qual um meio de produção seria um conhecimento objetivado. Aqui cabe um esclarecimento adicional. Parece-nos que seria mais

adequado o entendimento de que um meio de produção é *trabalho objetivado* e não *conhecimento objetivado*. Como valores de uso, os meios de produção, como também os meios de subsistência, são trabalho *objetivado*, ou mais precisamente, resultado de uma enormidade de trabalhos concretos realizados em diversos processos de trabalho específicos e articulados entre si numa cadeia produtiva, desde a primeira intervenção para coletar a matéria natural até a finalização do produto. Uma máquina, por exemplo, é resultado de uma infinidade de trabalhos concretos: dos trabalhadores que extraíram o minério, daqueles que o transportaram, dos que o transformaram em aço, etc., e também dos trabalhadores que produziram o conhecimento – os pesquisadores –, bem como daqueles que o transmitiram – os professores. Por isso, a rigor, a máquina não seria conhecimento objetivado, mas sim, no que tange à questão restrita aqui discutida, *trabalho de produção e transmissão do conhecimento* objetivado, ou, mais precisamente, *trabalho objetivado de produção e transmissão do conhecimento*. Claro que ela é síntese de trabalho objetivado de uma infinidade de trabalhos concretos, mas estamos enfatizando os trabalhos concretos concernentes ao conhecimento porque é o foco do debate neste texto. Como consequência, a máquina, como meio de produção, bem como a camisa, como meio de subsistência, são trabalho *objetivado*, são máquina e camisa; já não são mais trabalho e muito menos conhecimento, mas sim meio de produção e meio de subsistência, respectivamente. Portanto, se é verdade que o conhecimento é condição necessária para a existência de um meio de produção e mesmo admitindo que este seja conhecimento objetivado – pensamos que, a rigor, é trabalho objetivado –, isso não serviria para sustentar o argumento de que conhecimento seja meio de produção, de que ambos se identificam, como defende Saviani.

O autor foi explícito ao vincular a educação escolar com a luta socialista, recorrendo a essa tese do “saber como meio de produção”. Questionado sobre o sentido de sua proposta, argumentou que “por esse caminho estaremos solapando a própria base do sistema capitalista, uma vez que, *socializando o conhecimento, que é uma força produ-*

va, um meio de produção, estaremos contrariando o princípio da apropriação privada dos meios de produção” (Saviani, 2011, p. 199, grifos nossos). Aí residiria o motivo pelo qual “os grupos dominantes relutam em tirar as consequências práticas de seu próprio discurso”. Este parece ser o fundamento de sua defesa da educação como determinante para o desenvolvimento da produção e da economia brasileiras, além de significar um instrumento estratégico na luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo.

Tudo isso, portanto, implica alguns questionamentos. Se o conhecimento não é meio de produção, sua socialização, por meio da escola, não “contraria o princípio da apropriação privada dos meios de produção” e, portanto, não “solapa a própria base do sistema capitalista”, conforme desejaria Saviani. Dessa forma, não ficaria rompida a relação entre sua proposta de transformar a educação no eixo principal do desenvolvimento econômico e a luta socialista, já que esta, para ele, deita suas raízes no suposto do conhecimento como meio de produção? Se sua proposição não tem mais vínculo com a luta socialista, que, para ele, ocorreria por meio da socialização do conhecimento pela escola, que objetivos reais conseguiria alcançar? Se os políticos e empresários se convencessem da excelência da proposta apresentada por Saviani e dotados de “vontade política” conseguissem ir para além do discurso, tirando-a do papel e, de verdade, a colocassem em prática, o que aconteceria?

Para Saviani, a resposta é clara: um grande incremento, uma aceleração do desenvolvimento econômico capitalista. Que efeitos isso produziria? Um solapamento das bases de sustentação do sistema capitalista, pela socialização do conhecimento, vale dizer, de meios de produção? Parece que não. Aumento de emprego, “distribuição de renda”, “inclusão social”, diminuição da violência, enfim, resolução dos problemas econômico-sociais, ambientais, etc., como o autor advoga? Será? Quais são os resultados de um desenvolvimento econômico capitalista, qualquer que seja seu principal motor, o “automóvel” ou a “edu-

ção”? A começar pelo próprio Marx, todos os principais pensadores-militantes marxistas vêm estudando profundamente, tanto estrutural como conjunturalmente, o modo capitalista de produção e parece-nos que suas conclusões apontam numa direção diametralmente oposta àquela desejada por Saviani. Sendo assim, que sentido político teria sua proposta? Qual seria o significado político para a classe trabalhadora de uma estratégia que tem como seu horizonte o desenvolvimento econômico capitalista tendo como eixo a educação? Para qual terreno político conduziria a classe trabalhadora e a luta de classes?

As considerações e questionamentos feitos anteriormente adquirem uma maior relevância na medida em que, como se sabe, Saviani é o principal fundador e o maior expoente da chamada pedagogia histórico-crítica, proposta que se inscreve no âmbito do marxismo. Diante disso destacamos a importância desse debate.

Essas são algumas das questões com as quais nos deparamos para pensar a luta de classes nesse momento difícil para a classe trabalhadora mundial. A clareza na definição de um projeto político é fundamental para os rumos que a história pode tomar, embora não haja garantias de sucesso. Quanto mais conhecemos as condições reais próprias da relação do capital, no sentido de apreender a complexidade, a totalidade das relações sociais, mais condições teremos de acerto na escolha das estratégias e táticas adequadas para enfrentar e superar a ordem atual.

Não se trata aqui de negar o papel que desempenham a educação e a escola pública na sociedade na qual vivemos, o capitalismo. Muito pelo contrário. Elas têm uma importância crucial, mas, do ponto de vista dos interesses históricos da classe trabalhadora, ambas têm de ser pensadas como componentes de um projeto estratégico que tenha como finalidade a superação do sistema capitalista e a construção de uma ordem social em que o gênero humano possa desenvolver-se em sua plenitude. Acreditamos que as respostas aos questionamentos feitos ao longo deste texto poderão oferecer algumas contribuições para a realização dessa imprescindível tarefa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GRAMSCI, Antônio. **Socialista ou comunista?** Lordine Nuovo, 13/5/1921. Escritos políticos. v. 2. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- LENIN, Vladimir I. **O Estado e a revolução**. São Paulo, Hucitec, 1987.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, Alóisio; RENILDO, Souza (Org.). **Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional**. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010a, p. 247-264.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, CD ROOM, p. 1-38. Disponível em: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em: 13 jan. 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)
- SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, p. 213-231, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. Desafios de políticas educacionais no Brasil: política social e publicização da educação. **Psicologia, ciência e profissão**, Campinas, v. 9, p. 5-7, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. rev. Campinas: Autores associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005a. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: motor do desenvolvimento. **Educação**, São Paulo, v. 12, p. 6-10, out. 2008d.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: para onde (e como) vamos. **Educação**, São Paulo, Edição especial comemorativa, ano 9, n. 100, p. 43, ago. 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003a. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5).

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005c. p. 1-29. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: Edufes, 2010c. p. 15-44. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 2).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-57. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. *In*: ORSO, Paulinho José et al. (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007b, p. 9-26. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-166.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b. (Coleção Educação Contemporânea).

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.



# 4

## TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO: UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990<sup>1</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>2</sup>

Klalter Bez Fontana<sup>3</sup>

As investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com outras categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 (Oliveira, 2003), tendo como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola. Essas duas temáticas abriram espaço para as discussões sobre a profissionalização e a proletarianização docentes, a organização escolar e a feminização do magistério (Hypólito, 1994; Oliveira, 2003).

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente na revista *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008.

<sup>2</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Educação e Comunicação, e mestre em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Educação, pela mesma instituição. Professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no curso de Pedagogia pelo Centro de Educação a Distância (CEAD/UDESC). E-mail: klalter.fontana@gmail.com.

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente (Hypólito, 1994).

O presente texto pretende apresentar, de forma resumida, dados os limites postos, um balanço e uma análise da produção investigativa sobre o trabalho docente da década de 1990 no Brasil, identificando as principais concepções e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores que apreciaram o referido tema, dando destaque para a questão da *proletarização docente*. Num primeiro momento, exporemos, de maneira sucinta, os resultados que obtivemos a partir de nosso estudo, para depois desenvolvermos uma análise daquela produção à luz do referencial marxista.

## Trabalho docente e proletarização na produção acadêmica da década de 1990

Para a efetivação de nosso estudo, realizamos, num primeiro momento, um levantamento detalhado da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, totalizando 120 textos,<sup>4</sup> e, em se-

---

<sup>4</sup> O levantamento foi feito nas seguintes bases: 1) acesso ao banco de dados na plataforma da CAPES e do CNPQ ([www.capes.org.br](http://www.capes.org.br) e [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)), no período de outubro de 2003 a abril de 2004, que forneceu, sobretudo, a produção referente às teses e dissertações; 2) livros; 3) artigos publicados nas principais revistas especializadas em educação, principalmente nas revistas *Educação & Sociedade*; *Cadernos CEDES*; *Perspectiva*; *Trabalho & Educação*; *Teoria & Educação*; *Revista Brasileira de Educação* (consultando, inclusive, os arquivos *on-line* dessas revistas); 4) textos disponíveis digi-

guida, selecionamos criteriosamente 39 publicações, assim distribuídas: 3 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros.<sup>5</sup> A leitura dessa produção possibilitou mapear as concepções que nortearam cada pesquisa e os pressupostos teóricos que subsidiaram as análises dos investigadores. Essa identificação foi essencial para verificar a compreensão dos pesquisadores sobre o trabalho docente e suas especificidades, possibilitando a construção de um quadro geral em relação ao estudo do trabalho docente que caracterizou o período.

Nas pesquisas analisadas, a discussão sobre a proletarianização docente está diretamente vinculada aos estudos sobre o processo de profissionalização dos docentes. Observamos que os autores identificam a proletarianização como um processo antagônico à profissionalização do magistério, e é a partir dessa ambivalência que os estudos foram desenvolvidos. Por isso, entre os vários temas abordados, destacaremos, neste texto, as pesquisas que investigaram o *trabalho docente e seu processo de proletarianização*, a partir das discussões sobre a feminização do magistério, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de “classe”<sup>6</sup> e o docente como trabalhador produtivo, considerando na análise a relação antagônica entre a profissionalização e a proletarianização docente, estabelecida pelos pesquisadores.<sup>7</sup>

---

talmente da produção sobre trabalho docente da Anped; 5) consultas em bibliotecas universitárias, livrarias e nas próprias referências bibliográficas dos textos.

<sup>5</sup> Foram selecionados os textos pertinentes ao tema e aos objetivos da pesquisa, os que se mostraram ser as referências principais entre o conjunto de autores e aqueles que expressavam a representatividade do autor e do texto em relação à produção da década (havia textos, de diferentes autores, em que o tratamento analítico era similar e textos praticamente repetitivos de um mesmo autor – por exemplo, um trabalho apresentado em evento que era resultado de dissertação ou tese). Tomando o conjunto da produção levantada, a seleção foi feita por meio da leitura dos resumos, no caso de teses, dissertações, artigos e textos apresentados em evento, e da leitura de prefácio e/ou introdução, sumário, orelha e quarta capa, no caso dos livros.

<sup>6</sup> Essa expressão é utilizada pelos pesquisadores e será usada por nós entre aspas, por razões que serão apresentadas posteriormente.

<sup>7</sup> Os textos aqui analisados, e referidos no decorrer do presente texto, refletem, de maneira geral, a concepção de trabalho docente presente na totalidade das pesquisas investigadas em nosso trabalho. Ademais, os autores desses textos se des-

A relação entre a feminização e a proletarização docente foi significativa em algumas pesquisas. Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996) destacaram a importância de se resgatar o debate sobre gênero na constituição do magistério e sua relação com o processo de proletarização. Para esses pesquisadores, a entrada massiva da mulher no magistério provocou no imaginário social e na constituição profissional da categoria uma crescente desvalorização social e salarial. O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outras categorias de trabalhadores. Os pesquisadores afirmam que esses aspectos, em geral atribuídos ao professor de séries iniciais, tornam este trabalhador mais suscetível ao processo de proletarização do que, por exemplo, o professor universitário, que continua gozando de prestígio social e reconhecimento profissional.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas é a proletarização como resultado das mudanças provocadas na organização escolar e na atividade docente na atual conjuntura do capital. Najjar (1992), Nunes (1998) e Therrien (1998) salientam que o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril.<sup>8</sup> A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização. Nesses trabalhos, a proletarização é analisada a partir das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor em seu fazer pedagógico, e as consequências deste movimento na autonomia e no controle do professor em relação ao seu trabalho. Os autores afirmam ainda que o docente, mesmo sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao

---

tacam por serem utilizados também como referência pelos demais autores em suas investigações.

<sup>8</sup> Nessas pesquisas, o termo “trabalhadores proletários” é utilizado numa conotação similar à de trabalhadores fabris.

trabalhador fabril, deve ser analisado de forma diferenciada, pois não é um trabalhador submetido à lógica capitalista.

O movimento de “classe” aparece em algumas pesquisas (Beckenkamp, 2000; Lugli, 1997; Poletini, 1998; Vianna, 1999) como um dos elementos centrais<sup>9</sup> para a compreensão da proletarianização docente e a necessidade de conscientização do professor como um trabalhador inserido no sistema capitalista. Nessas pesquisas, a organização do magistério mostra-se como uma ferramenta necessária ao professor para reivindicar melhores condições salariais e de trabalho. Para Beckenkamp (2000), o processo de empobrecimento gradativo e sistemático do professorado e a falta de motivação profissional desses trabalhadores são algo inerente à sua proletarianização.

A discussão sobre o docente ser um trabalhador produtivo ou não aparece de forma incipiente em algumas poucas pesquisas que foram realizadas no início da década de 1990. Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991) discutem o trabalho docente a partir de uma análise sobre a natureza desse trabalho na sociedade capitalista, e, por isso, oferecem uma acuidade teórica sobre o trabalho produtivo e a proletarianização que vai além da análise das demais pesquisas apreciadas.

Hypólito (1994) afirma ser a proletarianização um processo de assalariamento e precarização profissional ao qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991), a proletarianização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo. Na análise desses pesquisadores, o docente é proletário na medida em que sofre um processo de precarização e assalariamento e se afirma como um trabalhador coletivo.

Em relação ao trabalho produtivo, Nunes (1990) apresenta o do-

---

<sup>9</sup> Embora nessas pesquisas também se encontrem referências à feminização do magistério e ao processo de desqualificação do trabalho docente, a ênfase na análise sobre a proletarianização é dada a partir da organização dos trabalhadores.

cente como trabalhador produtivo na medida em que se encontra numa relação social no interior da organização do trabalho que o faz produzir mais-valia. Para a pesquisadora, o proletariado é o produtor da mais-valia, sendo esta o resultado do sobretrabalho que é produzido pelo trabalhador. Apesar da análise rigorosa acerca do trabalho produtivo, a pesquisadora afirma que os gestores escolares não são considerados trabalhadores produtivos, pois constituem uma “classe” diferenciada em comparação com os professores em docência.

É importante sublinhar que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogamos se referenciaram em Enguita (1991), que busca compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários. Os primeiros, que se caracterizam por um conjunto de aspectos, afirmam sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho, apesar das imposições postas nas relações capitalistas, e os proletários, entendidos como trabalhadores assalariados, são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital, os quais, dessa forma, perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho.<sup>10</sup>

Na relação antagônica entre profissionais e proletários, Enguita apresenta os semiprofissionais, uma categoria de trabalhadores que permanece numa posição intermediária, por apresentar aspectos de ambas as “classes”. Para ele, os semiprofissionais

[...] constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. *Um destes grupos é o*

---

<sup>10</sup> Para melhor compreensão, vide o próprio autor (Enguita, 1991). Suas posições exerceram uma grande influência nos investigadores do trabalho docente e, por isso, mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada, que escapa aos limites deste texto.

*constituído pelos docentes.* (Enguita, 1991, p. 43; sem grifos no original)

A urbanização e a expansão do ensino público e privado, e a consequente hierarquização da organização escolar, com a figura do diretor e dos especialistas educacionais, resultaram numa redução da autonomia docente no processo educacional. A padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar. Este processo resulta, na análise de Enguita (1991), numa aproximação dos docentes aos proletários, embora a qualificação requerida para o desenvolvimento de sua atividade e a conservação, em grande parte, do controle sobre o seu processo de trabalho os coloquem próximos dos profissionais. Assim, os docentes encontram-se neste lugar intermediário, nesta ambivalência entre a profissionalização e a proletarianização, chamado das semiprofissões.

Após o estudo dessas pesquisas, é possível constatar que a proletarianização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarianização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarianização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos

pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente.

O que mais chamou a atenção, contudo, é o fato de que os pesquisadores em geral tenham restringido suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista. Mesmo aqueles poucos que buscaram fazer tal relação apresentam alguns problemas e limites. É o que procuraremos discutir a seguir.

## As naturezas do trabalho docente no capitalismo

Para que possamos dialogar analiticamente com os resultados da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, parece-nos necessário apresentar nossa compreensão acerca da natureza desse trabalho.

O trabalho, numa forma social genérica, pode ser compreendido como a utilização da força de trabalho, na relação com a natureza, para a produção de valores de uso necessários à vida humana. Dessa forma, o processo simples de trabalho é condição *sine qua non* para a produção da existência do ser social, independentemente do modo de produção existente. Entretanto, já que no capitalismo o processo de trabalho se encontra subsumido à lógica do capital, é preciso compreender e distinguir processo de trabalho e processo de produção capitalista. No capítulo V de *O capital*, Marx define o processo de trabalho como uma

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (Marx, 1983, p. 153)

Na sequência do mesmo capítulo, Marx apresenta e analisa o processo de formação do valor e o processo de valorização, distinguindo-os entre eles, e o processo simples de trabalho. A esse respeito, Tumolo afirma que,

[...] depois de ressaltar as especificidades e distinções entre os três processos, o autor busca estabelecer conexões entre eles, compreendendo o processo de produção de mercadorias como unidade entre processo de trabalho e processo de formação de valor e, diferentemente, o *processo de produção capitalista*, forma capitalista da produção de mercadorias, como *unidade do processo de trabalho e do processo de valorização*. Este último, cujo escopo é a produção de capital, distingue-se do anterior, que tem como finalidade a produção apenas de mercadorias. Ambos se diferenciam do processo simples de trabalho, uma vez que este objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe nenhum dos outros dois processos. O processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, mas não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõe os outros dois processos. (Tumolo, 2005, p. 250; grifos do autor)

O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital. Somente a partir dessas compreensões e distinções é que se pode apreender o conceito de trabalho produtivo. Para Marx, trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital.<sup>11</sup> O autor afirma que

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalha-

---

<sup>11</sup> Além de *O capital*, Marx trata desse mesmo tema em outros textos, tais como *Capítulo VI inédito de O capital* e *Teorias da mais-valia*. Também outros autores, como Rubin (1987), discutem esse assunto. É preciso sublinhar, entretanto, que a concepção aqui arrolada de trabalho produtivo não é consensual no âmbito do marxismo.

dor produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (Marx, 1984, p. 105 e 106)

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor, do homem, da mulher, trabalho manual ou intelectual etc. –, ou às características do valor de uso que foi produzido – se tem ou não uma “forma corpórea”, se é auto-móvel, arroz, entretenimento, ensino etc. –, se serve para satisfazer esta ou aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao processo de produção de capital. Isso significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino.

A partir dessa base conceitual é que podemos apreender, nos seus fundamentos, o trabalho docente, tanto do ponto de vista do processo de trabalho como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista.

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada

no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes.

Para oferecer subsídios a essa discussão, apresentamos a seguir quatro situações ilustrativas de “trabalhos docentes” que existem no capitalismo para que se possa verificar as relações de produção nas quais os trabalhadores docentes estão inseridos.<sup>12</sup>

Encontramos primeiramente a docência como um processo simples de trabalho, como, por exemplo, o professor que ensina seu filho a ler. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não houve produção de valor nem de mais-valia, o que caracteriza esse professor como um trabalhador não produtivo.

Outra situação é o professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que vende, como, por exemplo, um professor que ministra aulas particulares. Embora tenha produzido valor, não produziu mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não produtivo.

---

<sup>12</sup> É necessário fazer um alerta: os casos que apresentamos servem apenas como exemplos ilustrativos e foram tomados como instrumentos para facilitar a compreensão, uma vez que, a rigor, um trabalhador individual ou uma categoria de trabalhadores não podem ser produtivos, pela simples razão de que o trabalhador produtivo de capital é necessariamente o trabalhador social.

Numa condição totalmente diferenciada, temos o professor que trabalha na rede privada de ensino. Nessa situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo. Sobre isso, Marx esclarece:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação (Marx, 1984, p. 105-106).

Embora estejamos considerando que nem todas as escolas privadas se constituem como empresas capitalistas, ou seja, que existem escolas privadas nas quais não ocorre a relação de produção especificamente capitalista, é necessário reconhecer, de outro lado, que as primeiras são claramente determinantes em relação a estas últimas. Por isso, neste texto, quando mencionarmos escola privada estaremos nos referindo àquelas escolas nas quais se realiza a produção de capital, confirmando o caráter produtivo do trabalho do professor.

Numa última situação, o professor de escola pública. Em nossa compreensão, embora venda sua força de trabalho ao Estado, ele produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor nem mais-valia. Como não estabeleceu a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.<sup>13</sup>

Partindo do princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica capitalista, pois vivemos numa sociedade determinada por esta forma social, essas quatro situações ilustrativas do trabalho docente demonstram que todos esses professores, apesar de terem exatamente a mesma identidade no que se refere ao traba-

---

<sup>13</sup> É importante destacar que esta compreensão do professor de escola pública como não produtivo é polêmica, mesmo entre pesquisadores marxistas.

lho concreto – o trabalho de ensinar –, ou seja, executarem o mesmo processo de trabalho e produzirem o mesmo produto, estabeleceram relações de produção completamente distintas. O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. Aqui se cumpriu a exploração especificamente capitalista. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital. Embora estes últimos tenham estabelecido relações assalariadas, elas são de naturezas distintas. Dos quatro casos, apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, embora considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino. Supondo, para afinar ainda mais a análise, que nos quatro exemplos os docentes sejam professores de língua portuguesa, que trabalhem com alunos da mesma série escolar e valendo-se dos mesmos procedimentos didático-metodológicos, do ponto de vista do processo de trabalho não há nenhuma distinção entre os quatro trabalhos docentes, mas, ao contrário, como já afirmado, há uma total identificação. Contudo, do ponto de vista das relações de produção, estas são de naturezas totalmente diferentes, sendo que somente o terceiro estava inserido no processo de produção de capital, o que o caracteriza como trabalhador produtivo.

## Trabalho docente e classe proletária

Considerando o processo de trabalho – ou se se quiser, o trabalho concreto –, o trabalho docente tem, de fato, suas especificidades e se diferencia do trabalho de outros profissionais, que, no seu conjunto, constituem as chamadas categorias profissionais. Neste âmbito, os

professores têm uma única identidade: ser professor. O que podemos constatar, ao apreciarmos a produção dos anos de 1990 sobre o trabalho docente, é que a imensa maioria dos pesquisadores tratou deste assunto justamente sob esse prisma, sobretudo aqueles que apontaram a tendência de proletarização do trabalhador docente. Como já foi visto anteriormente, tais autores consideram o processo de proletarização do professor resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc. Por essa razão, quase todos não fizeram a diferenciação entre professores que trabalham em escolas públicas e os que trabalham em escolas privadas. No fundo, eles compreendem a conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho. Daí, a associação, que vários autores fizeram, entre o trabalho fabril e o trabalho docente, que foi gradativamente incorporando as características do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado etc. Como, explícita ou implicitamente, identificam proletário com operário fabril e como têm evidenciado as profundas similaridades entre o trabalho fabril e o trabalho docente em grande parte dos casos, concluem que os professores têm se transformado em proletários.

Ora, em nossa perspectiva analítica, é impossível apreender classe proletária no âmbito do processo de trabalho. Embora tenhamos plena clareza de que a discussão sobre classe social é deveras difícil, complexa e polêmica no interior do marxismo, não encontrando aqui nenhum consenso, fomos instigados, pelas posições defendidas pelos pesquisadores que estudamos, a oferecer nossa contribuição, tendo ciência de seus limites e precariedades.

O primeiro aspecto que gostaríamos de sublinhar é o fato de que classe social não é um conceito estático, assim como o de capital, daí a importância de tratá-lo no movimento contraditório do capital. De outra parte, seria, no mínimo, problemático discutir classe social sem levar em conta a questão da consciência de classe. Contudo, como é impossível

nos marcos deste texto abordarmos, de forma satisfatória, o conceito de classe social na sua totalidade, concentrar-nos-emos nos elementos constitutivos da base material, ou melhor, naqueles referentes às relações sociais de produção, destacando aqueles que são pertinentes ao nosso objeto específico de estudo: o trabalhador docente.

Em nossa compreensão, o proletariado não pode ser apreendido a partir das características concernentes ao processo de trabalho, mas sim com base na relação social de produção. Assim, do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista. Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. Também não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de classe proletária supera, pois, todos esses aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista.

Acerca do trabalhador docente, se tomarmos as quatro situações elencadas anteriormente, consideramos que somente aquele do terceiro exemplo se constitui como proletário,<sup>14</sup> porque é o único que participa da relação de produção capitalista. Os dois primeiros não o são já que nem são vendedores de força de trabalho. O quarto, professor

---

<sup>14</sup> Novamente cabe um esclarecimento: somente é proletário o professor que vende sua força de trabalho para uma empresa escolar capitalista e não para uma escola particular não capitalista.

de escola pública, apesar de ser vendedor da força de trabalho, não estabelece a relação especificamente capitalista.<sup>15</sup> Contudo, ele, o terceiro, não é proletário porque é professor, e muito menos porque suas condições de trabalho podem estar deterioradas, seu salário rebaixado, ou porque seu trabalho pode ser padronizado, repetitivo, fragmentado e enfadonho tal como pode acontecer com o operário fabril, ou ainda porque há uma desqualificação de sua força de trabalho e uma perda do controle de seu trabalho ou de prestígio social, mas porque, independentemente das características do processo de trabalho, é um trabalhador inserido num processo de produção de capital. Como proletário, ele “deixa de ser” professor, “deixa de ser” categoria profissional de professores e “passa a ser” classe: classe proletária. Como classe proletária, o professor não se distingue dos outros trabalhadores proletários – exemplo: cortador de cana-de-açúcar, metalúrgico, programador de sistemas etc. – que estabelecem a relação capitalista de produção e produzem capital. Todos eles são um só, e a mesma coisa: classe proletária. Como classe, são uma unidade. Nessa perspectiva, do processo de produção do capital, a unidade ocorre entre a diversidade dos processos de trabalho e de trabalhos concretos, ou seja, trabalhadores que exercem os mais variados trabalhos, com características tão diferenciadoras como é o caso de um professor e um cortador de cana, de ramos de atividades tão distintos, são a mesma classe. Em contrapartida, o professor que trabalha numa empresa capitalista de ensino tem uma identidade com os professores das outras três situações, uma vez que, sob o ponto de vista do processo de trabalho, executam o mesmo trabalho concreto – ser professor – e, neste plano, pertencem à mesma *categoria profissional*. Trata-se, aqui, da unidade do processo de trabalho e do trabalho concreto na diversidade das relações de produção. Porém, da ótica do processo de produção de capital, ou melhor, das relações sociais de produção, eles são significativamente distintos. Os dois primeiros não são proletários porque nem são vendedores de força

---

<sup>15</sup> Como já havíamos sublinhado anteriormente, tais compreensões não são consensuais. Há pensadores que entendem que todo e qualquer vendedor da força de trabalho é proletário. Nesta acepção, o professor de escola pública também seria proletário.

de trabalho, o professor de escola pública, apesar de ser vendedor da força de trabalho, em nossa compreensão, também não o é, sendo que somente o terceiro é proletário. Este último encontra sua identidade, como *classe*, com os “outros” trabalhadores proletários, e não com seus companheiros trabalhadores docentes vinculados a outras relações de produção que não a capitalista.

## Considerações finais

Conforme já havíamos afirmado anteriormente, os autores que pesquisaram o trabalho docente na década de 1990, na sua quase totalidade, fizeram-no restringindo suas análises ao processo de trabalho. Mesmo aqueles que buscaram uma superação dessa restrição, como, por exemplo, Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991), apresentaram problemas, limites e insuficiências. O caso mais emblemático, contudo, parece ser o de Enguita (1991), que serviu, de uma forma ou de outra, como referência para quase todos os investigadores. Como já salientamos, este autor faz uma diferenciação entre proletários, profissionais e semiprofissionais e inclui os docentes nesta última classificação. Suas posições mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada do que é possível fazer aqui. Contudo, é fundamental destacar que, a partir de nossa perspectiva analítica, profissionais (e também semiprofissionais) e proletários são duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos. Ele não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital. Dessa forma, a compreensão de proletarização como antagonica à de profissionalização, defendida por Enguita e incorporada na análise de quase todos os outros autores, fica sem sentido. No fundo, Enguita também não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Ora, professores que têm, parcial ou totalmente, características de “profissionais ou semiprofissionais” podem ser ou não proletários. Esta condição de classe não

depende, como vimos, de tais características, mas sim da relação social de produção na qual o professor esteja inserido.

A insistência de termos salientado que os investigadores que foram apreciados por nós, em sua grande maioria, restringiram suas análises ao processo de trabalho e não fizeram, satisfatoriamente, a distinção com o processo de produção de capital tem uma razão principal: tal forma de abordar o tema tem implicações na compreensão de classe social. A nosso ver, o desenvolvimento de seus argumentos a este respeito evidencia compreensões limitadas, problemáticas ou equivocadas. Por causa disso, não conseguem perceber com clareza a composição de classes das quais os docentes “fazem parte” e, principalmente, as tendências dessa composição.

Entre as quatro situações ilustrativas de trabalhos docentes apresentadas anteriormente, vimos que a imensa maioria dos professores no capitalismo contemporâneo, inclusive no Brasil, é constituída por assalariados. As duas primeiras situações, a do professor que produz valor de uso e a daquele que produz mercadoria de sua propriedade e a vende, existem e continuarão a existir; mas, objetivamente, de forma secundarizada e periférica. O que se impôs para os docentes, como de resto para o conjunto dos trabalhadores, foi a determinação da relação assalariada. Contudo, como já foi sublinhado, no interior desta há os professores que são trabalhadores do Estado capitalista e aqueles que vendem a força de trabalho para empresas capitalistas de ensino, os quais nós consideramos proletários. O que se tem observado nos períodos mais recentes no Brasil é uma tendência de crescimento relativo dos docentes que estabelecem a relação capitalista, quando se compara com aqueles que são trabalhadores do Estado, o que significa dizer que há uma tendência de crescimento de professores proletários em relação aos outros.

A pesquisa INEP/MEC (2004) mostra que o número de docentes que lecionavam em escolas públicas cresceu 32,35% entre os anos de 1991 e 2002 e que o daqueles que trabalhavam em escolas particulares teve um aumento de 41,21%, evidenciando fenômenos que tendem a

crescer: a mercantilização do ensino e a conseqüente proletarização dos professores. Entretanto, o caso mais gritante é o do ensino superior. Outra pesquisa realizada pelo INEP/MEC (2003) demonstra que, em 1997, o Brasil tinha 211 escolas de nível superior públicas e 689 escolas superiores privadas. Pouco tempo depois, em junho de 2003, a rede pública mantinha quase o mesmo número, contando com 207 instituições de ensino superior com um total de 95.863 professores. Em contraste, a rede privada contava com 1.652 instituições e com 172.953 professores. Tais números revelam não apenas a existência de professores proletários no ensino superior, como, principalmente, que eles somam 80% a mais que o número dos não proletários, ou seja, quase o dobro.

Como demonstram os dados, a proletarização docente vem crescendo em termos absolutos e relativos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino superior. Contudo, insistimos: a proletarização dos docentes não ocorre por causa das características do processo de trabalho, como defenderam os autores que investigaram o trabalho docente. Se a argumentação aqui apresentada é estranha a eles no que se refere aos professores em geral, muito mais ainda o é em relação aos professores do ensino superior, uma vez que chegamos à conclusão de que a maioria deles é de proletários. Tal conclusão soaria como um absurdo dentro de suas construções teóricas, já que, como suas análises se restringiram ao processo de trabalho ou não conseguiram estabelecer uma articulação satisfatória deste com o processo de produção capitalista, não fizeram a diferenciação entre professores de escola pública e de escola privada, partícipes de relações sociais de produção distintas que determinam, por sua vez, diferentes inserções de classe.

Nosso propósito, ao apontarmos os limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo. Não como “classe-em-

-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sociometabólico do capital.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ALMEIDA, M. I. **Perfil dos professores da escola pública paulista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. 2. ed., 6. reimp. São Paulo: Boitempo, 2003.
- AZZI, S. **Da autonomia negada à autonomia possível: trabalho docente na escola pública capitalista – um estudo a partir da sala de aula**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BECKENKAMP, A. H. **Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2000.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CARDOSO, T. M. **Cultura da escola e profissão docente: inter-relações**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas

indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 77-84, maio/jun./jul. 1996.

CORREA, V. M. A. **Formação da consciência política do professor, em tempos de globalização e neoliberalismo**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação** – “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FIDALGO, F. S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 95-109 jul./dez. 1996.

FIGUEIRA, F. G. **Diálogos de um novo tempo**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras (Coleção Leituras do Brasil), 1998.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1968.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HAGUETTE, A. **Educação: bico, vocação ou profissão?** **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 12, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.

HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação** – “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, A. L. **Processo de trabalho docente** – uma análise a partir

das relações de classe e gênero. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

HYPÓLITO, A. L. **Trabalho docente**: classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

IASI, M.L. **O dilema de Hamlet**: o ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

INEP/MEC. **Censo do Ensino Superior. 2003**. Disponível em: [www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse). Acesso em: 23 mar. 2005.

INEP/MEC. **Censo da Educação Básica. 2004**. Disponível em: [www.inep.gov.br/basica/censo](http://www.inep.gov.br/basica/censo). Acesso em: 23 mar. 2005.

LUGLI, R. S. G. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)**. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

LUGON, I. F. **Professor sonâmbulo**: é possível despertar? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1994.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I – Feuerbach). 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MENDES, J. E. O trabalho na docência. *In*: NETO, E. A.; PINA, M. J.; Felisbino, S.C. (Org.). **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002.

MÉSZAROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. *In*: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NAJJAR, J. N. V. **Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

NUNES, M. O. **A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

NUNES, A. R. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação** – “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

POLETTINI, A. F. F. Mudança e desenvolvimento do professor – o caso de Sara. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 88-98, set./out./nov./dez. 1998.

QUELUZ, A. G. (Orient.); ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

RUBIN, I.I. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Polis, 1987.

SANTOS, E. **Identidade profissional docente: os ditos e os feitos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SANTOS, C. M. A proletarização do trabalho docente: entre o mito, a realidade e a possibilidade. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 137-160, ago./dez. 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1996.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.).

**Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. V. **Trabalho docente e gestão escolar:** formação, deformação e transformação do educador. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, O. L. D. **Participação de professores em movimentos grevistas:** ressonâncias na organização do trabalho docente no cotidiano da escola pública. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

SOUZA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, maio/jun./jul. 1996.

SOUZA, A. N. **Sou professor, sim senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas: Papyrus, (Coleção Magistério: Formação e Prática Pedagógica), 1996.

TAVARES, L. C. **Heterogênese e educação:** buscando universos de referência para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

TENFEN, W. **O processo de (des)qualificação do professor.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

THERRIEN, A. T. S. **Trabalho docente:** uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: Educ, 1998.

TITO, E. M. R. M. **O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação:** a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

TUMOLO, P. S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, abr. 2003.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

VIANNA, C. P. **Os nós do “nós”**: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, C. P. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relação de gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 100-130, dez. 2001.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

WENZEL, R. L. **O professor e o trabalho abstrato**: uma análise da (des)qualificação do professor. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.



# 5

## A VIVÊNCIA DO DESEMPREGADO: UM ESTUDO CRÍTICO DO SIGNIFICADO DO DESEMPREGO NO CAPITALISMO<sup>1</sup>

Ligia Maria Soufen Tumolo<sup>2</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>3</sup>

*A dor da gente não sai no jornal.*

Chico Buarque

### O desemprego na contemporaneidade

O desemprego tem sido um dos maiores problemas da sociedade contemporânea e, por esta razão, um dos temas mais debatidos e analisados. Em 1999, para uma população economicamente ativa mundial estimada em três bilhões de pessoas, havia cerca de um bilhão de trabalhadores vivendo com sua capacidade de trabalho subutilizada, o que

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente na revista *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 2, n. 2, 2004.

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com especialização em Psicologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua nas áreas da Psicologia, da Educação, das Organizações e do Trabalho, da Saúde e dos Direitos Humanos. E-mail: ligiatumolo1@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

significa dizer que, em cada três trabalhadores no mundo, um se encontrava na condição de desemprego ou de subemprego (cf. Pochmann, 2001). Levantamentos estatísticos têm revelado, ainda, que nas últimas três décadas, o desemprego tem sido crescente, tanto nas economias centrais, quanto nas economias periféricas do capitalismo.

No Brasil, o desemprego vem crescendo de forma significativa, principalmente nos dois últimos decênios. Segundo Pochmann (2001), as transformações ocorridas na economia brasileira, a partir da segunda metade da década de 1980, têm gerado um desemprego sem precedentes na história do país, de tal maneira que vem atingindo o tecido social brasileiro como epidemia. Análise semelhante é feita por Mattoso (2000), ao afirmar que, atualmente, o desemprego apresenta uma amplitude nacional e caracteriza-se pela sua extraordinária intensidade. Além disso, seus índices não têm paralelo com outros momentos da história nacional.

Tal fenômeno é confirmado pelas duas agências brasileiras de pesquisa que são responsáveis pelo acompanhamento sistemático do desemprego – de um lado, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realiza a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), e, de outro, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-econômicos (Dieese) e a Fundação Sistema Nacional de Análise de Dados (Seade), que, juntos, realizam a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). A PME, realizada pelo IBGE, que acompanha o desemprego no mercado de trabalho em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre adota uma metodologia mais limitada de coleta e análise de dados sobre o desemprego, já que usa, como indicador principal, a taxa de desemprego aberto em sete dias. Para o IBGE, são considerados desempregados somente aqueles trabalhadores que estão sem qualquer trabalho e que tenham exercido algum ato de busca de emprego nos sete dias que antecederam a pesquisa. Esta perspectiva metodológica, mais restritiva na conceituação do desemprego, baseia-se apenas no desemprego aberto.

Assim, os resultados produzidos pelo IBGE são taxas médias anuais de desemprego relativamente baixas<sup>4</sup>, se comparadas às taxas levantadas pela PED. Já a PED, realizada pelo Dieese/Seade, desenvolve sua pesquisa atualmente nos mercados metropolitanos de trabalho de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e Brasília. A metodologia de coleta e análise de dados adotada pelo Dieese/Seade nos parece mais apropriada para a compreensão do desemprego brasileiro, na medida em que permite englobar as variações das situações de emprego, características da sociedade brasileira atual. Para a PED, são considerados desempregados aqueles trabalhadores que estão na situação de desemprego aberto e desemprego oculto pelo trabalho precário e pelo desalento. Portanto, são considerados desempregados os trabalhadores que: a) não procuram trabalho ou exercem qualquer atividade na semana de referência da pesquisa, mas que tenham procurado emprego no decorrer do mês; b) que exercem algum tipo de atividade irregular e descontínua simultaneamente à procura de trabalho, o chamado desempregado oculto pelo trabalho precário; e c) não procuraram trabalho no mês anterior, por se sentirem desestimulados pelo mercado de trabalho, mas procuraram trabalho nos últimos 12 meses, o que se denomina desemprego oculto pelo desalento. Essa metodologia resulta em taxas de desemprego anuais distintas e mais expressivas em relação à PME/IBGE. A despeito das diferenças observáveis nas taxas geradas a partir dessas pesquisas, ambas demonstram, de forma incontestável, o agravamento do crescimento do desemprego no Brasil conforme indicado na Tabela 1.

---

<sup>4</sup> No final de 2002, o IBGE reformulou sua metodologia de levantamento da taxa de desemprego, alterando alguns critérios – o principal deles foi o aumento da data de referência para se considerar uma pessoa desocupada, de sete para 30 dias – cujo resultado foi um incremento na taxa de desemprego. Para se ter uma ideia, pela nova metodologia, a taxa média de desemprego de 2002 ficou em 11,7%, enquanto que pelos critérios anteriores seria em torno de 7% (*Folha de S.Paulo*, 2003b, p. B-6).

Tabela 1 – Evolução das taxas de desemprego, índices percentuais para Brasil e São Paulo (1989 -1999)

	1989	1994	1998	1999	Varição em % 1989/1999
<b>São Paulo Desemprego total</b>	8,7	14,2	18,3	19,5*	110,3
<b>Brasil Desemprego aberto</b>	3,4	5,1	7,6	7,8**	123,5

Fonte: Dados São Paulo: Seade/Dieese, Pesquisas de Emprego e Desemprego (PED). Dados Brasil: IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego (PME) (apud Mattoso, 2000 p. 13). \*Média obtida considerando-se os índices dos meses de janeiro a maio de 1999. \*\*Média obtida considerando-se os índices dos meses de janeiro a junho de 1999.

Como se pode verificar, as taxas produzidas pelos dois institutos são diferentes, devido a procedimentos distintos de levantamento de dados. Porém, o que mais chama a atenção é a evolução acentuada do desemprego no período referido, constatada pelas duas instituições: para o Seade/Dieese, 110,3%; e para o IBGE, 123,5%.

## O desemprego e suas consequências na vida dos indivíduos

Como o desemprego é um fenômeno que atinge os diversos países e segmentos sociais, pesquisadores de várias nacionalidades vêm conduzindo estudos com o objetivo de verificar as consequências do desemprego para a vida das pessoas, investigando principalmente as relacionadas à saúde e à saúde mental, como é o caso de Lejoyeux, Boulanguiez e Fichelle (2000), na Inglaterra. Outros pesquisadores têm tido uma perspectiva de análise sociológica das repercussões do desemprego, como se verifica em Cattani (1996), que examinou o caso francês. Outros, ainda, têm focado aspectos relacionados aos

sentimentos e percepções relativos à situação do desemprego, como Brasileiro (2000) no Brasil<sup>5</sup>.

Esses estudos convergem no que se refere aos efeitos negativos do desemprego para os desempregados, seus familiares e a sociedade. Tais investigações demonstram que a situação de desemprego está associada à ocorrência de distúrbios psicológicos e à baixa na autoestima, assim como tem uma relação com a emergência e o agravamento de problemas sociais, como o aumento da criminalidade.

Com o intuito de dar continuidade a tais estudos e considerando o recrudescimento do desemprego na atualidade, sobretudo no Brasil, realizamos uma pesquisa qualitativa com 13 indivíduos que procuravam emprego por meio de encaminhamento do Sistema Nacional de Emprego (Sine) de Florianópolis (SC)<sup>6</sup>, com o propósito de buscar apreender as características mais marcantes da vivência desses indivíduos<sup>7</sup>. O conceito de vivência, neste estudo, se refere à configuração de sentidos que cada indivíduo vai desenvolvendo e atribuindo aos eventos que experimenta (nos quais se sente envolvido, na maioria das vezes, como protagonista ou vítima) no decorrer de sua vida, cotidianamente. Sentido se refere à possibilidade de atribuição de significado a eventos de que o indivíduo participa diretamente. Significados são compreendidos como representação simbólica das finalidades da ação, elaborada e assimilada por um sujeito social.

---

<sup>5</sup> Além dos já citados, outros investigadores, em várias partes do mundo, vêm pesquisando o referido tema. Ver, p. ex.: Garrido (1996); Catalano, Hansen e Harting (1999); Preti e Miotto (1999); Wadsworth, Montgomery e Bartley (1999); Domenighetti, D'Avanzo e Bisig (2000); Dejours (2000); Baró (1998); Silva (2000); Kilimnk (1998); Barbara (1999); Caldas (1999).

<sup>6</sup> A pesquisa foi realizada no Sine, instituição que desenvolve um sistema de captação de vagas para o emprego nas organizações de trabalho, assim como também sua contrapartida, isto é, o cadastramento e encaminhamento dos trabalhadores que buscam inserção no mercado de trabalho. A instituição foi escolhida justamente por receber um grande número diário de trabalhadores que estão à procura de emprego.

<sup>7</sup> Foram feitas entrevistas semiestruturadas, uma vez que se tratava do instrumento mais adequado para a finalidade que pretendíamos atingir, tendo sido realizadas em uma das salas de reuniões do Sine, com adequadas condições para a manutenção do sigilo necessário.

Do conjunto de entrevistados<sup>8</sup>, dez eram do sexo masculino e três do sexo feminino. A faixa etária variava entre 18 e 51 anos. O período de desemprego variava entre um mês e dois anos. Alguns dados que denotam o perfil desses indivíduos estão apresentados nas tabelas de 2 a 4.

Tabela 2 – Grau de escolaridade dos entrevistados segundo sexo (Florianópolis – 2001)

Gênero	Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior		Total	
	Incompleto		Completo		Incompleto		Completo		Completo			
	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº
Masculino	15,3	2	7,6	1	15,3	2	30,7	4	7,6	1	76,9	10
Feminino	–	–	7,6	1	–	–	15,4	2	–	–	23,1	3
<b>Total</b>	15,3	2	15,3	2	15,3	2	46,1	6	7,6	1	100	13

Fonte: Tumolo, L. M. S. (2002).

<sup>8</sup> Os participantes foram todos escolhidos de forma aleatória dentre aquelas pessoas que estavam desempregadas e que recorreram ao Sine com o objetivo de buscar vagas para um emprego. Foram abordados, individualmente, os possíveis entrevistados para checar a disponibilidade de participação na pesquisa, no momento em que já haviam terminado de preencher o cadastro para vagas de emprego. Tal forma de abordagem se justifica pois não interferiria no momento do cadastro e, portanto, evitando qualquer prejuízo para o participante ou a instituição. Dos indivíduos abordados e que concordaram em dar entrevistas, 13 foram realizadas, uma vez que as informações, interpretações e sentimentos das pessoas começaram a repetir-se. Todas as entrevistas foram transcritas pelos próprios pesquisadores. A escuta e transcrição de todas as entrevistas foram realizadas várias vezes, com o objetivo de tornar a transcrição o mais fidedigna possível e de perceber e interpretar os sentimentos, manifestos em pausas, choro, alteração de tom e volume da voz. Depois se compararam os dados apresentados na revisão bibliográfica e os resultados encontrados a partir dos relatos dos participantes desta pesquisa.

Tabela 3 – Tempo de desemprego dos entrevistados segundo grau de escolaridade (Florianópolis – 2001)

Tempo (meses)	Ensino Fundamental				Ensino Médio				Ensino Superior		Total	
	Incompleto		Completo		Incompleto		Completo		Completo		%	n°
	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°		
1 a 2	-	-	-	-	7,7	1	15,4	2	-	-	23,1	3
3 a 5	7,7	1	15,4	2	7,7	1	-	-	7,7	1	38,5	5
6 a 8	7,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,7	1
9 a 12	-	-	-	-	-	-	23,1	3	-	-	23,1	3
12	-	-	-	-	-	-	7,7	1	-	-	7,7	1
<b>Total</b>	15,4	2	15,4	2	15,4	2	46,2	6	7,7	1	100	13

Fonte: Tumolo, L. M. S. (2002).

Tabela 4 – Tempo de desemprego dos entrevistado segundo faixa etária (Florianópolis – 2001)

Faixa etária	Tempo de Desemprego (meses)											
	1 a 2		3 a 5		6 a 8		9 a 12		12 ou mais		Total	
	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%	n°
18 a 24	7,7	1	15,4	2	-	-	-	-	-	-	23,1	3
25 a 29	-	-	7,7	1	-	-	7,7	1	-	-	15,4	2
30 a 34	7,7	1	7,7	1	7,7	1	15,4	2	-	-	38,5	5
35 a 39	-	-	-	-	-	-	-	-	7,7	1	7,7	1
40 a 45	7,7	1	-	-	-	-	-	-	-	-	7,7	1
45 ou mais	-	-	7,7	1	-	-	-	-	-	-	7,7	1
<b>Total</b>	23,1	3	38,5	5	7,7	1	23,1	3	7,7	1	100	13

Fonte: Tumolo, L. M. S. (2002).

A tabela demonstra que o maior número de desempregados (5 – 38,46%) se encontra na faixa de 30 a 34 anos.

O presente texto tem como finalidade, primeiramente, examinar, de forma resumida, os resultados da investigação desenvolvida sobre a vivência de desempregados na cidade de Florianópolis, e, em seguida, analisar o significado do desemprego no interior da lógica societal capitalista para, desta forma, buscar compreender as origens e fundamentos sociais dessa vivência.

## A vivência dos desempregados

Sistematizamos as características da vivência dos desempregados entrevistados a partir da análise dos relatos dos participantes desta pesquisa, nos seguintes critérios: 1) A busca incessante pelo emprego é uma ocupação?; 2) O desemprego interfere no dia e na noite do desempregado; 3) A responsabilidade pelo desemprego; 4) A possibilidade da transgressão às normas sociais a partir da impossibilidade de satisfação de necessidades básicas; 5) A família: de provedora à necessidade de ser provida; 6) Queda no padrão de consumo; 7) Não me falta nada, só decidir sobre minha própria vida; 8) Distanciamento social; 9) Desemprego: falta da atividade ou do salário? 10) Os sentimentos diante da situação do desemprego; 11) A desconsideração pelo desempregado; 12) Precisamos ter esperança!; 13) O desemprego dificulta o planejamento da vida futura.

Apresentam-se, a seguir, resumidamente, os resultados da pesquisa.

A situação do desemprego não significa que os desempregados tenham tempo livre para outras atividades desvinculadas de sua inserção no mercado de trabalho. Eles precisam desenvolver várias tarefas e utilizar o tempo de que dispõem para procurar oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

A condição de desemprego interfere na vida do desempregado como um todo, ou seja, mesmo nos momentos em que o desempregado não está desenvolvendo as tarefas específicas de busca pelo empre-

go, está envolvido com a situação de desemprego. As preocupações com o desemprego geram interferências nas outras atividades do desempregado, já que afetam a forma como os desempregados se relacionam com outras pessoas, como também prejudicam as horas destinadas ao descanso.

Os desempregados entrevistados se responsabilizam pela sua situação de desemprego, ou seja, atribuem à sua baixa escolaridade, à sua insuficiente qualificação profissional, à sua pouca experiência profissional, à sua idade ou raça, os motivos de seu desemprego. Eles parecem desconhecer o aumento das taxas de desemprego na sociedade brasileira contemporânea.

Os participantes da pesquisa enfatizam que seus valores impediriam a efetivação de atos ilícitos, mas revelam que não condenam aqueles que os cometem, devido a uma situação extrema de impossibilidade em adquirir as mercadorias essenciais para garantir a sobrevivência deles e de suas famílias.

A família tem um forte significado para o trabalhador desempregado. Normalmente, a família de origem atua dando apoio, principalmente financeiro. Há casos, no entanto, em que o desempregado não pode contar com a família de origem, ficando desamparado financeiramente. Os cônjuges, geralmente, são descritos como pessoas que fornecem suporte afetivo e material, já que incentivam a busca pelo emprego e assumem as despesas da família. Porém, de forma geral, verifica-se uma perda na qualidade da relação entre o casal, devido às preocupações geradas pelo desemprego. A consciência da responsabilidade em prover os bens necessários para os filhos e a preocupação em não conseguir cumpri-la são enfatizadas pelos participantes que têm filhos dependentes.

A queda no padrão de consumo é um fator central decorrente da situação do desemprego. Os participantes demonstram não conseguir renovar os bens que costumavam comprar, e passam a vender algumas mercadorias adquiridas com o objetivo de obter recursos financeiros

para comprarem outras mais necessárias. Em casos extremos, contraem dívidas, sem terem a possibilidade de quitá-las.

Os entrevistados relatam a perda no poder de decisão sobre a condução das próprias vidas, já que a situação de desemprego gera uma dependência de outras pessoas, que são os provedores de suas necessidades básicas. De maneira geral, essa situação de dependência tem uma conotação de submissão, já que os participantes desempregados sentem que têm de se sujeitar às regras e decisões daqueles que os sustentam.

Ao serem questionados sobre qual a dimensão mais importante do trabalho, se a atividade ou o salário, todos os participantes atribuem uma importância fundamental ao trabalho como meio principal de obtenção de uma remuneração que os permite comprar mercadorias necessárias. A equivalência de importância entre a atividade e a remuneração foi apontada por dois dos participantes, que demonstram não dissociar a atividade da remuneração, sendo que a segunda não tem sentido sem o exercício da primeira.

O distanciamento social, expresso na diminuição da frequência em encontros sociais, gerado pela necessidade de redução nos gastos, também faz parte da vivência do desempregado, no momento da situação de desemprego.

De outra parte, é possível inferir, considerando os limites do número de entrevistados, que o desemprego atinge pessoas de todos os níveis de escolaridade, e que mesmo aquelas que possuem um grau mais elevado de escolarização, como é o caso da maioria dos entrevistados, têm encontrado dificuldade em conseguir emprego (Tabela 3).

A falta de informações sobre os critérios de seleção para as funções às quais concorrem, como também a ausência de uma resposta sobre os resultados dos processos seletivos aos quais se submetem, gera, nos desempregados, uma sensação de serem desconsiderados pelas organizações de trabalho.

Diante de tantas tentativas frustradas de reingresso no mercado de trabalho, e da conseqüente perda da esperança, assim como do desespero causado pela situação do desemprego, os entrevistados adotaram algumas expressões e atitudes para recuperar a esperança e aliviar as tensões. A crença no pensamento positivo e religioso, assim como a prática de longas caminhadas, funcionam como estratégias para minimizar os impactos do desemprego e possibilitam a continuidade no processo de busca de reinserção no mercado de trabalho.

O planejamento da vida futura também fica dificultado devido à situação do desemprego, já que a ausência de recursos financeiros compromete o investimento no desenvolvimento profissional e na aquisição de bens materiais.

De forma geral, os sentimentos gerados pela situação do desemprego têm uma conotação desagradável, associados a uma experiência de sofrimento por parte dos desempregados. O desespero, a perda da esperança, o desamparo, a tristeza, a revolta e a desorientação são sentimentos verbalizados e expressos de forma contundente pelos participantes. Nenhum sentimento descrito com uma conotação agradável foi associado, pelos participantes, à experiência do desemprego.

Parece fundamental destacar que entre os 13 participantes da pesquisa, dez choraram de forma dramática ao relatarem suas experiências diante da situação do desemprego. Esse fato demonstra que a vivência do desemprego se caracteriza como uma experiência de grande sofrimento para os desempregados, e que denota o processo de sua degradação como seres humanos, já que ficam limitados somente à aquisição das mercadorias necessárias para continuarem sobrevivendo.

Vários elementos que compõem os resultados desta pesquisa são coincidentes e outros são distintos e/ou complementares em relação àquelas realizadas por outros estudiosos<sup>9</sup> que examinaram o fenômeno. Todas as pesquisas evidenciam que a situação de desemprego é senti-

---

<sup>9</sup> Vide lista dos pesquisadores nota apresentada anteriormente.

da, de forma geral, como uma situação geradora de grande sofrimento, configurando-se como uma experiência bastante negativa para aqueles que a vivenciam.

Contudo, para que se possa compreender o desemprego e sua determinação na vida humana, é necessário entendê-lo para além dele mesmo, ou seja, é preciso buscar compreendê-lo como um fenômeno que se produz no interior de determinadas relações sociais, as relações capitalistas<sup>10</sup>.

## O significado do desemprego na lógica do capitalismo<sup>11</sup>

No capitalismo, a produção da vida humana se processa por intermédio do mercado, que pode ser entendido, *grosso modo*, como o lugar social no qual todos os indivíduos, para poderem viver, precisam comprar e vender mercadorias.

Nessa sociedade, os indivíduos têm de ir ao mercado para comprar as mercadorias necessárias para sua satisfação – os meios de subsistência –, realizando assim sua condição de compradores/consumidores. Contudo, ninguém pode comprar se “antes” não vender, quer dizer, para poderem comprar os meios de subsistência, os indivíduos precisam vender alguma mercadoria, qualquer que seja, efetivando, dessa forma, sua condição de produtores/vendedores. Isso significa que, para produzirem sua vida na sociedade do capital, todos os indivíduos, salvo algumas exceções, são produtores e ao mesmo tempo consumidores, ou seja, vendedores e compradores de mercadorias.

Na forma social capitalista, portanto, somente mediante a venda

---

<sup>10</sup> A respeito da análise que alguns autores, inclusive no campo da psicologia, fazem sobre o desemprego no interior do sistema capitalista, bem como de seus limites, vide, entre outros, Tumolo, L. M. S. (2002).

<sup>11</sup> Como o leitor poderá observar, a análise desenvolvida a partir daqui está baseada no referencial teórico marxiano acerca da crítica da economia política, sobretudo em *O capital* (Marx, 1983, 1984).

de alguma mercadoria, quer dizer, algum produto qualquer ou a força de trabalho em especial, é possível adquirir os meios de subsistência necessários para a manutenção da vida humana. Os que detêm os meios de produção são também proprietários dos bens que são produzidos e, dessa forma, podem vendê-los para comprar as mercadorias necessárias para sua sobrevivência. Todavia, outros indivíduos, que não dispõem dos meios de produção necessários para produzir algum bem, são obrigados a vender sua força de trabalho para, então, obterem alguma remuneração e realizarem a troca pelos produtos necessários para produzirem suas vidas, os meios de subsistência. Isso significa que, no capitalismo, existem, grosso modo, dois segmentos sociais que se constituem e se diferenciam como vendedores: de um lado, os proprietários dos meios de produção que, por decorrência, são também proprietários das mercadorias produzidas e, por esta razão, vendedores destas mesmas mercadorias, e, de outro, os que estão privados dos meios de produção e, dessa forma, tendo como única propriedade sua força de trabalho, são vendedores desta mercadoria.

## **Proprietários de meios de produção e vendedores de mercadorias**

Abordaremos, inicialmente, os primeiros vendedores, ou seja, aqueles que não vendem a força de trabalho, mas outras mercadorias, já que são proprietários de meios de produção.

Pode-se dizer, em linhas gerais, que, no capitalismo, existem duas relações sociais de produção de mercadorias que, embora articuladas, são distintas e originam duas formas de mercado: as relações de produção especificamente capitalistas e as relações de produção não capitalistas. As primeiras, que expressam o mercado especificamente capitalista, se caracterizam pela compra da força de trabalho do trabalhador pelo capitalista, detentor dos meios de produção, de tal maneira que a força de trabalho produz uma mercadoria que é propriedade do capi-

talista, e este a vende no mercado pelo seu valor. Ao produzir a mercadoria que vai ser vendida, o trabalhador produz também mais-valia, que será acumulada pelo capitalista, em um movimento incessante, configurando o movimento do capital. Tal relação só ocorre quando existem dois sujeitos sociais, que estabelecem a compra e venda da força de trabalho. De um lado, estão os proprietários dos meios de produção e, de outro, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho, de tal maneira que os trabalhadores produzem mercadoria para o capitalista, que vai vendê-la, realizando, assim, a extração da mais-valia, em um processo insaciável de valorização de valor.

A produção de mercadorias pode ocorrer também em relações sociais não especificamente capitalistas, que configuram outra forma de mercado, e que se caracterizam pela inexistência da compra e venda da força de trabalho. Ou seja, os proprietários dos meios de produção se utilizam da própria força de trabalho, com a qual produzem mercadorias e as vendem no mercado. Por essa razão, em tais relações ocorre apenas a produção de mercadoria, de valor, mas não de mais-valia, não havendo possibilidade de produção e reprodução do capital. Um exemplo é a produção individual, familiar ou cooperativa de qualquer mercadoria, seja agrícola, industrial ou de serviço. Um camponês, proprietário de meios de produção, que, junto com sua família, produz feijão para vender, ou uma cooperativa, de propriedade coletiva, que fabrica roupas para levar ao mercado, ou ainda um indivíduo que produz a mercadoria serviço de assistência técnica de computadores, são alguns exemplos concretos de relações sociais de produção que não são capitalistas, uma vez que nelas se produz apenas mercadoria, valor, mas não se produz mais-valia e, por conseguinte, capital.

Não obstante, tais relações sociais, responsáveis pela produção da vida de parte da humanidade, tendem a se restringir, na medida em que as relações de produção especificamente capitalistas tendem a se ampliar, relativamente, comprimindo o mercado não capitalista. Os produtores e vendedores de mercadorias produzidas por meio de relações de

produção não capitalistas concorrem com empresas que se encontram na lógica da produção capitalista, que é muito mais propícia ao desenvolvimento da força produtiva do trabalho, sobretudo pela combinação de alterações nas formas de organização e gestão do trabalho com incorporação de inovações tecnológicas, e que resulta numa diminuição do valor de suas mercadorias. Esta redução deixa aqueles produtores concorrentes sem ou com poucas chances de competir e de sobreviver no mercado, já que sua produção não consegue acompanhar o grau de desenvolvimento da força produtiva do trabalho e, muitas vezes, se caracteriza por ser artesanal ou semiartesanal. Convém assinalar que o valor de uma mercadoria corresponde a um *quantum* socialmente necessário de trabalho (abstrato) para produzi-la, e não ao *quantum* de trabalho efetivamente presente nela.

Isso implica que as empresas que conseguem aumentar sua produtividade, por meio do aumento da força produtiva do trabalho, logram diminuir o valor da mercadoria, abrindo uma vantagem sobre seus concorrentes. Estes, por sua vez, se encontram no seguinte dilema: ou aumentam a força produtiva do trabalho em suas empresas no mesmo ou em maior grau que o primeiro, ou são por ele eliminados. O processo, todavia, se reinicia *ad infinitum*.

Esse movimento incessante resulta numa tendência de queda generalizada do valor das mercadorias, cujo efeito prático é a eliminação dos produtores de mercadorias que não conseguem incorporar, no ritmo exigido, os elementos concernentes à elevação da força produtiva do trabalho, e expressa, portanto, a “guerra de vida e morte” que os produtores e vendedores de mercadorias estabelecem no cotidiano do mercado<sup>12</sup>.

Dessa forma, a ação das empresas capitalistas tende a eliminar ou restringir o campo de atuação dos concorrentes que não estabelecem

---

<sup>12</sup> Cremos que seria preciso salientar que as razões pelas quais a produção na forma especificamente capitalista é muito mais propícia ao aumento da força produtiva do trabalho – e, por desdobramento, à redução do valor da mercadoria – do que a produção na forma não capitalista são de tamanha complexidade que sua explicação detalhada fugiria aos limites deste texto.

a relação especificamente capitalista. Ocorre, assim, uma ampliação do mercado especificamente capitalista e, ao mesmo tempo, uma diminuição da possibilidade de produção de mercadorias fora do espaço produtivo capitalista. Apesar da possibilidade da abertura de um negócio próprio, a propensão é que os indivíduos encontrem cada vez mais dificuldade de produzir e vender mercadoria para poderem produzir sua vida.

Embora o espaço de sobrevivência fora do mercado capitalista tenda a ser cada vez menor, isso não significa dizer que não existam, ou deixarão de existir, trabalhadores individuais ou cooperativados que produzam suas mercadorias e concorram com as grandes empresas, mas este espaço inclina-se a ser cada vez menor. Portanto, embora os indivíduos tenham possibilidade de vender alguma mercadoria que não a força de trabalho<sup>13</sup>, há uma diminuição relativa dessa possibilidade, na medida em que há um aumento relativo do espaço de atuação da relação de produção especificamente capitalista.

## Vendedores de força de trabalho

No capitalismo, os seres humanos privados da propriedade de meios de produção são obrigados a vender a única mercadoria de que dispõem, sua força de trabalho<sup>14</sup>, para, dessa forma, poderem comprar

---

<sup>13</sup> Estamos nos referindo, aqui, a produtores e vendedores não capitalistas de mercadorias. A condição dos vendedores capitalistas de mercadorias não é objeto de discussão deste texto.

<sup>14</sup> A análise do capitalismo demanda que se faça uma diferenciação entre a força de trabalho e o trabalhador, uma vez que, nesta forma social, apenas a primeira se transforma em mercadoria, e não o trabalhador, como ocorre no escravismo. Para que a força de trabalho se converta em mercadoria, duas condições têm de ser cumpridas: 1) o trabalhador tem de ser proprietário da força de trabalho e, portanto, responsável por sua produção e reprodução; e, 2) o trabalhador precisa ser livre, no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, da força de trabalho como sua mercadoria, e estar livre e desimpedido da propriedade de qualquer meio de produção, o que implica que está impossibilitado de produzir os meios de subsistência para a produção de sua própria vida e, portanto, de sua força de trabalho. Por outro lado, deve-se assinalar que a força de trabalho como mercadoria se diferencia de outras mercadorias porque ela tem a exclusividade de três atributos: como valor de uso nas mãos

os meios de subsistência. Por isso, o valor da força de trabalho corresponde ao valor dos meios de subsistência que devem satisfazer as necessidades humanas da família do trabalhador, de acordo com o grau de desenvolvimento da sociedade na qual está inserida.

Contudo, embora o mercado especificamente capitalista de produção de mercadorias aumente, conforme assinalado anteriormente, ocorre em seu âmbito uma redução relativa do mercado de trabalho. Esse movimento acontece de forma concomitante e articulada, ou seja, o 'mercado capitalista' se amplia reduzindo o 'mercado de trabalho capitalista'. O capital requer, em termos relativos, cada vez menos força de trabalho na produção de mercadorias na relação especificamente capitalista. Há uma redução relativa, portanto, do mercado da força de trabalho, ocasionando um incremento do contingente de trabalhadores supérfluos. Isto se deve à própria lógica do capital, expressa, sinteticamente, no aumento da composição orgânica do capital, fruto da concorrência intercapitalista e de sua decorrente necessidade de diminuição do valor das mercadorias mediante o aumento de produtividade, conforme já analisado anteriormente. O efeito desse processo é a constante dispensa relativa da força de trabalho<sup>15</sup>, ou seja, para o capital a força de trabalho se torna cada vez mais dispensável.

A respeito dessa questão, e discorrendo sobre o capitalismo contemporâneo, por meio da caracterização do modelo toyotista, Antunes (1999) afirma que o objetivo, neste padrão, é garantir a flexibilização do aparato produtivo, da organização do trabalho e também dos trabalha-

---

do capitalista, produz valor novo, transfere os valores antigos para a nova mercadoria produzida e, principalmente, produz mais-valia, e, por desdobramento, capital. Faz-se necessário esclarecer, ainda, que a força de trabalho só pôde surgir como mercadoria, assim como todas as outras mercadorias, com o advento da propriedade privada, o que quer dizer que se trata de uma construção histórica. Embora não seja, como mercadoria, exclusiva do capitalismo, se torna nele a mercadoria determinante, já que, na relação especificamente capitalista, é a única fonte de produção de mais-valia e de capital.

<sup>15</sup> Um exame detalhado e aprofundado a respeito desse processo contraditório pode ser encontrado em *O capital*, de Marx (1984), especialmente no capítulo XXIII, denominado "A lei geral da acumulação de capital".

dores, que são absorvidos e descartados facilmente e sem custos, de acordo com as necessidades impostas para a acumulação do capital. Ao se referir às consequências da lógica adotada pelo capital para os trabalhadores, o autor assinala que

a força humana de trabalho é descartada com a mesma tranqüilidade com que se descarta uma seringa. Assim faz o capital, e há então uma massa enorme de trabalhadores e trabalhadoras que já são parte do desemprego estrutural, são parte do monumental exército industrial de reserva que se expande em toda parte. Essa tendência tem se acentuado, em função da vigência do caráter destrutivo da lógica do capital, muito mais visível nesses 20, 30 anos (Antunes, 1999, p. 200).

Antunes ainda faz algumas considerações a respeito do direito ao trabalho para a produção da vida dos trabalhadores, assim como expressa sua opinião sobre a situação dramática em que os trabalhadores desempregados estão submetidos, principalmente aqueles que se situam na América Latina, na medida em que não dispõem de qualquer seguridade social, e faz a seguinte reflexão:

o direito ao trabalho é uma reivindicação necessária não porque se preze e se cultue o trabalho assalariado, heterodeterminado, estranhado e fetichizado (que deve ser radicalmente eliminado com o fim do capital), mas porque estar fora do trabalho, no universo do capitalismo vigente, particularmente para a massa de trabalhadores e trabalhadoras (que totalizam mais de dois terços da humanidade) que vivem no chamado Terceiro Mundo, desprovidos completamente de instrumentos de seguridade social, significa uma desefetivação, des-realização e brutalização ainda maiores do que aquelas já vivenciadas pela classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 1999, p. 177-8, grifos do autor)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Para um aprofundamento da questão do desemprego no interior da lógica social do capital, vide, entre outros, Moretto (2004).

## Considerações finais

Articulando-se as situações dos vendedores de mercadorias apresentadas, constata-se um aumento na dificuldade para que os indivíduos vendam sua força de trabalho para o mercado especificamente capitalista, tendo como consequência o aumento das taxas médias de desemprego, assim como uma tendencial diminuição da possibilidade de produção social da vida fora do mercado capitalista. Em ambos os mercados, tende a aumentar a dificuldade em vender alguma mercadoria, seja ela força de trabalho ou outra mercadoria qualquer, o que resulta em uma dificuldade cada vez maior de sobreviver, na medida em que aumenta a dificuldade para que os indivíduos possam comprar as mercadorias necessárias para produzirem sua própria vida.

A partir dessa análise do movimento do capital, é possível compreender que os trabalhadores são, relativamente, menos necessários nas empresas capitalistas e, portanto, têm mais dificuldade de vender sua força de trabalho, assim como menos possibilidade de obterem sucesso ao montar um negócio próprio – individual ou na forma de cooperativa –, na medida em que se torna cada vez mais difícil concorrer com a produção de mercadorias na forma capitalista. A combinação desses fenômenos implica que, na forma social capitalista, os trabalhadores estão se produzindo cada vez mais degradados como seres humanos, uma vez que têm cada vez mais dificuldades de comprar seus meios de subsistência, porque têm dificuldades de vender mercadorias.

Tecendo um conjunto de considerações sobre o movimento contraditório do capital, Tumolo assinala que:

no capitalismo, a construção do gênero humano [...] se dá pela sua destruição, sua emancipação se efetiva pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida se realiza pela produção de sua morte. Na forma social do capital, a construção do ser humano [...] se processa pela sua *niilização*, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação desta mesma condição, sua *hominização* se produz pela produção de sua reificação. No

limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que se *subjetiviza* ou se *hominiza* reificando as relações sociais e o ser social (Tumolo, P. S., 2002, p. 16, grifos do autor).

Em consonância com este pensamento, ao analisar a sociedade capitalista, Teixeira (1995) afirma que a unidade de ligação entre produção, distribuição, circulação e consumo nessa sociedade se constitui pelo mercado, e é através dele, portanto, que se tece a integração social e gesta-se a unidade do todo social. Por isso, a produção e distribuição da riqueza social passam por um processo de “coisificação” e não obedecem mais a uma orientação consciente dos produtores, como acontecia nas formas de produção anteriores, nas quais a produção era orientada de acordo com as necessidades previamente determinadas pela comunidade. Citando Engels, Teixeira complementa sua análise afirmando que:

todos os vínculos morais da sociedade são destruídos pela transformação dos valores humanos em valores de troca; todos os princípios éticos são destruídos pelos princípios da concorrência e todas as leis existentes [...] são suplantadas pelas leis da oferta e da demanda. A humanidade mesma se converte em uma mercadoria (Engels, *apud* Teixeira, 1995, p. 58).

A análise desenvolvida anteriormente permite dar um salto qualitativo na compreensão da vivência dos indivíduos que foram objeto desta investigação. Em uma primeira abordagem, tal vivência poderia ser entendida como fruto do desemprego. Contudo, o aprofundamento da análise permite compreender que o desemprego é um produto histórico de uma sociedade fundada no mercado, o capitalismo, que transformou praticamente tudo em mercadoria, sobretudo a força de trabalho. Estabelecendo esta conexão, é possível perceber que a vivência daqueles indivíduos é também um produto histórico, fruto da lógica do capital em seu movimento contraditório, e não de um fenômeno social isolado – o desemprego.

Os desempregados entrevistados, que expressam apenas uma pequeníssima representação dos milhões, talvez bilhões de indivíduos que, ao redor do mundo, vivem nesta mesma condição, se encontram

numa situação de dificuldade e, no limite, impossibilidade de vender não somente a força de trabalho, mas qualquer mercadoria, e, dessa forma, se encontram na dificuldade, e também na impossibilidade, de comprar os meios de subsistência para poderem produzir suas vidas como seres humanos. Ou seja, em uma sociedade de mercado como é o capitalismo, suas vidas como seres humanos estão, de fato, ameaçadas e, em alguns casos, até sua reprodução como animais – que exige apenas a satisfação das necessidades do ‘estômago’ – também fica ameaçada. Daí se pode entender que as características de sua vivência – apresentadas anteriormente – são expressão, no seu cotidiano, da produção de sua degradação como seres humanos e, ao mesmo tempo, de suas tentativas de reação a este processo. Em poucas palavras, a vivência daqueles indivíduos é a manifestação aparente do “jogo de vida e morte” que os indivíduos têm de travar para poderem produzir-se como seres humanos na forma social do capital.

Bertold Brecht, um dos maiores dramaturgos e poetas do século passado, tinha total clareza a respeito da relação entre o desemprego e a lógica do capital e, exatamente por isso, no final de seu poema dedicado ao desemprego (Brecht, 1990, p. 83) – valendo-se de um diálogo com os capitalistas –, aponta o segredo para superá-lo:

*Mas a questão é: nosso desemprego  
Não será solucionado  
Enquanto os senhores não  
Ficarem desempregados!*

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARBARA, Maristela. Reestruturação produtiva, qualificação, requalificação e desemprego: percepção e sofrimento do trabalhador. **Psicologia Ciência e Profissão**, n. 1, p. 30-49, 1999.

BARÓ, Ignacio. **La liberación como horizonte de la psicología:** psicología de la liberación. Madri: Editorial Trolta, 1998.

BOCK, Ana. **O lugar do trabalho na psicologia social.** Mesa-redonda da Associação Brasileira de Psicologia Social. São Paulo, 1999.

BRASILEIRO, Maria. O significado da perda do emprego para trabalhadores desempregados. **Relatório final de pesquisa** (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq). Departamento de Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba, 2000.

BRECHT, Bertolt. **Poemas. 1913–1956.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CALDAS, Miguel. A demissão e alguns significados psicológicos da perda do emprego para o indivíduo. *In:* Enanpad (Encontro Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração). **Anais.** Rio de Janeiro, CD-ROM, 1999.

CATALANO, Ralph; HANSEN, Hans; HARTING, Terry. The ecological effect of unemployment of very low birthweight in Norway and Sweden. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 40, p. 422-428, 1999.

CATTANI, Antônio. **Trabalho e autonomia.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

DIEESE. **Reestruturação tecnológica e emprego no comércio em Santa Catarina.** Estudo Regional 3. Florianópolis: Dieese, 1999.

DOMENIGHETTI, Gianfrancesco; DÁVANZO, Barbara; BISIG, Brigitte. Health effects of job insecurity among employees in the Swiss general population in international. **Journal of Health Services**, v. 30, n. 3, p. 477-490, 2000.

FOLHA DE S. PAULO. Desemprego cai, mas motivo é desalento. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 jan. B-6, 2003a.

FOLHA DE S. PAULO. Para IBGE, manter duas taxas é 'infundado'. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 jan. B-6, 2003b.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Unesp, 1997.

GARRIDO, Alicia. Psicologia social del desempleo. In: ALVARO, José L.; GARRIDO, Alicia; TORREGROSA, José R. (Org.). **Psicologia social aplicada**. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de Espana, 1996.

KILIMNIK, Zélia. Trabalhar em tempos de “fim de emprego”. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 2, p. 34-45, 1998.

LEJOYEUX, Michel; BOULENGUIEZ, Sofhie; FICHELE, Anika. Alcohol dependence among patients admitted to psychiatric emergency services. **General Hospital Psychiatry**, n. 22, p. 206-212, 2000.

LANE, Silvia T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Silvia T. M. e SAWAIA, Bader B. (orgs.). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LONDOÑO, Juan L. Pobreza, desigualdade, política social e democracia. In: LANGONI, Carlos G. (Coord.). **A nova América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O capital**. v. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MATTOSO, Jorge. **O Brasil desempregado**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MORETTO, Nivaldo R. **A formação sindical-profissional da Central Única dos Trabalhadores (CUT), desemprego e a configuração atual do mercado capitalista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

POCHMANN, Marcio. **O fenômeno do desemprego no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. Documento elaborado para o Crub (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), 1999a.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999b.

POCHMANN, Marcio. **O desemprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRETI, Antonio; MIOTTO, Paola. Suicide and unemployment in Italy. *Journal Epidemiol. Community Health*, n. 53, p. 694-701, 1999.

SEVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, s.d.

SILVA, Seligman. Saúde Mental e Trabalho. In: TUNDIS, Silvério; COSTA, Nilson (orgs.). **Cidadania e loucura**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 266 a 273, 2000.

TEIXEIRA, José. **Pensando com Marx**. São Paulo: Ensaio, 1995.

TUMOLO, Ligia M. S. **As características da vivência das pessoas que se encontram desempregadas em Florianópolis – SC**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: UFSC, 2002.

TUMOLO, Paulo S. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. In: 24ª Reunião da Anped, Caxambu. CD comemorativo [histórico] editado em 2002. p. 1-21. **Anais**. Anped, 2002.

TUMOLO, Paulo S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 159-178, 2003.

WADSWORTH, M.; MONTEGOMERY, S.; BARTLEY, M. The persisting effect of unemployment on health and social well-being in men early in working life. **Social Science and Medicine**, n. 48, p. 1491-1499, 1999.

# 6

## POBREZA: REFLEXÕES ACERCA DO FENÔMENO<sup>1</sup>

Adir Valdemar Garcia<sup>2</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>3</sup>

A pobreza é um fenômeno social histórico e complexo e, como tal, exige cuidados para não ser interpretado de um modo reducionista. No capitalismo, tal fenômeno ganha contornos diferenciados, exigindo novas explicações. Na atualidade, a condição de insustentabilidade da vida em que tem sido posta uma boa parcela da população mundial tem suscitado muitas preocupações por parte de intelectuais, governos e entidades não-governamentais. Essas preocupações surgem, principalmente, porque o pauperismo que, em alguns países tinha sido equacionado, agora volta a tomar força, o que, de certa forma, põe em xeque as estratégias utilizadas para lidar com o problema.

---

<sup>1</sup> Texto publicado originalmente na *Revista ABET*, v. VIII, n. 1, 2009.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia e especialista em Educação pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, mestre em Educação e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fez pós-doutorado em Política Social na Universidade de Brasília (UnB). É professor associado do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC e coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFSC. Atua nas áreas de educação, saúde, cidadania e pobreza. E-mail: adir.vg@ufsc.br.

<sup>3</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

A pobreza tem sido analisada a partir de diferentes matrizes teóricas, o que leva à especificação de causas e soluções diferenciadas. De modo mais abrangente, podemos destacar três matrizes teóricas que analisam este fenômeno diferentemente: a liberal/neoliberal, a social democrata e a marxista.

A corrente social-democrata é a que consegue exercer maior domínio em termos políticos, contrapondo-se tanto ao liberalismo clássico/neoliberalismo – apesar de assumir seus princípios<sup>4</sup> – como ao marxismo. Porém, entendemos ser a teoria marxista a que oferece um conjunto de argumentos que consegue explicar a pobreza a partir da análise da produção e reprodução do capital, contrapondo-se, por sua vez, ao liberalismo clássico/neoliberalismo e à social-democracia.

As análises feitas em relação ao fenômeno pobreza no capitalismo, em sua ampla maioria, espelham uma crítica à forma como as sociedades conduziram, até o momento, os processos de produção e reprodução da vida de seus membros, principalmente pelo fato de estas sociedades sempre conviverem, em graus diferentes, com um determinado número de indivíduos vivendo nesta situação. A partir da década de 1970, grande parte das críticas é feita por autores de linhagem social-democrata em contraposição, principalmente, aos “neoliberais”. Neste texto trataremos especificamente das explicações do fenômeno pobreza oferecidas pela social-democracia e pelo marxismo.

## Significações da pobreza

A pobreza é um fenômeno histórico e tem sido analisada de formas diferentes. Ela já foi: considerada um fenômeno natural; entendida como resultante do baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas; tomada, de modo mais enfático, como uma condição resultante

---

<sup>4</sup> Entendemos que a matriz teórica social-democrata parte dos princípios do liberalismo, mas difere-se deste fundamentalmente quanto ao papel atribuído ao Estado no que diz respeito à solução dos problemas sociais e à regulação do sistema.

da responsabilidade individual, passando a ser entendida como um fenômeno social, o que não significou o abandono de análises sobre a responsabilidade individual por tal condição. Porém, a ênfase é dada, sem dúvida, à aceitação da pobreza como resultado das relações sociais.

Também é um fenômeno que só pode ser apreendido por comparação, sendo que sua significação, em geral, expressa negatividade, “falta” de algo necessário para a própria vida<sup>5</sup>, o que leva à necessidade do estabelecimento de medidas.

As necessidades “mínimas” ou “básicas”<sup>6</sup> se constituíram em parâmetros estabelecidos pelas diversas sociedades em diferentes momentos históricos, para definir quantos de seus membros não estariam aptos, por falta de condições, a estarem “socialmente integrados”. A ampla maioria dos autores social-democratas, bem como dos liberais/neoliberais, faz referência à “exclusão social”, o que entendemos constituir-se em um equívoco. As pessoas não estão excluídas das sociedades, mas de dinâmicas específicas dessas sociedades, sendo que a condição de cada um reflete o modelo de organização social. É o estabelecimento dos parâmetros de medição da pobreza que se constitui como um dos elementos centrais de apreensão e compreensão do fenômeno.

Em relação a sua significação, parece haver um consenso, ou seja, significa “falta de algo”. No entanto, entre os aqui denominados social-democratas, aparecem dissensões em relação ao que “falta”, ou melhor, em relação a qual elemento faltante é o fundamental. Alguns definem a pobreza como “falta de recursos materiais para a manutenção da vida”, o que denominamos como uma tendência que enfatiza a “di-

---

<sup>5</sup> Dizemos “em geral” porque ela pode ser tomada positivamente, posição defendida por Téhoédjré (1982), desde que não represente miséria ou indigência, mas sendo assumida como o “padrão possível” para toda a humanidade, o que significa abrir mão do que é considerado “supérfluo”. Este autor não faz uma separação das dimensões econômica e política como o fazem os demais aqui apresentados. Apesar de sua visão do fenômeno ser diferenciada, coloca-se no campo social-democrata quando aponta a necessidade de reformas para a construção de uma outra forma social.

<sup>6</sup> Sobre o debate em torno das necessidades “mínimas” ou “básicas” ver: Pereira (2002), Sposati (1998), Dieterlen (2002).

mensão econômica” do fenômeno<sup>7</sup>; outros, como “falta de cidadania”, tendência que enfatiza a “dimensão política” como a mais importante<sup>8</sup>. Esta hierarquização, de certa forma, compartimenta os elementos que configuram o fenômeno, o que dificulta sua compreensão. Os autores não tratam estas dimensões como excludentes, mas só o fato de hierarquizá-las acaba provocando uma sensação de que o econômico está separado do político, e, por isso, as soluções podem se dar a partir da vontade política dos governantes em implantar um modelo econômico que propicie a diminuição/erradicação da pobreza<sup>9</sup>, ou a partir da politização dos indivíduos com vistas a se tornarem cidadãos. Esta hierarquização, ao que parece, resulta do fato de os autores, ao não conseguirem equacionar o problema a partir de suas assertivas, buscarem apresentar soluções que não sejam dependentes daquilo que, na nossa compreensão, é uma única dinâmica e não depende de “vontades” individualizadas de governos ou de “candidatos a cidadão”.

Isto faz com que a significação da pobreza que, a princípio, poderia ser tomada como simples, enquanto “falta de algo”, passe a expressar toda a sua complexidade. Passamos, então, a tecer alguns comentários sobre as causas da pobreza a partir da perspectiva social-democrata.

## As causas da pobreza a partir da perspectiva social-democrata

Os autores social-democratas destacam como causas da pobreza elementos referentes a dimensões individuais e sociais, nacionais e globais, o que também expressa a complexidade do fenômeno. Desem-

---

<sup>7</sup> A exemplo de Abranches (1987); Barros, Henriques e Mendonça (2000), Rocha (1995 e 2000); Alayón (1995 e 2004); Soares (2001); Cohen (1998); Schwatzman (2004); Bauman (1999); Dupas (1999); Chossudovsky (1999); Venanzi (2002); Pochmann et al (2004); Fraser (2002).

<sup>8</sup> A exemplo de: Demo (1996); Telles (2001); Costa (1998); Fernandes (1998).

<sup>9</sup> A compreensão de Soares (2001) é exemplar. A autora aponta a “opção política” como fundamental para solucionar a pobreza, mesmo que a situação econômica não seja favorável. Ver também Dieterlen (2002).

prego; má distribuição de renda; precarização do trabalho e diminuição dos níveis salariais; crescente especialização em termos de capacidade profissional, o que condena muitos a estarem excluídos do mercado de trabalho; subordinação ao imperialismo, o que faz com que algumas regiões não se desenvolvam, permanecendo pobres; falta de um Estado de Bem-Estar social que garanta políticas sociais eficientes e universais; a “globalização excludente”; a falta de cidadania, que por sua vez dá origem à “pobreza política”, calcada na falta de poder do pobre para se libertar dessa condição; a impossibilidade de colocação de todos no mesmo patamar de consumo em função das próprias limitações sócio-ambientais, o que coloca grupos populacionais em condição bem inferior. Todas essas causas são apontadas como estando relacionadas à aplicação do “receituário neoliberal”.

As causas da pobreza podem derivar de questões locais, nacionais ou globais. Em termos local e nacional, as causas destacadas estão relacionadas à escolha de um determinado modelo econômico que, por sua vez, reflete uma determinada opção política. Isto possibilita compreender que um governo local ou nacional teria como solucionar a pobreza a partir da adoção de um “outro” modelo econômico, o que expressaria uma “outra” opção política. O que parece é que os autores social-democratas querem expressar que há uma “maldade” implícita, ou uma “intencionalidade”, na adoção de um modelo econômico e político que não dê conta de solucionar a pobreza. Por isto, as críticas dos “social-democratas” são remetidas diretamente aos liberais/neoliberais. É de se esperar, portanto, que governos contrários ao liberalismo/neoliberalismo, optem pelo favorecimento dos considerados pobres.

No que diz respeito à tomada do fenômeno na sua dimensão global, a análise não se afasta muito disso. Continua vigorando a compreensão de que existe uma certa “maldade”, ou intencionalidade, na escolha das políticas globais que favorecem alguns países em detrimento da ampla maioria dos demais. Essas críticas são dirigidas ao “colonialismo”, ao “imperialismo”, ao “protecionismo”, à “dominação” etc. Tal compreen-

são também deriva do fato de haver, globalmente, uma dominação, por parte dos países mais ricos, pautada nas “políticas neoliberais”.

A globalização é posta como tema central nos debates atuais sobre a pobreza. Se para alguns, a exemplo de Dupas (1999) e Chossudovsky (1999), é um processo que tem influência direta – principalmente quando tratada como “globalização financeira” – sobre a ampliação da pobreza, para outros, como no caso de Cohen (1998), Pochmann et al. (2004), Hirst e Thompson (1998), não deve ser considerada a “causa”, ou seja, para estes autores a globalização não tem a influência apontada por outros, no que diz respeito à ampliação da pobreza.

Cabe destacar que, independentemente de as causas da pobreza terem sido apontadas a partir da “dimensão econômica” ou da “dimensão política”, e de terem sido caracterizadas como causas com viés individual ou social, elas estão relacionadas a cinco pontos centrais: 1) à empregabilidade; 2) à distribuição de renda; 3) à possibilidade de o Estado solucionar o problema; 4) à necessidade de um reordenamento da distribuição material e de poder em termos globais; e 5) à necessidade de possibilitar o pleno exercício da cidadania. Estes pontos servirão de base para a proposição de soluções para a pobreza, como apresentamos a seguir.

## **As soluções da pobreza a partir da perspectiva social-democrata**

Os autores social-democratas procuram explicar as dinâmicas que favorecem a manutenção e ampliação da pobreza. Como vimos, alguns destacam as questões econômicas e outros, as questões políticas. Em seus estudos fazem referência a “problemas estruturais” do capitalismo, mesmo que não especifiquem quais são. Porém, ao proporem soluções com vistas à diminuição substancial e mesmo erradicação da pobreza, relativizam o “papel” desses “problemas estruturais”. A ampla maioria dos autores com os quais dialogamos aqui vislumbra a possibilidade de

solucionar a pobreza, com exceção de Demo (1996), que não vê esta possibilidade, mas, apesar disso, ressalta a necessidade de erradicação da “pobreza política” como solução, o que permitiria o pleno exercício da cidadania. Isto causa uma certa confusão, pois a possibilidade do exercício da cidadania representa a possibilidade de vivenciar uma “vida digna”, o que colocaria as pessoas fora da condição de pobre, considerando o estabelecimento de linhas de pobreza. Cabe lembrar que ninguém é “cidadão” tendo apenas “poder político”, ou seja, sem ter também satisfeitas as suas necessidades materiais.

No centro das soluções apontadas pelos autores social-democratas encontra-se o Estado, a quem cabe atuar como regulador/dinamizador das políticas econômicas e efetivador de políticas públicas, especialmente, das sociais. Isto simboliza um rompimento com a perspectiva liberal/neoliberal que coloca o mercado como *locus* de resolução dos problemas sociais. Em âmbito nacional, os governos devem propiciar um desenvolvimento econômico, prioritariamente associado à distribuição de renda, indicada como a forma mais rápida de erradicar a pobreza. O resultado desse desenvolvimento econômico seria o aumento da empregabilidade, que por sua vez favoreceria a saída de muitos das linhas de indigência e pobreza. Em âmbito global, além da necessária destruição das formas de dominação, seria necessária a construção de uma “entidade supranacional” para coordenar a indispensável equidade entre os países para que todos possam se desenvolver.

## Considerações acerca da perspectiva social-democrata sobre a pobreza

O que podemos apreender é que os autores aqui apresentados, assim como muitos outros, entendem que o sistema capitalista pode ser controlado. Controle este que pode e deve ser exercido nos níveis local, nacional e global. O controle local ou nacional depende de políticas de governo que objetivem a resolução de problemas que dependam mais

de posturas governamentais do que de uma dinâmica mais ampla do sistema, por exemplo, investimento em políticas sociais mais amplas. Ao mesmo tempo, podem investir em políticas específicas de combate à pobreza de caráter emergencial. Isto, logicamente, está relacionado à escolha de um determinado modelo econômico, posto como uma opção governamental.

As críticas feitas pelos vários autores apresentados levam a compreender que, tanto no Brasil como na América Latina, a escolha de determinado modelo econômico e social esteve e está relacionada a uma salvaguarda do poder de uma classe dominante. É necessário que fique claro que as críticas são direcionadas a um determinado modelo que causa cada vez mais desigualdade e que destrói o meio ambiente. A solução para problemas como a pobreza está na “correção” desse modelo que, em primeiro plano, passa por escolhas governamentais voltadas ao interesse de todos.

Mesmo que críticas sejam direcionadas ao capitalismo, enquanto sistema de produção e reprodução da vida, há uma aceitação desse modo de produção. O capitalismo passa a ser visto como “a ordem” e não como “uma ordem”. Demo (1996), Tévoédjré (1982), e Pereira (1986)<sup>10</sup>, ao dirigirem críticas mais diretas ao sistema capitalista, vislumbram a possibilidade de um socialismo. Mas, para os três autores, a construção de outro modelo (socialista) depende de uma reorganização do modelo capitalista. As reformas seriam o caminho, posição que se aproxima mais da social-democracia do início do século XX.

Aos países ditos “em desenvolvimento” cabe atingir o nível daqueles considerados “desenvolvidos”, o que se caracteriza como uma tarefa governamental. Devem ser estabelecidas políticas que estimulem o crescimento econômico, o que permitiria atingir um dos elementos

---

<sup>10</sup> Pereira (1986) assume uma perspectiva claramente marxista em relação à análise das desigualdades. Porém, posteriormente, assume defesas que se caracterizam como social-democratas.

centrais de produção/ampliação da pobreza, ou seja, o desemprego.<sup>11</sup> O crescimento econômico tende a retirar, imediatamente, uma parcela de pessoas da linha de pobreza. Aliado à distribuição de renda, como mostraram, mais especificamente, Barros, Henriques e Mendonça (2000) e Rocha (1995 e 2000), poderia retirar da pobreza todos aqueles que se encontram nesta condição.<sup>12</sup>

Enquanto esse nível de desenvolvimento não é alcançado, ou em momentos de crise, a pobreza existente ou a pobreza criada<sup>13</sup> deve ser atacada com políticas sociais específicas.

Lembramos que esta perspectiva de controle do capitalismo se baseia em duas possibilidades. Uma representada pela condição da sociedade estadunidense, onde a opção pelo oferecimento de postos de trabalho deu sustentação a um controle e diminuição – pelo menos durante certo tempo – da pobreza. A outra reflete o oferecimento de políticas sociais universais, postas em prática pelo Estado de Bem-Estar Social, o que tem sido mais defendido.

---

<sup>11</sup> Não é sem motivo a grande preocupação com o desemprego. O problema é que ele é tomado como uma preocupação para com o indivíduo/família e não como um elemento inerente ao processo de produção e reprodução do capital.

<sup>12</sup> Reportagem publicada na Folha de São Paulo de 24 de abril de 2004/A7 tem como título “Nem crescimento acaba com a miséria no Brasil, diz Bird”. Escrevendo do escritório da Folha em Washington, o jornalista Fernando Canzian diz que o Banco Mundial afirmou um dia antes da publicação desta reportagem, “[...] que a situação de miséria no Brasil deve persistir por muito mais tempo na comparação com o resto do mundo, mesmo que o país volte a crescer a taxas muito mais elevadas do que as atuais.” Isto se deve, segundo o Bird, à disparidade na distribuição de renda. Segundo dados da instituição, apresentados na reportagem, o Brasil tem um dos piores índices de distribuição de renda da América Latina. Em torno de 20% da população mais pobre é detentora de apenas 2% da renda. Este último percentual na Argentina é de 3,1% e na Bolívia alcança 4%. Para a Índia, este percentual subiu para 8,9%. Os dados também mostram que a China conseguiu cortar, nos últimos 20 anos, de 61% para 16% o número de pessoas vivendo com menos de US\$1 por dia, o que levou a um rebaixamento da média mundial. Apesar de ter diminuído nos últimos 25 anos, a pobreza na China voltou a aumentar em 2003, conforme aponta uma reportagem intitulada “El repunte de la pobreza en China”, publicada em [www.socialismo-o-barbarie.org](http://www.socialismo-o-barbarie.org) em 04/11/2004. Acesso em: 4 fev. 2005.

<sup>13</sup> Na compreensão de Abranches (1987), uma pobreza estrutural e uma pobreza cíclica, respectivamente.

Essas soluções são tomadas como possíveis no âmbito do próprio sistema capitalista. Expressam as reivindicações de várias organizações sociais e também estão no centro das defesas da ampla maioria dos partidos e governos de “esquerda”. É de extrema importância destacar este aspecto, pois um modo social de produção que “permita” que seus integrantes possam estar fora do que foi convencionado como “linha de pobreza” necessita de “correção” quando isto não acontece. Dessa forma, o fenômeno pobreza pode ser resolvido, caso exista, principalmente, com vontade política para tal.

Os autores aqui apresentados – até mesmo Demo (1996), que questiona a possibilidade de solução da pobreza no interior do capitalismo, e Tévoédjré (1982), que vê a pobreza como a própria solução –, destacam a necessidade de “correção” das “falhas” do sistema capitalista e apontam o Estado como responsável por isso. Se os problemas apresentados relacionam-se à falta de renda para um provimento autônomo, causada pelo desemprego ou pelo recebimento de baixos salários, e se eles são fruto da falta ou baixa escolaridade/qualificação, a solução é criar empregos e escolarizar/qualificar os que têm déficits nesta área. Para tal, políticas públicas de escolarização e qualificação devem ser efetivadas. Se o Estado “falha”, entram em cena outros atores, como ONGs e sindicatos, para cumprir este papel. Essa complementação não significa, para estes autores, uma substituição, mas uma forma de participação da “sociedade civil”. O Estado continua desempenhando um papel central. Isto se diferencia da defesa feita em prol da chamada “terceira via”. Se o problema é a má distribuição de renda, cabe ao Estado criar políticas de distribuição. Se o problema é o baixo nível de crescimento e desenvolvimento, cabe ao Estado possibilitar a superação de tal problema. Isto não é apresentado pelos autores de modo tão simples, mas esta síntese é representativa.

As críticas à existência/persistência e, neste momento, ampliação da pobreza são contundentes, mas, como em outros momentos, as soluções para o problema ainda são buscadas no interior do próprio sis-

tema capitalista, ou seja, respeitando sua estrutura.<sup>14</sup> Os autores com os quais dialogamos não apontam nenhuma possibilidade de rompimento da estrutura do sistema e da sua destruição, mas sim a necessidade de reformá-lo. Lembramos novamente que, na visão da maioria destes autores, o capitalismo passa a ser assumido como “a ordem” e não como “uma ordem”.

Não nos parece que os autores citados tenham tido a intenção de defender o capitalismo, mas fica claro que eles não vêem uma outra possibilidade que não uma reestruturação desse sistema para que as desigualdades não sejam tão gritantes. Isto é possível, na opinião de muitos, desde que haja uma regulação do sistema, e implicaria em: uma “reflexão” do próprio capital em relação a sua responsabilidade – conforme Bauman (1999) – o que levaria a uma busca menos enfurecida por lucros, pelo menos a uma busca menos “antissocial”; e uma tomada de “decisão política” – e, neste caso, a política aparece dissociada da economia – sob o comando do Estado com o intuito de estabelecer regras que garantam a maior igualdade possível. Neste sentido, o grande exemplo são os Estados de Bem-Estar Social desenvolvidos na Europa, principalmente os dos países escandinavos.

Podemos questionar a primeira possibilidade, pois mesmo que acreditemos ou defendamos que os capitalistas tenham “obrigações sociais”, uma “reflexão do capital em torno de sua responsabilidade”, historicamente, não tem se constituído em um dado real, pelo menos em termos de regra. Já a segunda possibilidade, além de ter se constituído como uma realidade histórica, adquiriu o status de exemplo a ser atingido por todos os países.

Porém, atualmente discutem-se os problemas enfrentados pelos Estados de Bem-Estar Social que têm sido reestruturados, e alguns sofrido desmonte significativo. A busca de alternativas demonstra a insustentabilidade do modelo keynesiano, e a solução parece se enca-

---

<sup>14</sup> Isso não significa dizer que uma tentativa de superação de um dado sistema não se dê no seu interior.

minhar para a estruturação da denominada “terceira via” que, mesmo questionada, vem ganhando força junto aos social-democratas, que continuam rejeitando o mercado como o *locus* de solução da pobreza, bem como continuam passando ao largo de proporem um rompimento do sistema capitalista.

Muitos desses “críticos do capitalismo”, ao apontarem soluções, de certa forma, recorrem a alguns elementos da análise marxista do capital, o que resulta numa “mescla teórica” que, muitas vezes, gera confusões. Esses autores conseguem fazer uma descrição dos acontecimentos, mas as análises não dão conta de explicar o que é descrito.

Cabe destacar que os autores social-democratas, ao abandonarem a perspectiva revolucionária no início do século XX, começam a apresentar suas diferenças em relação às análises de Marx e seus seguidores.<sup>15</sup> Ao assumirem, inicialmente, as reformas como o caminho para o socialismo e, posteriormente, para a construção de um “capitalismo humanizado”, pautado na equidade, os social-democratas tiveram de abrir mão de pressupostos importantes. Daí os questionamentos em relação às classes sociais, ao papel do Estado, à centralidade do trabalho. Difundem-se tentativas de explicação da realidade a partir do “micro”, do “individual”, do cotidiano, abandonando as explicações macro, decretando o fim das “metanarrativas”.

As maiores críticas dos social-democratas ao marxismo estão relacionadas ao fato de este ver apenas a revolução como saída para um outro modelo social. Para os que defendem e acreditam em um “capitalismo humanizado”, como o fizeram e fazem muitos social-democratas, Marx é “economicista” e, ao “separar” estrutura e superestrutura, atribuiu à segunda, um papel subordinado. Por isto não deu a devida atenção às possibilidades de mudança que não dependessem de uma ruptura do modelo econômico, ou seja, possibilidades de controlabilidade do capi-

---

<sup>15</sup> Bernstein é o social-democrata mais representativo dessa tendência. Luxemburgo (2003) estabelece um diálogo crítico com ele, condenando a perspectiva reformista que este defendia dentro do Partido Social-democrata Alemão – SPD.

tal, em especial, a partir da intervenção estatal. Outra crítica diz respeito à não efetivação das “previsões” de Marx em relação ao papel revolucionário do proletariado mundial.<sup>16</sup> Se o proletariado não fez a revolução mundial, então é porque isto não se constituía em uma possibilidade real.<sup>17</sup> A prova é a não sustentabilidade do socialismo nos poucos lugares onde a revolução proletária ocorreu. Não existem discordâncias em relação ao fato de o capitalismo, até o momento, se constituir em um modo de produção “excludente”, e em relação a isso, dizem que Marx foi um grande analista. O problema foi que ele não viu saída dentro da ordem.

## A pobreza a partir da perspectiva marxista

Entender a pobreza a partir da perspectiva marxiana exige, necessariamente, a retomada dos elementos centrais da análise de Marx em relação ao capitalismo. Alguns estudiosos têm tomado como referência alguns aspectos desta perspectiva de análise, outros a põem completamente de lado. O resultado, considerando muitos dos que partilham elementos dessa corrente teórica, é uma tendência a “consertar” e “adaptar” a análise marxiana, executando uma “acrobacia teórica” cuja finalidade é contornar o que Marx apontou como “elementos estruturais”<sup>18</sup> do modo de produção capitalista, mesmo que, para isso, seja necessário abandoná-los. É isto que fazem os aqui denominados social-democratas. Por isto, uma enorme quantidade de estudos indica a necessidade da distribuição de renda, da retomada do Estado como regulador da economia e como protetor social, implicando, em última

---

<sup>16</sup> Análises desse tipo são feitas, por exemplo, por Schwartzman (2004).

<sup>17</sup> Essa análise é feita de modo mais claro, ou digamos, mais evidente, por autores liberais. Dahrendorf (1992, p. 20) assim coloca: “os marxistas passaram por momentos terríveis para aceitar o desaparecimento do proletariado revolucionário. Na prática, o historicismo faz com que se observe fixamente a revolução como o único meio para ‘mudanças reais’ e, desse modo, perde as contínuas mudanças da realidade das pessoas comuns. A teoria de Marx é arrumada demais para ser útil; é um modelo que pouco tem a ver com a experiência da história.”

<sup>18</sup> Destacamos como elementos estruturais as leis gerais da acumulação capitalista, o Estado capitalista, a incontrolabilidade do sistema.

instância, um “controle do sistema”, como se o Estado não compusesse o sistema, podendo agir por fora dele para “consertá-lo”.

Mas, alguns autores insistem em utilizar a contribuição marxiana como sendo ainda uma teoria que dá conta de explicar muitos fenômenos da realidade que vivenciamos, dentre eles, a pobreza. Poucos estudos visam a destacar a compreensão de Marx em relação à pobreza, bem como também são poucos os que intentam um estudo do fenômeno a partir da teoria marxiana. Muitos marxistas referem-se ao fenômeno, fazem observações a respeito da sua condição de elemento estrutural do sistema de produção e reprodução do capital, mas não têm por objetivo pô-lo como objeto central de suas análises, não se constituindo em objeto específico de estudo.

Citamos dois autores que se propuseram a analisar a pobreza na teoria marxiana: Rosdolsky (2001) e Soto (2003). Com relação ao primeiro, podemos dizer que sua grande contribuição foi a de evidenciar que Marx não formulou uma “lei do empobrecimento”. O fato de muitos entenderem que isto tenha ocorrido implica num descrédito em relação aos estudos de Marx sobre o capitalismo. Rosdolsky é categórico ao afirmar que Marx não formulou uma “lei do empobrecimento”. O que ele fez foi uma crítica enérgica à concepção do denominado “mínimo existencial fisiológico” e também à “lei de bronze dos salários”, criada por Lassale.<sup>19</sup> Para ele, ao fazer esta crítica, Marx não poderia “[...] imaginar uma teoria do empobrecimento absoluto e inevitável da classe trabalhadora” (Rosdolsky, 2001, p. 251).

O fato de Marx dar relevo ao progressivo empobrecimento da “classe trabalhadora” não significa ignorar que grupos que compõem esta classe possam vivenciar experiências diferentes. Aliás, é necessário destacar que são estes grupos que acabam servindo de referência para que seja preservado um grau de esperança em torno da possibilidade

---

<sup>19</sup> Segundo Rosdolsky, esta lei implica o fato que os salários devem ser necessariamente fixados conforme o valor dos meios de subsistência mais necessários, ignorando elementos importantes, como o papel do exército industrial de reserva e a categoria “salário relativo”. Por isso, Marx se contrapunha a ela.

de que todos possam, em algum momento, melhorar sua condição, o que tende a evitar confrontos sociais, sem esquecer, é claro, do desenvolvimento da caridade e das políticas sociais que também aplacam descontentamentos sociais.

Mas é necessário destacar a observação feita por Rosdolsky sobre as “tendências de empobrecimento” relacionadas ao aumento do exército industrial de reserva e à exploração dos países subdesenvolvidos pelos países desenvolvidos. Essas tendências provocam um aumento da pobreza, mas não um empobrecimento absoluto de toda a classe trabalhadora. Rosdolsky não se propôs a esmiuçar o processo de empobrecimento e a pobreza em si, mas demonstrar que Marx não desenvolveu uma “lei do empobrecimento”.

Soto (2003), por sua vez, objetivou precisar teórica e metodologicamente o conceito de pobreza no âmbito do capitalismo, a partir da perspectiva marxiana. Na nossa compreensão, a autora incorre em alguns “problemas de interpretação” que suscitam uma revisão, objetivando uma “maior aproximação” do pensamento de Marx.

A autora destaca que o tema pobreza, no capitalismo, aparece na obra de Marx desde os Manuscritos de 1844. Utiliza-se da compreensão de Marx de que o movimento da história engendra as relações sociais, para afirmar que o fenômeno pobreza só pode ser compreendido, no capitalismo, se se partir de uma perspectiva de totalidade para entender o movimento histórico que o produz. Neste caso, a pobreza deve ser compreendida “[...] como uma construção social transitória e mutável, fruto e parte do movimento da sociedade capitalista” (ibid., p. 8, tradução nossa). Ela também deve ser explicada a partir da compreensão do desenvolvimento das forças produtivas, bem como das relações sociais específicas que permeiam esse desenvolvimento, o que faz com que os homens não sejam vistos como espectadores de sua história, mas como seus construtores.

Sintetizando a compreensão de pobreza a partir desta perspectiva teórica, a autora afirma que “[...] a pobreza não é uma categoria sim-

ples, eterna, imutável; pelo contrário; submetida a uma análise científica se define como uma categoria complexa, histórica e mutável. Quer dizer, uma categoria relacional que só se explica a partir do entendimento do movimento da totalidade social” (ibid., p. 10, tradução nossa).

A pobreza tem, então, um duplo papel na sociedade capitalista: é efeito do regime de acumulação desse modo de produção e também é condição determinante desse processo de acumulação.<sup>20</sup> Isto significa dizer que o aumento da pobreza indica o aumento da concentração de riqueza nas mãos de um grupo cada vez menor de capitalistas.

Para Soto, entender a pobreza a partir da teoria marxiana exige entender as leis gerais que regem o regime de acumulação capitalista, sendo a lei geral a da produção de mais-valia, ou seja, a produção de um excedente para além daquilo que é pago ao trabalhador ou, como afirma a autora, o que é criado a partir do “trabalho não retribuído” (ibid., p. 12, tradução nossa). Isto possibilita compreender que

a pobreza do trabalhador, se constitui em consequência e condição necessária da existência do regime, e é justamente essa condição de necessidade que a coloca como *base essencial* da riqueza; neste sentido, esta condição é determinante e fundamental, pois nos indica que a miséria é condição de existência da sociedade capitalista, esta só existe porque se cimenta na miséria (ibid., tradução nossa).

O modo de produção capitalista, para a satisfação de seus interesses, necessita proceder a adaptações do número de trabalhadores. Isto resulta na criação de um exército industrial de reserva e na miséria de um número cada vez maior de trabalhadores, tanto daqueles que estão em atividade como dos que se encontram desempregados, o que permite, segundo a autora, distinguir graus de condição de vida em que são colocados os trabalhadores.<sup>21</sup> O grupo mais desprovido do exército industrial de reserva compõe, para Marx, o “pauperismo”.

<sup>20</sup> Soto (2003, p. 11) lembra que a pobreza, “[...] como condição ou efeito, expressa sempre o caráter antagonico do regime” (tradução nossa).

<sup>21</sup> Essa posição da autora está de acordo com a leitura feita por Rosdolsky (2001).

Porém, Soto (2003) equivoca-se, na nossa compreensão, em dois aspectos que levanta. Quando diz que Marx aponta a transformação do “processo de troca” em “processo de troca de não-equivalentes” e, em quando entende que o que ocorre é a venda do próprio trabalhador ao capitalista e não apenas a venda de sua força de trabalho.

Não é possível discutir estes aspectos de maneira detalhada neste texto, mas é importante frisar que, mesmo que a autora tenha tido uma compreensão correta sobre a definição de pobreza, equivoca-se ao referir-se às causas. Assume a definição de pobreza como “falta” do que é considerado necessário, pela própria sociedade, para viver dentro dos padrões estabelecidos por ela. Significa dizer que não é apenas falta de recursos materiais para a manutenção da vida, visto que o alcance ou não destes recursos dependerão dos níveis de relação estabelecidos. Isto mostra que Marx não desconsiderava as questões políticas, preocupando-se apenas com as econômicas.

No que diz respeito às causas da pobreza, a autora é clara quando diz que estas não são conjunturais, apesar de condições conjunturais poderem influenciar em seu nível. A causa, em si, é a própria dinâmica de produção e reprodução do capital. Isto significa que qualquer perspectiva de erradicação da pobreza – independentemente de como é estruturada a linha de pobreza – só é possível com o fim desta dinâmica. O problema na explanação de Soto reside no fato de ter entendido que Marx compreende que o vendedor da força de trabalho não é livre, e que as trocas efetuadas no mercado são trocas desiguais. Entender desta forma compromete, de maneira significativa, a análise da pobreza. É significativamente diferente dizer que o vendedor da força de trabalho é pobre porque não é livre e porque a troca da sua força de trabalho por salário é uma troca desigual, do que dizer que a pobreza reina em meio à liberdade e em meio a trocas de equivalentes, o que, na nossa compreensão, Marx (1985) buscou provar.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Uma análise detalhada do texto de Soto (2003), cotejada com a obra de Marx é feita por Garcia (2005).

Para além destas análises, cabe destacar que Marx não via o Estado como elemento capaz de resolver problemas sociais como a pobreza, visto ser este um problema estrutural do sistema de produção e reprodução do capital. Para ele, a função do Estado é proteger, em última instância, os interesses do capital. O Estado, enquanto elemento constitutivo e fundamental da ordem capitalista tem desempenhado o papel de equilibrador das expectativas sociais, o que não significa que funcione como órgão de conciliação das classes, lembrando que, quando necessário, este equilíbrio é obtido através do uso da força e da coerção. É, portanto, um órgão de dominação de uma classe sobre outra.<sup>23</sup>

Também cabe destacar que, para Marx, a ordem do capital é incontrolável, o que impede a aplicação de medidas que corrijam sua própria lógica. Mészáros (2002) dá especial atenção a este aspecto. Ancorado pelas premissas marxianas, diz que não podemos compreender o capital como uma “entidade material” e muito menos como um “mecanismo racional controlável”, mas sim como “uma forma incontrolável de controle sóciometabólico” (ibid., p. 96, grifo do autor).

Considerando todos os aspectos aqui levantados, na perspectiva marxista a pobreza no capitalismo é um fenômeno cuja diminuição não pode se dar de modo sustentável e cuja erradicação é impossível. Pensar de modo contrário é aceitar a possibilidade de controle do incontrolável.

## Notas conclusivas

Destacamos anteriormente que a pobreza é um fenômeno histórico, que ganha contornos diferenciados no capitalismo. Em termos de definição do que é a pobreza, as matrizes teóricas convergem. Pobreza é sempre tomada como “falta de algo”. Divergências existem, principalmente entre os social-democratas, na definição do elemento faltante.

---

<sup>23</sup> Sobre o Estado na teoria marxista ver, dentre outros: Codato e Perissinotto (2001); Lênin (1986); Mandel (1982); Mészáros (2002). Como base, ver: Marx e Engels (2002); Marx e Engels (1986).

Também vimos que os autores social-democratas atribuem grande responsabilidade ao Estado como controlador do capital e solucionador dos problemas sociais. Neste caso, o Estado deveria promover a igualdade social, não apenas em termos legais, mas em relação à realidade material dos indivíduos. Para Marx e para os marxistas isto é impossível em termos gerais, mesmo que algumas experiências tenham mostrado tal possibilidade. O problema é quando se imagina que a experiência dos Estados de Bem-Estar Social, em especial, dos escandinavos, ou mesmo a dos não tão avançados, possa ser estendida a todas as sociedades.

Dois problemas podem ser diretamente referidos. O primeiro é que o sistema de produção e reprodução do capital não permite tal distribuição, já que a gênese deste sistema é a acumulação. Portanto, para que alguns acumulem, necessariamente, outros devem perder. Isto serve tanto para uma análise nacional como também global. O segundo está relacionado ao fato de o Estado capitalista ser apontado como o elemento a propiciar tal distribuição por meio deste “possível controle”. Ora, o Estado capitalista não pode ser chamado a resolver os problemas sociais – aqui, em especial a pobreza – visto que ele é parte fundamental do complexo que causa tais problemas. Insistir no papel do Estado como regulador do sistema e como responsável por “corrigir seus defeitos” é uma forma de ocultar a incontrolabilidade desse sistema, portanto uma forma de protelar, ou mesmo impedir, qualquer movimento que leve à sua superação. A perspectiva social-democrata tem servido para mascarar esta realidade. Neste caso, apontamos a teoria marxista como a que descortina as bases reais em que se assenta o desenvolvimento e manutenção da pobreza.

## REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio H. Política social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, Sérgio H.; SANTOS, Wanderley G.; COIMBRA, Marcos A. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ALAYÓN, Norberto. **Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ALAYÓN, Norberto. Pobreza, derechos humanos y política social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n. 77, p. 108-120, mar. 2004.

BARROS, Ricardo P. de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 123-142, fev. 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999.

CODATO, Adriano N.; PERISSINOTTO, Renato M. O Estado como instituição. Uma leitura das "obras históricas" de Marx. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 13, p. 9-28, out. 2001.

COHEN, Daniel. **Riqueza do mundo, pobreza das nações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

COSTA, Alfredo B. da. Depoimento. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Debates: pobreza, exclusão: horizontes de intervenção**. Coimbra: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno: um ensaio sobre a política da liberdade**. São Paulo: Zahar/Edusp, 1992.

DEMO, Pedro. **Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DIETERLEN, Paulette. Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. In: ZICCARDI, Alicia. **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso, 2002.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, Antônio T. O pobre em luta pela cidadania. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Debates: pobreza, exclusão:**

horizontes de intervenção. Coimbra: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

FOLHA DE S.PAULO. Nem crescimento acaba com a miséria no Brasil, diz Bird. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, p. A7, 24 abr. 2004.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

GARCIA, Adir V. **A pobreza do "homem"**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HIRST, Paul; THOMPSON, Gahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou revolução?** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, V. I e II. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo/ Editora da Unicamp, 2002.

PEREIRA, Potyara A. P. O Estado de Bem-Estar e as controvérsias da igualdade. **Sociedade e Estado**, v. 1, n. 1, p. 11-24, jun. 1986.

PEREIRA, Potyara A. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN, Márcio et al. (Org.). **Atlas da exclusão social** (v. 4: A exclusão no mundo). São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Sônia. Governabilidade e pobreza: o desafio dos números.

In: VALLADARES, Lúcia e COELHO, Magda P. (Org.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ROCHA, Sônia. **Pobreza e desigualdade no Brasil**: o esgotamento dos efeitos distributivos do Plano Real. Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão n. 721, abr. 2000.

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O capital de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Eduerj/Contraponto, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

SOARES, Laura T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOTO, Silvia F. El concepto de pobreza en la teoría marxista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 73, ano XXIV, mar. 2003.

SPOSATI, Aldaíza de O. Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania. **Intervenção Social**, Lisboa, ano VIII, n. 17-18, p. 197-225, dez. 1998.

TELLES, Vera da S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TÉVOÉDJRÉ, Albert. **A pobreza, riqueza dos povos**: a transformação pela solidariedade. 2. ed. São Paulo: Cidade Nova/Vozes, 1982.

VENANZI, Augusto de. Pobreza y desigualdad en la era de la globalización. In: CACCIAMALI, Maria C.; BANKO, Catalina; KON, Anita. (Org.) **Los desafíos de la política social en América Latina**. São Paulo: PUC, 2002.

# 7

## FORMAÇÃO POLÍTICA E PROJETO HISTÓRICO DE CLASSE: A TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA DO 13 DE MAIO NEP – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR<sup>1</sup>

Cyntia de Oliveira e Silva<sup>2</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>3</sup>

A formação política tem ocupado, sem dúvida, um papel de relevância na história do movimento da classe trabalhadora. Entretanto, a produção de estudos sistemáticos que se debruçaram sobre essa temática tem sido escassa, contrastando com a importância a ela atribuída. Para tentar romper um pouco essa situação e oferecer uma pequena contribuição, apresentamos, neste texto, a experiência

---

<sup>1</sup> Texto publicado, com pequenas diferenças, na revista eletrônica *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 2, n. 2, 2010.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha Trabalho e Educação, em que apresentou, em 2008, a dissertação *A trajetória histórico-política do 13 de maio NEP – Núcleo de Educação Popular*. Graduou-se em Letras – Português pela Universidade de Brasília. É professora de produção textual na Oficina da Palavra, em Florianópolis. E-mail: silvacy@gmail.com.

<sup>3</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

do 13 de Maio NEP (Núcleo de Educação Popular), provavelmente a maior e mais longeva escola de formação político-sindical do Brasil, baseados, principalmente, na pesquisa realizada por Silva (2008), que recebeu o título de *A trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular*.

O 13 de Maio NEP nasceu no dia 13 de maio de 1982 – daí seu nome –, como desdobramento do Núcleo de São Paulo da FASE – Federação dos Órgãos para Assistência Social e Educacional, desenvolvendo atividades de assessoria aos movimentos sociais que nasciam e cresciam naquela época e de formação político-sindical de seus militantes, inicialmente em São Paulo e posteriormente em vários pontos do Brasil. Desde o início, sua equipe teve uma composição heterogênea: pessoas oriundas dos movimentos sociais organizados pela Igreja católica – como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – com forte influência da Teologia da Libertação e da contribuição teórico-política de Paulo Freire<sup>4</sup> – principalmente de seu aporte sobre a educação popular –, e militantes do movimento operário, do teatro popular e de algumas organizações de matiz comunista. Apesar dessa diversidade, a equipe buscou costurar sua unidade no referencial teórico-político do materialismo histórico.

Inicialmente sua atuação se dava no chamado “trabalho direto”, desenvolvido por seus militantes em apoio a grupos de trabalhadores que, no contexto da ditadura burguês-militar, buscavam resgatar suas próprias formas de organização. Paralelamente, a entidade passou a apoiar associações de trabalhadores nos bairros, elaborando subsídios e recursos pedagógicos, tais como cartilhas e audiovisuais, que servissem de instrumento para qualificar a organização e a luta. Já o trabalho de formação política, propriamente dito, somente se constituiu num segundo momento e concentrou-se, no seu início, em São Paulo. Essa frente de trabalho era desenvolvida como um suporte ao trabalho dire-

---

<sup>4</sup> Embora tenha exercido uma grande influência no período inicial, o aporte teórico-político de Paulo Freire começa a ser questionado a partir do final dos anos 1980, como veremos adiante.

to principalmente junto às oposições sindicais, cujos temas de estudo eram derivados das necessidades e dificuldades identificadas pelos trabalhadores em suas lutas.

No que diz respeito às atividades de formação política, essa teve seu início junto ao trabalho direto com atividades na forma de “reuniões orientadas”. Por volta de 1984-85, as primeiras ações realizadas com o caráter educativo explícito foram três “cursões”, assim denominados: *Noções Básicas de Economia Política, História das Revoluções e História do Movimento Operário no Brasil*, realizados até hoje como atividades de aprofundamento.

Os cursos eram elaborados e aperfeiçoados tendo em vista as lacunas percebidas junto ao trabalho direto e a partir das necessidades apontadas pelo movimento operário. Dessa forma, vai surgindo a necessidade de elaborar melhor as atividades, transformando-as num programa de formação e num conjunto organizado de cursos.

Por volta dos anos de 1987 e 1988, no auge da expansão dos movimentos populares, houve um aumento na demanda por cursos ministrados por educadores do 13 de Maio NEP em vários cantos do Brasil. Esse fato impôs a necessidade de desenvolver o trabalho de formação política de forma mais sistematizada. A partir de questões tais como explicar a mais-valia para os trabalhadores, nascia o curso *Questões de Sindicalismo*, que se tornou o carro-chefe do programa de formação, sendo posteriormente transformado no curso *Como Funciona a Sociedade*.

Nesse momento, também, começaram a ser criados outros cursos de caráter mais instrumental, tais como: *Organização por Local de Trabalho; Técnicas de Negociação Coletiva; Campanha Salarial; Plano de ação e administração sindical e Comunicação e Expressão*.

Também no final dos anos oitenta, com a crescente demanda por atividades de formação por todo o Brasil, a Equipe do 13 de Maio NEP, fixada em São Paulo, não conseguia mais atender a todos os pedidos. Nascia, então, o programa de Formação de Formadores, mais conhe-

cido como Programa de Formação de Monitores do 13 de Maio NEP. Esse curso, que hoje tem a duração de dois anos, é o propulsor das atividades de formação política da Entidade e foi de sua criação que a ideia de desenvolver roteiros, cursos e programas se cristalizou.

Nesse sentido, este texto apresentará, de forma sintética, a experiência de formação política desenvolvida por essa entidade, enfocando os seguintes aspectos: o 13 de Maio NEP no contexto político das lutas dos trabalhadores; sobre o método de ensino empregado no trabalho de formação política do 13 de Maio NEP; o trabalho de formação política do 13 de Maio NEP no contexto das práticas educativas dos trabalhadores; os limites e potencialidades do trabalho educativo.

## O 13 de Maio NEP no contexto político das lutas dos trabalhadores

A ditadura burguesa-militar instaurada no Brasil em 1964 desfechou um duro golpe no movimento dos trabalhadores, que teve suas principais lideranças presas, cassadas, exiladas ou assassinadas. Entretanto, no final dos anos setenta e início dos oitenta do século passado, os movimentos populares retornaram ao cenário, quando se aglutinava um espectro de forças políticas na luta por liberdades democráticas.

O novo movimento sindical que despontava também reunia setores distintos em torno do objetivo comum que era a luta contra a intervenção estatal nos sindicatos e o resgate da autonomia de organização dos trabalhadores. Nesse contexto, nascia a CUT, que agrupava as vertentes conhecidas como *novo sindicalismo*, que privilegiavam uma atuação institucional por via das estruturas sindicais<sup>5</sup> e os *movimentos de oposição sindical*. Estes, por sua vez, priorizavam uma atuação pela base dos trabalhadores, por fora da estrutura oficial, nas Organizações por Local de Trabalho – OLTs.

---

<sup>5</sup> Conforme análise de Antunes (1995).

Assim se constituía o contexto político de nascimento do 13 de Maio – NEP, pois seus educadores atuavam junto aos movimentos de oposição sindical, por via do trabalho direto. Como importantes fatores que influenciaram na sua trajetória e na construção de sua identidade, podemos citar os debates travados no âmbito da CUT, em seu início, em que os educadores do 13 de Maio tiveram uma atuação destacada; bem como as polêmicas sobre o método de educação popular no âmbito da Secretaria de Formação Política do PT.

Acerca da formação política empreendida nesse período, os estudos de Tumolo (2002) e de Iasi (2004 e 2006) apontam que as estratégias políticas e as formações políticas tanto da CUT como do PT transitaram de um caráter anticapitalista, em seu início, para um caráter de “conformação à ordem”, passando a desenvolver programas de educação com o objetivo de promoção da cidadania, conformados aos limites da democracia burguesa.

Rumo diferente seguiu o trabalho de formação política desenvolvido pelo 13 e Maio NEP. Desde o início, de forma diferenciada, essa entidade manteve como cerne de seu programa formativo a promoção do estudo sobre a sociedade capitalista, buscando as raízes das mazelas vividas cotidianamente pela classe trabalhadora, com a finalidade de desvelar o funcionamento da estrutura social. Isso se deu, também, pela promoção de atividades de reflexão sobre alguns instrumentos que tinham, e ainda têm, o propósito de desenvolver e aperfeiçoar as lutas implementadas por diversos movimentos populares na perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Entretanto, embora gestadas a partir de uma mesma base material (idêntico contexto histórico-político-econômico-cultural), as diferenças existentes entre a CUT, o PT e o 13 de Maio NEP localizam-se na esfera das particularidades de opções políticas adotadas pelos homens e mulheres que participaram em suas trajetórias. Para o 13 de Maio NEP,

a tarefa educativa é tida, pelo menos como intenção<sup>6</sup>, como um dos componentes dos aspectos subjetivos necessários à construção de uma nova ordem.

O contexto histórico-político de ditadura militar, que limitava os espaços de atuação dos que questionassem a estrutura do sistema, fomentou a constituição de uma aparente unidade em torno da luta pela democracia e pela autonomia do movimento sindical. Constituiu-se um campo que abarcava desde os que tinham como perspectiva a luta pela superação da sociedade capitalista, a setores social-democratas, ou até mesmo liberais, que começavam a ser prejudicados pelas políticas implementadas pelos governos militares. Com o fim da ditadura e o restabelecimento das liberdades democráticas, tais diferenças começaram a aflorar, e hoje podemos constatar realidades políticas bem distintas<sup>7</sup>.

Os recursos financeiros que sustentaram o trabalho realizado pelo 13 de Maio NEP, por quase uma década, originaram-se de entidades internacionais, sobretudo da Europa e do Canadá, ligadas ao trabalho da Igreja Católica, em especial à Teologia da Libertação. Naquela conjuntura de luta pela redemocratização de diversos países da América Latina, tais entidades buscavam apoiar as lutas dos povos do “Terceiro Mundo”.

Como dito anteriormente, o 13 de Maio NEP, em sua origem, atuava no chamado “trabalho direto”, desenvolvido por seus militantes em apoio a grupos de trabalhadores que, no contexto do regime militar, buscavam resgatar suas próprias formas de organização. A atenção inicial estava direcionada às *Oposições Sindicais*<sup>8</sup> que começavam a surgir, questionando a estrutura sindical oficial que não

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Silva (2008) não abrangeu os resultados do trabalho de formação política empreendido pelos educadores do 13 de Maio NEP; tarefa, sem dúvida, importante.

<sup>7</sup> Não é nosso objetivo o aprofundamento dessa questão, mas mesmo um olhar superficial sobre as políticas implementadas, hoje, tanto pelo PT como pela CUT, organizações tidas até bem pouco tempo como de esquerda, conseguem identificar tais diferenças.

<sup>8</sup> Essa atuação se deu sobretudo junto ao Movimento de Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo – MOMSP.

permitia uma representação e uma ação que estivessem de acordo com as necessidades dos trabalhadores.

Paralelamente, a entidade passava a apoiar associações de trabalhadores nos bairros, elaborando subsídios e recursos pedagógicos, tais como cartilhas e audiovisuais, que servissem de instrumento para qualificar a organização e a luta. O trabalho de formação política, propriamente dito, somente se constituiu num segundo momento, como dito anteriormente, de forma a dar suporte ao trabalho direto junto às oposições sindicais, cujos temas de estudo eram derivados das necessidades e dificuldades identificadas pelos trabalhadores em suas lutas.

Foi em 1983, a partir da criação da CUT, que a entidade passou a priorizar a construção da Central, atuando de forma significativa em sua Secretaria de Formação, tanto em nível nacional como regional (SP).

Assim, de forma sucinta pode-se dizer que, em sua primeira etapa, o trabalho do 13 de Maio NEP era desenvolvido em três frentes:

O *trabalho direto*, que dizia respeito ao acompanhamento das oposições sindicais nas fábricas e o apoio às organizações de trabalhadores que começavam a surgir nos bairros. Como trabalho direto entendia-se o acompanhamento e a assessoria a oposições sindicais, movimentos populares ou entidades recém-tiradas “das mãos dos pelegos”. Isso consistia em levar a experiência que tinham com a organização de atividades de base, na redação de boletins e outros veículos de comunicação, na preparação de assembleias e outras atividades necessárias àqueles movimentos que começavam a se construir de forma autônoma.

O *trabalho de produção de recursos pedagógicos*, tais como, cartilhas, manuais, audiovisuais etc., como suporte ao trabalho direto.

O *trabalho de formação política*, responsável pela montagem dos cursos para capacitação de militantes e dirigentes, junto ao trabalho direto.

A pesquisa de Silva (2008) evidenciou que o trabalho de educação política foi sendo construído e consolidado ao longo da trajetória da Entidade. No começo, eram “reuniões orientadas”, cujos temas derivavam das necessidades dos trabalhadores percebidas durante a sua atuação prática concreta. Somente cerca de dois ou três anos depois (1984/85), surgiram as primeiras atividades com caráter explícito de formação política. Assim, o primeiro curso formal resultou de uma apostila e de um áudio-visual sobre a História do Movimento Operário no Brasil.

É interessante verificar que tanto os temas dos cursos seguintes, como a constituição de um programa de formação, assim como a conformação de uma metodologia de ensino, foram sendo gestados ao longo da caminhada e a partir das dificuldades identificadas e derivadas das distintas contribuições, formações e experiências de seus educadores, que tinham como base uma concepção marxista. Foi assim que, desse “caldo”, nasceu o “jeito” de o 13 de Maio NEP fazer formação política.

Pelos dados analisados no estudo, verificou-se que houve um crescimento significativo da demanda por atividades de educação política, sobretudo ao longo da década de oitenta, nos anos de 1983 a 1988, coincidindo com o período de desenvolvimento da CUT e do PT e de outras organizações dos trabalhadores no período pós-ditadura militar e de “redemocratização”. Para dar conta dessa crescente demanda, em 1988 foi criada a primeira turma experimental do *Programa de Formação de Monitores* [formadores] do 13 de Maio NEP, com o objetivo de formar multiplicadores que pudessem levar os cursos da entidade a diversos pontos do Brasil.

Já nos anos noventa teve início a discussão sobre as mudanças de rumo no trabalho desenvolvido pelo 13 de Maio NEP. Esse período também trouxe alterações nas políticas adotadas pelas entidades financiadoras internacionais, derivadas dos acontecimentos políticos no cenário mundial: era o fim da URSS, o Muro de Berlim caía, os governos de diversos países europeus passavam de um matiz social-democrata a um caráter neoliberal explícito, e, sobretudo, iniciava-se o declínio da

Teologia da Libertação. Nesse aspecto, verificou-se que tais entidades internacionais passaram a priorizar o apoio às Organizações Não-Governamentais – ONGs, que começavam a ganhar força e a desenvolver políticas, sobretudo, de inclusão social, sem buscar esclarecer as causas das desigualdades de classe.

Entretanto, o 13 de Maio NEP rejeitou esse caminho e rompeu, gradativamente, a relação de financiamento com as referidas organizações internacionais, por discordar da nova política imposta.

Uma vez que se previa um decréscimo do apoio financeiro, a Entidade decidiu encerrar algumas das frentes de trabalho. O primeiro trabalho atingido foi o de produção de recursos pedagógicos, uma vez que a Equipe avaliou que já vinha sendo feito por outras entidades, sobretudo o CPV<sup>9</sup> e o CEPIS<sup>10</sup>, com as quais mantinha parceria.

A segunda frente gradualmente finalizada foi o trabalho direto junto às oposições sindicais. Essa decisão, considerada a mais polêmica na Entidade, ocasionou uma cisão à época. A maioria dos membros da Equipe optou por priorizar o trabalho de formação política, que se mantém até hoje. Os militantes que defenderam a manutenção do foco no trabalho direto seguiram outros caminhos. Inicialmente, atuaram em parceria com o 13 de Maio NEP, mas, posteriormente, perderam essa conexão. Essa mudança de linha de trabalho se deu a partir de 1991.

Com essa decisão, o trabalho de formação política ganhou força, e, em 1994, consolidou-se o programa de formação política do 13 de Maio NEP, desenvolvido até hoje com poucas modificações.

Como o corte dos financiamentos internacionais se deu de forma gradual, a Equipe teve tempo de se preparar para a mudança. Para tanto, decidiu enxugar sua estrutura física e material, apostando na transição para uma nova forma de desenvolver o trabalho de formação política. O novo foco passou a ser o desenvolvimento de um *Programa*

---

<sup>9</sup> Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro.

<sup>10</sup> Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae.

de *Formação de Monitores*, a constituição de um Fórum Nacional de Monitores (FNM) que aglutinasse os educadores formados e a construção de um modelo de autofinanciamento.

Em 1992, nasceu o Fórum Nacional de Monitores e o 13 de Maio NEP passou a ser um dentre os vários grupos e coletivos de formação política que o compunham. O “enxugamento” da Equipe foi planejado para se concluir em três anos, mas acabou durando mais tempo.

Com a venda da sede da Entidade em São Paulo, o material que ali existia foi encaminhado em parte para a sede da Pastoral Operária em São Paulo, e posteriormente para a sede do CPV (Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro). Muitos documentos importantes foram espalhados pelas casas de alguns militantes, havendo, inclusive, a perda de vários deles.

Em 2008 a Equipe do 13 de Maio NEP contava apenas com uma pessoa remunerada e liberada para o trabalho de formação, que passou a ter como prioridade a organização das turmas do *Programa de Formação de Monitores* e de três cursos de aprofundamento.

O estudo de Silva (2008) identificou que a trajetória do 13 de Maio NEP pode ser agrupada nas seguintes etapas, a saber:

- **1ª etapa: de 1982 a 1988 – Da criação da Entidade até o lançamento da primeira turma do Programa de Formação de Monitores** – Nesse período, o trabalho de educação política desenvolvido estava subordinado ao trabalho direto junto aos movimentos e organizações dos trabalhadores, principalmente às oposições sindicais, época em que predominavam os cursos para militantes.
- **Período de transição: de 1988 a 1992 – Da primeira turma do Programa de Formação de Monitores até a criação do Fórum Nacional de Monitores.** Caracterizou-se pela realização de esforços para garantir o autofinanciamento.

- **2ª etapa: a partir de 1992 – criação do Fórum Nacional de Monitores.** Desde então, a prioridade passou a ser a oferta de cursos para formação de formadores; incentivou-se a criação de núcleos e coletivos de educação popular em várias partes do País; consolidou-se um programa de formação política mínimo e uma concepção metodológica. A partir dessa etapa, o trabalho de formação política deixou de estar subordinado ao trabalho direto de apoio a organizações de trabalhadores e a estrutura física e material (sede, educadores liberados) passou a ser gradualmente “enxugada”. Contudo, verificou-se que, apesar das decisões de reduzir a Equipe, ampliar o leque de monitores e consolidar o Fórum Nacional de Monitores, a marca “13 de Maio” ainda permanece forte. Exemplo disso é que o FNM tornou-se o Fórum Nacional de Monitores do 13 de Maio.

Buscando entender um pouco dos diferentes rumos políticos e ideológicos que seguiram essas entidades que nasceram num mesmo contexto, o PT a CUT e o 13 de Maio NEP, Silva (2008) foi buscar no trabalho de Johnson (2006) algumas pistas para o entendimento de uma das questões presentes nesse debate: a concepção de democracia como valor universal. Grosso modo, essa compreensão parte do fato de que, se não estamos mais numa ditadura, estamos vivendo numa democracia, uma vez que temos eleições gerais e outras “liberdades democráticas”. Logo, não haveria mais sentido em falar em lutas por transformações na sociedade, nem em se promover ações de educação política com objetivo de contribuir para a formação da classe, já que não existe mais luta de classes. De forma bem simplista, essa é a concepção que tem prevalecido em tempos de pós-modernidade e que Johnson traz à baila ao analisar o processo de democratização dos países da América Latina. Alguns dos elementos por ele apontados auxiliam a compreensão sobre os diferentes caminhos traçados pelos militantes e organizações que se unificaram no período da ditadura no Brasil em torno da defesa das liberdades democráticas.

Mesmo sem aprofundar a discussão sobre as concepções de educação popular e formação política desenvolvidas por entidades como a CUT e o PT, Silva (2008) conclui que o pressuposto da democracia como valor universal está na base das concepções que retiraram<sup>11</sup> da tarefa educativa o papel de instrumento para desvelamento do caráter de exploração da sociedade capitalista, e a possibilidade de contribuir para a constituição de uma consciência de classe *para si*, transferindo-se para o horizonte de uma inclusão cidadã<sup>12</sup> nos estreitos limites da democracia burguesa.

Os elementos apontados por Johnson (2006) também podem dar pistas para a compreensão da mudança na política das entidades européias, que resultou no fim dos financiamentos de projetos de formação política promovidos pelo 13 de Maio NEP.

O contexto, como já mencionado, foi de mudanças nos governos europeus que passaram a questionar os movimentos de caráter anti-capitalista e socialista, após o fim da URSS e a “Queda do Muro de Berlim”. Esse era o momento em que as ONGs se fortaleciam no Brasil e na América Latina.

A esse respeito, o artigo de Petras (2000), *As duas caras das ONGs*, é esclarecedor. O termo Organização Não-Governamental foi cunhado para diferenciar um ramo de atividade que não poderia ser definido como estatal, nem como privado. Sua origem data de 1946, já em Ata de Constituição da ONU. Segundo aquele autor, a proliferação das ONGs ocorreu a partir da segunda metade da década de sessenta na América Latina e seu crescimento se deu na ocupação de um espaço deixado pelo Estado. Entretanto, o financiamento dessas entidades não vinha da “sociedade civil”, mas do próprio Estado. Boa parte das que atuavam nessa época (anos sessenta) na América Latina eram, e ainda são, sustentadas por países europeus e pelo Banco Mundial. Seu cres-

---

<sup>11</sup> Ou nele nunca estiveram.

<sup>12</sup> “Inclusão”, a nosso ver, impossível numa sociedade com abismais diferenças sociais, cada vez mais inconciliáveis.

cimento se deu junto com o neoliberalismo, alavancadas pelo próprio sistema, cujos efeitos afirmavam combater. Ao mesmo tempo de sua atuação assistencialista, as ONGs agiam, sobretudo, na cooptação de lideranças populares para mascarar a divisão de classes e retirar da política a possibilidade da luta por mudanças, minimizando os efeitos do neoliberalismo, e assim evitar convulsões sociais.

O trabalho de Petras (2000) evidenciou de que forma as ONGs vêm fomentando um novo tipo de colonialismo cultural, econômico e de dependência. Os projetos de apoio têm sido elaborados, ou pelo menos aprovados, segundo as diretrizes das prioridades dos centros imperialistas ou de suas instituições. Eles são administrados e vendidos às comunidades, e as avaliações são realizadas pelas e para as instituições tidas como imperialistas. Mudanças nas prioridades dos financiamentos ou más avaliações têm resultado no sucateamento de grupos, comunidades, fazendas e cooperativas. Tudo e todos são cada vez mais disciplinados para cumprir as exigências dos doadores e de seus avaliadores de projetos. Os novos “vice-reis” supervisionam e garantem a conformidade com as metas, valores e ideologias do doador, bem como o uso adequado das verbas. Onde os sucessos ocorrem, eles dependem muito da continuidade do apoio externo, caso contrário, entrariam em colapso (Petras, 2000 apud Silva, 2008).

Dentre os projetos desenvolvidos pelas ONGs, como citado por Petras (2000), têm-se destacado os de autogestão, educação popular, treinamento profissional, além de outros. Entretanto, no lugar de uma educação política que tenha como objetivo desmascarar a natureza de classe da sociedade capitalista e das políticas imperialistas, a grande maioria das experiências apoiadas por ONGs tem-se limitado à discussão sobre a exclusão social e a extrema pobreza, sem ir além de seus sintomas superficiais, nem tampouco analisar o sistema social que produz tal situação.

Entretanto, o que parece ter sido o diferencial da Equipe do 13 de Maio NEP, ao contrário do que vinha ocorrendo com outras orga-

nizações, foi o fato de ela não ter se submetido à nova política adotada pelas entidades financiadoras, preservando, assim, sua autonomia e mantendo o trabalho crítico de Formação Política na perspectiva anticapitalista, que já vinha realizando há quase uma década.

Analisando outros aspectos do contexto histórico-político no qual a trajetória do NEP 13 de Maio está inserida, Silva (2008) destacou que, embora o trabalho de formação política desenvolvido por essa Entidade não tenha transitado para um caráter de conformação à ordem, ou de inclusão à cidadania, as mudanças verificadas no mundo do trabalho, elencadas por Antunes (1995a), também têm sido percebidas por seus educadores. Como exemplo disso são citados:

- o perfil dos participantes que têm procurado tanto o Programa de Formação de Monitores como os demais cursos, a partir da década de noventa, tem sido mais ativista e pragmático, com mais escolaridade, entretanto, menos militância e vivência;
- com o refluxo do movimento sindical de caráter operário, cresceu a quantidade de participantes oriundos de movimentos sindicais ligados aos serviços públicos;
- o perfil de pouca militância e experiência dos participantes trouxe de volta a necessidade de resgatar o curso denominado Questões de Sindicalismo, adaptado para a atual conjuntura.

## **Sobre a metodologia de ensino no trabalho de formação política do 13 de Maio NEP**

No que diz respeito às peculiaridades do trabalho de formação política empreendido, a pesquisa destacou que o referencial teórico-metodológico adotado pelos monitores do 13 de Maio NEP, que tem definido sua prática de educação política, é o marxismo. Por sua vez, o conteúdo dos cursos tem como linha mestra o desvelamento da estrutura de funcionamento da sociedade e a história das lutas dos trabalhadores.

Uma vez que o trabalho de formação política foi sendo construído de forma subordinada ao *trabalho direto*, a pesquisa destacou que a metodologia de ensino foi sendo criada à medida que os educadores iam sentindo essa necessidade. Ou melhor, a partir do desenvolvimento dos cursos, começou-se a se pensar e a desenvolver estratégias para abordar os temas com os participantes. A partir daí, nasceram as “dinâmicas de grupo” peculiares do 13 de Maio NEP originadas da preocupação dos educadores em envolver os participantes para explicar o conteúdo de uma forma “mais fácil”, que auxiliasse a sua compreensão.

As decisões na Equipe aconteciam após amplas discussões. Da mesma forma, isso se deu com a questão metodológica. Uma definição mais sistemática somente aconteceu a partir da criação do *Programa de Formação de Monitores*. Como se tratava de formar multiplicadores, além de expor o conteúdo dos cursos, também se fazia necessário abordar a questão da metodologia de ensino a ser utilizada.

As peculiaridades, ou melhor, o “jeito de ser” do 13 de Maio NEP, como já dito anteriormente, foi sendo construído de forma coletiva, trazendo a experiência dos diversos componentes da Equipe. Embora não houvesse um trabalho direcionando para a conformação de uma metodologia, verificou-se que havia uma unidade em torno de uma compreensão política de sociedade.

Os novos componentes da Equipe eram convidados a participar do trabalho, sobretudo a partir do convite dos que dele já faziam parte. Isso se dava pela afinidade identificada na militância junto aos movimentos de trabalhadores, fossem sindicatos, movimentos populares, comunidades eclesiais de base ou partidos e organizações políticas.

No desenvolvimento da tarefa educativa, a unidade era construída por meio de vários debates em torno dos roteiros criados por diversos educadores para cada curso e das dinâmicas de grupos desenvolvidas especificamente para tais atividades. Entretanto, verificou-se que havia, e ainda há, a liberdade de atuação de cada educador para adaptar os

cursos às suas características pessoais. Nesse caso, o roteiro sugerido serve como ponto de partida.

O principal “fio condutor” da identidade do 13 de Maio, segundo Silva (2008), é o *Programa de Formação de Monitores*. Esse tem sido, ao longo dos últimos anos, o espaço em que são discutidos, junto aos novos educadores, os roteiros dos cursos, as dinâmicas e os elementos conceituais que estão na base dos conteúdos. Esse programa constituiu-se no elo que passou a unificar o trabalho de formação política da Entidade. A partir do “enxugamento” da Equipe e a criação do *Fórum Nacional de Monitores*, esse passou a ser o foco central do trabalho, uma vez que os demais cursos já vinham sendo ministrados em diversas partes do Brasil por educadores já formados, que começaram a trilhar seus próprios caminhos.

Silva (2008) verificou que o Programa de Formação de Monitores, com duração de dois anos, tem visado a capacitar novos educadores para executar programas de formação básica<sup>13</sup> e tem tido como público-alvo principal pessoas inseridas em atividades de formação ou que estejam dispostas a priorizar este campo de ação. As concepções presentes nesse programa, conforme demonstrado na pesquisa, têm sido diretamente influenciadas pelos educadores responsáveis pela formação dos multiplicadores.

Já em relação à metodologia de ensino, o trabalho de Silva (2008) identificou três aspectos: a questão da concepção de educação popular, o exercício de dinâmicas de grupo e o emprego de alguns procedimentos de ensino, que nos círculos internos se denominou de “maiêutica”.

No que diz respeito à concepção de educação popular, ela se consolidou em 1992, a partir de um debate iniciado com a criação da primeira turma de monitores, em 1988, e tomou corpo durante uma discussão promovida pela Secretaria de Formação do PT, com a pu-

---

<sup>13</sup> O curso de Formação de Monitores se estrutura tendo por base a capacitação para conduzir alguns cursos do programa: *Como funciona a sociedade I e II*, *O que é uma análise de conjuntura*, *Comunicação e expressão*, e *Mulheres: uma questão de gênero*.

blicação do texto *Uma contribuição à questão metodológica*. A partir de então, o 13 de Maio NEP firmou a concepção de que a formação política está situada no conjunto das estratégias de transformação da realidade. Seus educadores posicionam-se para além da dicotomia entre uma concepção basista ou conteudista. Identificam em seu trabalho educativo elementos herdados da tradição dos Partidos Comunistas de fazer formação política, no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo, bem como aspectos da tradição cristã, desenvolvidos pelas Comunidades Eclesiais de Base. Esses dizem respeito, sobretudo, à forma, quando buscam desenvolver atividades mais participativas. A partir da crítica da denominada *Concepção Metodológica Dialética*, predominante nos movimentos de educação popular e exposta de forma detalhada no capítulo terceiro da dissertação, base deste texto, formou-se a concepção do 13 de Maio NEP, sintetizada no seguinte trecho:

Para nós a realidade concreta é a nossa matéria-prima, é o ponto de partida de todo o conhecimento e, é também, o ponto de partida efetivo da atividade de formação; é o nosso instrumento de superação das aparências e de compreensão da realidade. A atividade de formação é o momento de encontro entre a vida e a teoria, onde o esforço pedagógico se expressa na tentativa de traduzir a teoria em vida, *vivenciá-la*. Poderíamos afirmar que o eixo central da proposta consiste em *vivenciar o conceito*, ou seja, traduzir a teoria através de mediações que a tornem apreensível e com significado para o grupo que a procura. (NEP 13 de Maio, 1992, p. 56. Grifos no original).

Em relação ao segundo aspecto do método de ensino, o emprego de dinâmicas de grupo tem o objetivo de facilitar a apreensão do conteúdo dos cursos e promover uma aproximação com a realidade dos participantes. Trata-se de situações simuladas, próximas a situações psicodramáticas, em que se torna possível que o conceito seja primeiro vivenciado para depois ser definido. Tais dinâmicas criadas pelos educadores são compartilhadas nos cursos de formação de educadores, debatidas e modificadas nos encontros ou boletins do Fórum Nacional de Monitores.

Quanto ao seu emprego nos cursos, é importante mencionar que alguns educadores têm questionado em que medida a sua utilização, em alguns casos, pode ou não distorcer a apreensão do conteúdo. Essa prática ainda permanece em debate no Fórum Nacional de Monitores.

O terceiro e último aspecto da metodologia caracteriza-se pela utilização de procedimentos, que se convencionou chamar de “maieutica”, juntamente com as dinâmicas de grupo, que integram os roteiros dos cursos e seminários da Entidade. Tal prática parte do entendimento de que o vínculo educativo é algo que o educador deve buscar desde o início da atividade, por meio do diálogo e do envolvimento do grupo. O objetivo desse recurso é a tentativa de recriação da base da relação que pode gerar a apreensão de novos conceitos. A “maieutica”, inspirada no método socrático, busca fazer emergir o senso comum, por meio de perguntas e do diálogo provocativo com os participantes dos cursos, com o objetivo de criticar o senso comum, evidenciando seus limites explicativos, e superá-lo, em direção a uma compreensão teórica da realidade social.

Ainda no que diz respeito à metodologia de ensino na atividade de formação política, é importante destacar que o corpo de educadores tem uma preocupação constante sobre qual linguagem empregar durante os cursos. Apesar de que as dinâmicas de grupo e a “maieutica” tenham como objetivo facilitar a apreensão do conteúdo pelos participantes, o 13 de Maio NEP defende a utilização de textos clássicos, ao invés de outros simplificados, que teriam objetivos didáticos. Isso, de acordo com os depoimentos, tem se dado de forma diferenciada da maioria das experiências do campo da educação popular.

## **O trabalho de formação política do 13 de Maio NEP no contexto das práticas educativas dos trabalhadores**

O estudo da trajetória dessa entidade deve ser compreendido no bojo das práticas educativas realizadas pelos próprios trabalhadores ao longo de sua história de lutas, partindo-se das experiências de educa-

ção libertária do anarco-sindicalismo, no alvorecer do século passado, passando pelo trabalho de formação política implementado pelos PCs, chegando à experiência que se denomina como Educação Popular, constituída a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta, sob forte influência da Teologia da Libertação. É possível afirmar que essa trajetória carrega em si todo esse passado de lutas e já se faz presente em germe anunciando as experiências futuras.

Entretanto, a pesquisa evidenciou, por meio dos depoimentos concedidos e os documentos analisados que, embora carregue a denominação de Núcleo de Educação Popular, a atividade desenvolvida pelo 13 de Maio NEP está mais próxima das características do que se denomina como Formação Política, mesmo que de forma diferenciada da atividade educativa empreendida pela tradição da esquerda.

A formação política ou formação sindical faz parte da história dos trabalhadores e está na teia da constituição de suas lutas e das condições para tomada de consciência do que significa ser trabalhador (como sujeito coletivo), ou melhor, como “classe para si”, lembra Manfredi (1985). Assim, “as práticas de formação política não são neutras”. Ao conhecer a trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP, verifica-se que sua identidade e concepção foram construídas a partir da opção política dos educadores que fizeram e ainda fazem parte de sua Equipe.

No que diz respeito às matrizes discursivas da formação política no período denominado de “novo sindicalismo”, identificadas por Manfredi (1996)<sup>14</sup>, o trabalho desenvolvido pelo NEP 13 de Maio localiza-se com mais evidências no campo de matriz marxista. Muito embora, como apontado em alguns depoimentos, nas discussões que levaram à construção de sua concepção metodológica, tenha havido influência de autores e elementos identificados com as matrizes da educação popular e paulofreiriana. Isso se deu, sobretudo, por ter seu trabalho iniciado com egressos da FASE, sob influência da teologia da libertação. Além disso, podemos destacar que o próprio Paulo Freire, ou pelo menos o

---

<sup>14</sup> A matriz marxista, a matriz da educação popular e a matriz pedagógica paulofreireana.

que se pensava conhecer de seu método, exerceu grande influência no campo da esquerda, nos anos sessenta com as experiências de alfabetização popular. Para Silva (2008), de forma acertada, Manfredi (1985) pontua que, em torno do método empregado por esse educador, formou-se certa “aura mística” no imaginário dos militantes de esquerda, num contexto de autoritarismo e de ausência de referenciais pedagógicos no campo marxista. Sem adentrar na discussão dessa questão, é possível verificar nos estudos de Manfredi, que os limites e possibilidades do método Paulo Freire somente foram conhecidos, divulgados e debatidos após o final da ditadura.

Outro aspecto destacado na pesquisa de Silva (2008) diz respeito à compreensão da formação política como um dos componentes do campo da subjetividade, que atuam dialeticamente e de forma complementar com os aspectos da objetividade. Coerentes com essa compreensão, a concepção de formação política do 13 Maio NEP e o papel que por ela pode ser desempenhado, encontra-se expressa no texto de Iasi (2004), a seguir destacado:

Segundo o que pensamos, a formação encontra sua especificidade na tarefa essencial de socializar os elementos teóricos fundamentais para que os elementos da classe trabalhadora possam constituí-la enquanto sujeito histórico, ou seja, capaz de apresentar uma alternativa societária com independência e autonomia histórica. Para tanto, os elementos que compõem a classe precisam compreender a natureza particular da sociedade capitalista, suas determinações e sua formação histórica, assim como a luta de sua classe, o movimento na história da própria constituição da classe trabalhadora enquanto classe, suas estratégias, suas epopeias e derrotas, para retirar de cada grão da história seus ensinamentos. Mas também, e fundamentalmente, apropriar-se de um método, que tornou possível estes saberes, que desvendou a economia política, que através da crítica da economia política logrou compreender o ser do capital em sua essência, que buscando captar o movimento das formas chegou a compreender os processos pelos quais as formas se superam, que compreendendo a natureza singular da transformação que a

sociedade especificamente capitalista em seu auge prepara, pode encontrar na classe trabalhadora o sujeito histórico desta transformação e nesta forma particular a possibilidade de uma emancipação humano-genérica. Em uma palavra, a formação implica, a nosso ver, a apropriação do legado marxiano pela classe trabalhadora. (Iasi, 2004, mimeo).

De forma sintética, esses são os principais elementos que caracterizam, de maneira peculiar, o trabalho educativo desenvolvido pelo 13 de Maio NEP, cuja trajetória guarda estreita relação com o contexto histórico-político de luta dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros.

## Limites e potencialidades do trabalho educativo

Silva (2008) destaca que a análise de vários elementos identificados na trajetória do 13 de Maio NEP nos remete à afirmação de Tumolo (2005) sobre a imprescindibilidade, entre outras tarefas, da discussão e elaboração da estratégia revolucionária na contemporaneidade e a análise do papel da educação nessa estratégia.

A busca de respostas para as questões de como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo; qual a contribuição que as formas escolar e não-escolar de educação podem oferecer nesse processo e quais os limites dessa contribuição é uma tarefa que transcende o espaço acadêmico do campo trabalho e educação, pois se insere no âmbito da luta de classes e abarca todas as áreas do conhecimento. A escolha por tentar empreender o resgate da trajetória de uma, dentre várias, experiências de educação política, situada no âmbito das organizações dos trabalhadores, buscou dar alguns passos nesse sentido.

O relato da história do trabalho desenvolvido pelos educadores do 13 de Maio NEP tem como objetivo a divulgação das lutas e experiências de homens e mulheres que acreditam na possibilidade histórica de superação da sociedade das mercadorias em sua forma desenvolvi-

da, o capitalismo, em busca da emancipação humana, assumindo todas as dúvidas envolvidas nessa longa caminhada e reconhecendo as possibilidades e os limites da tarefa educativa.

O potencial transformador da educação contido em experiências como a do 13 de Maio NEP é um exemplo da necessidade de reconhecer que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”, como bem disse Mézaros (2005) em *A educação para além do capital*.

## REFERÊNCIAS

- 13 DE MAIO NEP. Contribuição à discussão metodológica. In: IASI, Mauro Luís. **Processo de consciência**. 2. ed. São Paulo: CPV, 1992. p. 45-59,
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1995a.
- ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. Campinas: Pontes Ed., 1995b.
- IASI, Mauro Luís. Educação popular: formação da consciência e luta política. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS DO SFCH DA UFRJ, Rio de Janeiro. **Anais...** p. 1-8, 2004.
- IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- JOHNSON, Guillermo Alfredo. **A quimera democrática sob o processo de recolonização político-econômico da América Latina: o Brasil sob o império**. 2006. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação sindical**: entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educação Popular n. 6).

MANFREDI, Sílvia Maria. **Formação sindical no Brasil**: história de uma prática cultural. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Travares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PETRAS, James. **As duas caras das ONGs**. La Jornada, México, 8 ago. 2000. Disponível em: [www.jornada.unam.mx/2000/08/08/008a1gen.html](http://www.jornada.unam.mx/2000/08/08/008a1gen.html). Acesso em: 31 jun. 2008.

SILVA, Cyntia. **As ciências sociais e a modernidade-mundo**: uma ruptura histórico-epistemológica radical? Florianópolis: 2006. (mimeo).

SILVA, Cyntia. **O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular**. Mestrado (Dissertação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação**: A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

TUMOLO, Paulo Sergio. A produção em Trabalho e Educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. **Trabalho & Educação**, v. 14, p. 11-22, 2005.



# 8

## FORMAÇÃO SINDICAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMISIONES OBRERAS (CCOO) DA ESPANHA E A CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT) DO BRASIL<sup>1</sup>

Paulo Sergio Tumolo<sup>2</sup>

O objetivo principal do presente texto é o de analisar a política de formação sindical das *Comisiones Obreras* (CCOO) da Espanha ao longo de sua história, estabelecer uma relação com a trajetória política desta confederação sindical e, por fim, buscar apresentar elementos comparativos com a política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) do Brasil.

A discussão aqui relatada sobre as CCOO e sua política de formação sindical é resultado de uma investigação feita na Espanha durante a realização de um estágio pós-doutoral. Como seria impossível, dados os limites, fazer uma descrição e uma análise pormenorizadas, apresento, neste texto, os elementos conclusivos de todo o estudo realizado. A

---

<sup>1</sup> Versão levemente alterada do artigo publicado na revista *Trabalho & Educação*, v. 20, n. 1, 2011.

<sup>2</sup> Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. E-mail: paulotumolo57@gmail.com.

exposição dos resultados da investigação começa com a apresentação das *Comisiones Obreras* (CCOO), sua evolução histórica e as mudanças que ocorreram em sua estratégia política. Num segundo momento, passo a descrever e analisar a formação sindical das CCOO, suas principais características e mudanças que aconteceram ao longo de sua história e, a partir daí, procuro estabelecer uma relação entre o caminho traçado pela formação sindical com o itinerário político da Confederação sindical. Em seguida, busco fazer um paralelo entre o caso espanhol estudado – a formação sindical das CCOO – e o caso brasileiro, a formação sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

## As Comisiones Obreras (CCOO)

Assim como ocorre em outros países, na Espanha há uma quantidade incalculável de sindicatos, federações e confederações sindicais, organizadas por ramos de atividade e/ou de acordo com um determinado perfil político-ideológico, e centrais sindicais, muitas delas formadas nas diversas nações, ou comunidades autônomas, que compõem o reino da Espanha. Contudo, devido à abrangência e representatividade, é possível considerar que, no âmbito do Estado espanhol, existem três centrais sindicais: as *Comisiones Obreras* (CCOO), a maior delas em número de filiados e de delegados sindicais<sup>3</sup>, seguida de perto da *Unión General de los Trabajadores* (UGT) e a *Unión Sindical Obrera* (USO)<sup>4</sup>, que aparece bastante distante das duas primeiras.

Costuma-se dividir a história inicial das *Comisiones Obreras* (CCOO) em três etapas: 1. *Movimento espontâneo*, 2. *Movimento organizado* e 3. *Central sindical*.

As primeiras *Comisiones Obreras* nasceram no final da década de 1950 como um movimento espontâneo de trabalhadores, que surgem

---

<sup>3</sup> São os representantes dos trabalhadores eleitos nos locais de trabalho.

<sup>4</sup> Como é muito difícil definir com precisão o que é uma Central sindical, esta lista poderia agregar muitas outras siglas.

em fábricas, minas e campos para reivindicar melhorias trabalhistas diante das direções das empresas, à margem e contra o sistema franquista. A partir de 1964 as CCOO iniciam sua caminhada como movimento organizado, conseguindo a aglutinação e a coordenação, em grande medida, do movimento operário espanhol.

No início, as *Comisiones Obreras* não estavam afinadas com uma determinada concepção política e ideológica, já que, nelas, havia uma confluência de vários segmentos e correntes político-ideológicas. Delas participavam tanto as organizações legais como as irmandades católicas, grupos de esquerda, assim como socialistas, comunistas e anarco-sindicalistas que se encontravam na ilegalidade. Mas também militantes e grupos não organizados que nunca haviam entrado em contato com o sindicalismo organizado. Contudo, o Partido Comunista da Espanha trabalhou ativamente dentro delas, e pouco a pouco começou a conquistar posições importantes, de tal maneira que, em 1967, quando se realizou a primeira assembleia nacional, seus membros já controlavam os órgãos diretivos nacionais.

As *Comisiones Obreras* permaneceram como uma organização clandestina até abril de 1977, data em que foi legalizada sob a denominação oficial de *Confederação Sindical de Comisiones Obreras* (C.S. CC.OO.). Em junho de 1978 realiza seu primeiro congresso confederal no qual se elegeu uma direção estável, sendo nomeado secretário geral<sup>5</sup> Marcelino Camacho, militante histórico do PCE e das CCOO, que foi sua mais importante liderança, e que se manteve no cargo até 1987.

Sobre essas fases iniciais das CCOO, as chamadas três etapas, há uma razoável produção bibliográfica, tanto de pesquisadores acadêmicos como de autores-militantes, principalmente das próprias fileiras das CCOO. Os estudos mais sistemáticos, os mais importantes textos, inclusive aqueles que se tornaram clássicos, cobrem o período que vai das origens das CCOO até o final da década de 1980 (Ariza, 1976, 1977, 2001; Babiano, 2001; Boix & Pujadas, 1975; Camacho, 1974, 1990, s/d.;

---

<sup>5</sup> Nas CCOO não existe o cargo de presidente.

Clímaco, 1999, 2002; Gabriel, 1989; Ludevil, 1977; Mateos, 1987; Molinero & Ysàs, 1998; Ruíz, 1993; Sartorius, 1975, 1976, 1977; Zamora Antón, 1987), contrastando com o período mais recente, sobre o qual há uma escassa produção.

Praticamente todos os autores consultados são unânimes com relação à caracterização das CCOO durante o período que vai de seu nascimento como movimento espontâneo até sua legalização em 1977, identificando-as como um sindicalismo combativo, com um claro perfil de esquerda e, sobretudo, classista, apresentando diferenciadores em relação às formas sindicais anteriores.

A legalização, que ocorreu no final dos anos 1970, significou o auge e a consolidação das CCOO, fruto da luta aguerrida e heroica do sindicalismo combativo e de esquerda na Espanha. Mas, ao mesmo tempo, significou também o marco inicial de uma inflexão em sua trajetória política que resultaria em agudas alterações.

As características que imprimiram a marca registrada das CCOO em suas fases iniciais começam a sofrer profundas mudanças a partir dos anos 1980 e se tornam mais visíveis no período em que o secretário geral foi Antonio Gutiérrez, eleito no IV Congresso em 1987, reeleito no V Congresso em 1991 e permanecendo no cargo até o ano 2000.

Como há uma escassa produção acadêmica acerca das CCOO que se debruçou sobre o período mais recente, tive de recorrer a textos esparsos, documentos das CCOO e pronunciamentos de suas principais lideranças, o que possibilitou alinhar uma compreensão do processo de transformação pelo qual passaram as CCOO a partir dos anos 1980.

Numa conferência pronunciada em janeiro de 1992, denominada “Reflexão ao final dos anos 80” (cf. Gutiérrez, 1993), o então secretário geral, Antonio Gutiérrez, advoga que o Estado e a sociedade civil, imbricados e em parceria, devem encaminhar ações, sejam em âmbito estatal – política econômica –, sejam na esfera da sociedade civil – mercado de trabalho, emprego etc. – que redundem não apenas numa

democracia política, mas também numa “democracia econômica – entendida como integração de todos e todas por vínculos que garantam a vida, a autonomia e o desenvolvimento” –, o que criaria as condições necessárias para a concretização do objetivo fundamental: a coesão social. Como o sindicalismo pertence à sociedade civil, os sindicatos, em parceria com o Estado, também devem orientar sua estratégia para a mesma finalidade, a coesão social, o que significa dizer, no limite, que a luta deve ser no sentido de aperfeiçoar o capitalismo, buscando superar seus defeitos e limites. Desaparecem, nessa estratégia, a perspectiva anticapitalista e socialista, e, por essa razão, a luta de classes, bem como a compreensão do caráter classista do Estado, como sendo a expressão política do poder da classe capitalista sobre o conjunto da sociedade, que foram as características marcantes das CCOO nos períodos anteriores. No fundo, trata-se de uma estratégia reformista, nos moldes do projeto social-democrata.

Tanto a análise da realidade como o desenho estratégico, e as ações táticas daí derivadas, apresentados por Gutiérrez foram retomados e aprofundados por seu sucessor José María Fidalgo, que ficou na secretaria geral das CCOO por duas gestões, de 2000 a 2008. Num texto com o título “Sindicato e sociedade” (Fidalgo, 2001), publicado logo depois de sua primeira gestão frente às CCOO, faz uma espécie de apologia da globalização, propõe o fortalecimento das sociedades abertas, da democracia e dos direitos de cidadania, vale dizer, dos fundamentos da ordem capitalista e, para alcançar tais objetivos defende a associação entre capital e trabalho e o papel do sindicato como estabilizador social. Como se ainda não bastasse, ainda propugna a compreensão de que o trabalho ou a classe trabalhadora constitui-se como *capital humano*.

Os dois dirigentes expressam, em sua singularidade, os rumos tomados pelas CCOO a partir do final dos anos 1980 até o presente momento e o Programa de ação aprovado no 8º Congresso Confederal (2004) confirma claramente os postulados estratégicos apresentados pelos secretários gerais que dirigiram a central de 1987 a 2008, inclusive

identificando a classe operária com capital humano (cf. Confederación Sindical de Comisiones Obreras, 2004, p. 52).

O livro de Führer (1996), um dos raros – senão único – textos que faz um estudo sistemático e exaustivo do movimento sindical espanhol numa perspectiva crítica e cobrindo também o período da transição democrática, confirma as profundas mudanças que ocorreram em sua trajetória. Tomando como objeto privilegiado de sua investigação as duas principais centrais sindicais espanholas – CCOO e UGT –, a autora afirma que

apesar da divisão dos sindicatos segundo suas tendências ideológicas, todos eles *perseguiram metas de superação do capitalismo*, o que se manifestava em sua ação. Dado que no sistema político não estava prevista a participação sindical, os sindicatos combinaram sua luta cotidiana de melhoria das relações de trabalho com a superação do sistema político e econômico dentro de uma situação de confrontação e constantes conflitos de classe” (idem, p. 16, tradução livre, sem grifo no original).

Depois de realizar a investigação sobre o itinerário histórico do sindicalismo espanhol, sua conclusão é enfática: “o movimento sindical espanhol se *orienta claramente em direção à reforma*” (idem, p. 383, tradução livre, sem grifo no original). E complementa: “se em seu momento, os sindicatos espanhóis figuravam entre os mais radicais da Europa Ocidental, com a desapareição do regime autoritário *abandonaram seu rumo de confrontação com o Capital e o Estado*” (ibidem, tradução livre, sem grifo no original). Agora, sua estratégia passa a basear-se na negociação, sobretudo no âmbito central da política de concertação com empresários e governo e nos pactos-macro, subscritos no marco da “concertação social”. Como desdobramento desta conclusão, ela extrai outra. Ao comparar a Espanha com as democracias representativas da Europa Ocidental ela demonstra que

os sindicatos espanhóis adaptaram suas estratégias às das organizações irmãs dos países da Europa Ocidental. Todas elas partem do *caminho da reforma e não da confrontação*,

predominando o aspecto de um *Estado social* e sua ampliação *dentro do existente sistema capitalista*. No momento em que se produziu a transformação do país, os sindicatos *mudaram as estratégias radicais de superação do sistema, substituindo-as por estratégias reformistas de negociação*. Mediante a política da concertação, tomaram um caminho na regulação das relações de trabalho que em outros países da Europa Ocidental já tinha larga tradição (idem, p. 386, tradução livre, sem grifo no original).<sup>6</sup>

A partir da compreensão da evolução histórica e das mudanças políticas das *Comisiones Obreras*, será feita, a seguir, uma explanação de seu trabalho de formação sindical.

## A formação sindical das *Comisiones Obreras* (CCOO)

Antes de adentrar-me propriamente no tema, cabe uma informação que me parece pertinente. A produção acadêmica sobre a formação sindical na Espanha é praticamente inexistente<sup>7</sup>, o que evidenciou, por um lado, a importância da pesquisa que realizei, mas, por outro lado, significou um enorme esforço, por que tive de abrir caminho praticamente sozinho, sem outros textos sobre os quais me apoiar. Por essa razão, debruicei-me e examinei, de forma exaustiva, os documentos e uma enorme quantidade de materiais produzidos para a formação sindical, focalizando, sobretudo, os temas escolhidos, os conteúdos, o “espírito” e a perspectiva política, para tentar extrair daí as principais características e, principalmente, as possíveis alterações ocorridas desde os primeiros momentos até a atualidade. Novamente, aqui, cabe informar que somente poderei apresentar os elementos conclusivos do estudo, uma vez que uma explanação detalhada extrapolaria os limites postos para um texto desta natureza.

<sup>6</sup> O processo de profundas mudanças políticas que ocorreram na trajetória das CCOO foi o pano de fundo do surgimento do Setor Crítico, corrente formada em 1996 ainda durante a gestão de Gutiérrez, que conta com o apoio do ex-secretário-geral Marcelino Camacho.

<sup>7</sup> Obviamente, não estou referindo-me, aqui, à enorme quantidade de material produzido pelos sindicatos e centrais sindicais utilizado em suas atividades de formação sindical.

## A formação sindical em seus primórdios

É muito difícil precisar quando se iniciaram as primeiras atividades de formação sindical<sup>8</sup> dentro das CCOO, uma vez que estas nasceram e cresceram de forma clandestina sob forte regime ditatorial, o que, certamente, inviabilizou o registro de suas ações políticas. As primeiras atividades sistemáticas de formação de que se têm registro começaram na segunda metade da década de 1970, coincidindo com o período de legalização das CCOO que ocorreu em 1977, a partir da criação da Escola Central Juan Muñiz Zapico.

A atividade que inaugurou o trabalho de formação da Escola foi justamente a intervenção que fez Camacho, a grande liderança das CCOO, que posteriormente foi publicada na brochura intitulada *Princípios em que se baseia o movimento sindical e o novo estilo de CC.OO* (Camacho, s/d), que se converteu numa espécie de manifesto-programa que caracterizaria a identidade da Confederação sindical em seu primeiro grande período histórico, como um sindicato de novo tipo, de caráter sócio-político, de massas e de classe, democrático, independente, unitário e “assembleário”, que busca articular a luta reivindicativa com a luta revolucionária, numa perspectiva anticapitalista. Tais características também estarão presentes na formação sindical que começa a tomar corpo naquela época e, darão, sem dúvida, seu tom e sua orientação política.

Na segunda metade dos anos 1970, a Secretaria de Formação, sob a coordenação de Francisco Garcia Salve, mais conhecido como “Paco”, um sacerdote católico e membro do PCE, editou, primeiramente, seis cadernos que seriam utilizados como material de formação. O primeiro deles é referente à aula inaugural feita por Camacho citada anteriormente. O segundo leva o título de *Princípios essenciais do sindicalismo*, de autoria do próprio secretário de formação, os outros dois são *Princípios básicos de direito do trabalho I e II*, o quinto chama-se *Ajuda*

---

<sup>8</sup> Este texto aborda a formação sindical, dirigida a delegados sindicais e quadros militantes e não a formação ocupacional ou profissional, destinada a um público mais geral.

*prática ao assessor sindical*, e o último tem o título de *Instrumentos para a análise econômico-financeira da empresa capitalista*.

Uma avaliação desses cadernos, sobretudo dos dois primeiros, evidencia que seu conteúdo tem um caráter marcadamente classista e, em sua totalidade, reflete claramente a necessidade da relação entre a luta reivindicativa com a luta para a superação do capitalismo e sua forma de exploração.

A partir da edição desses cadernos, o trabalho de formação sindical foi, gradativamente, tomando corpo. No início da década de 1980 era oferecido um “curso nível básico” de formação sindical composto por dez temas, correspondendo a cada um deles um caderno de formação com seu respectivo conteúdo. Os temas eram os seguintes: Estrutura socioeconômica; Ação sindical na empresa; Negociação coletiva; Recibo de salários; Condições de trabalho e saúde; Segurança social; Legislação trabalhista; Economia de empresa; Desemprego e expedientes de crise; O sindicalismo – Nosso sindicalismo

Seguindo a mesma linha e a mesma lógica dos textos anteriores, vários desses novos cadernos abordam temas que dizem respeito a questões específicas da luta reivindicativa e têm um perfil mais informativo do que analítico, sendo que alguns deles são uma reprodução alterada e ampliada dos materiais anteriores. Mesmo assim, não perdem de vista o caráter capitalista da produção na sociedade contemporânea. O último caderno, p. ex., começa com uma análise do sistema capitalista, sobretudo da exploração por intermédio da produção da mais-valia pelos trabalhadores, base do lucro do capitalista, e da tendência de diminuição relativa e absoluta dos salários, com vistas a aumentar o máximo possível a mais-valia.

Além da Secretaria Confederal [nacional] de formação, que editou os cadernos supra citados, também Secretarias de formação sindical de algumas federações produziram material de formação.

A apreciação de todo esse material de formação não deixa dúvidas

a respeito de seu caráter político. O conteúdo de vários cadernos, sobretudo aqueles iniciais, tem um claro perfil anticapitalista e classista, uma vez que faz uma crítica contundente aos fundamentos do sistema capitalista – a propriedade privada dos meios de produção, a produção da mais-valia em suas duas formas, absoluta e relativa, o processo de exploração capitalista, o desemprego e as crises como manifestações das contradições da acumulação capitalista, o Estado como a forma de poder por excelência da classe capitalista, a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais, etc. –, e aponta claramente a necessidade de sua superação. Por isso, faz também uma explanação histórica acerca das formas de luta que a classe trabalhadora engendrou para combater sua antagonista e seu sistema de produção e exploração, destacando, obviamente, a luta sindical, que, numa perspectiva classista, deve buscar a articulação entre as lutas imediatas, reivindicativas, com a luta revolucionária, que tem como objetivo a superação do capitalismo, em direção ao socialismo. Por sua vez, os temas eleitos para a formação sindical guardam uma coerência com a necessidade de articulação dessas duas formas de luta.

## As mudanças na formação sindical e seu caráter na atualidade

No documento *Proposta para um plano de formação*, produzido pela Secretaria Confederal de Formação e Cultura das CCOO, provavelmente em 1990, é possível observar a existência de novos temas que não apareciam anteriormente, como, p. ex., o Estado do bem estar social, a participação e a democracia. Nota-se, também, que nos cursos de economia básica e economia política não aparece a necessidade de análise dos fundamentos do sistema capitalista.

Não obstante, as mudanças mais significativas na formação sindical aparecem nos anos que se seguem. Em meados da década de 1990, a Secretaria Confederal de Formação Sindical das CCOO, por meio da Escola Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico, publicou vários

cadernos, com onze temas, sob o título geral de *O livro do delegado/a sindical*, que foram reeditados, revisados ou não, nos anos subsequentes – muitos deles até a atualidade – e que serviriam de material para os cursos de formação para delegados.

Uma observação desse material, quando se compara com os cadernos da década anterior, evidencia que as questões referentes à análise do sistema capitalista e sua caracterização praticamente desaparecem. A maioria dos cadernos trata de temas conjunturais, muitas vezes com uma abordagem *técnica*, que dizem respeito à luta reivindicativa. Dentre todos eles, o único que busca discutir questões de fundo é o denominado *Mercado e organização do trabalho – As condições de emprego e as condições de trabalho* (Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederación Juan Muñiz Zapico, 1998). Seu principal objetivo é o de situar o trabalho assalariado no marco de todas as atividades que se desenvolvem na sociedade e como relação de trabalho característica do modo de produção capitalista, bem como apresentar a compreensão dos conceitos de condições de emprego e condições de trabalho.

Uma avaliação do caderno mostra que os temas são apresentados por meio de várias concepções teórico-políticas formando uma espécie de mosaico, causando algumas confusões e muitos problemas conceituais. Existe apenas uma menção à propriedade privada e duas à exploração, mas isso não é devidamente explicado e fica diluído naquele mosaico. Além disso, a explanação dos temas foi feita sob o prisma apenas do processo de trabalho, de tal maneira que não foram considerados sob a lógica do processo de produção capitalista e suas contradições. Portanto, há uma notável diferença na abordagem de temas iguais ou similares entre este caderno e os da década anterior. Distintamente daqueles, aqui não se desenvolve uma explicação da mais-valia, do processo de exploração, da luta antagônica entre as classes sociais fundamentais e, muito menos, se aponta a necessidade de superação do modo capitalista de produção.

O caderno acima citado serve para a formação de *delegados* sindicais. Não obstante, essas mesmas características podem ser encontradas no caderno de formação do *formador* sindical, que trata de assunto praticamente igual ao anterior, intitulado *Las condiciones de trabajo: el mercado de trabajo y la organización del trabajo* (Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico, 1995), o que indica que aquela deveria ser a orientação teórico-política da formação sindical.

Nos últimos períodos, o curso de negociação coletiva se tornou o eixo central de todo o programa de formação sindical. Uma vez que ele ocupa tal posto fundamental, foi necessário analisar seu conteúdo, presente nos materiais produzidos entre 1998 e 2007 e, principalmente no caderno editado em 2008, intitulado *Negociación colectiva – curso básico*.

As diferenças de tratamento do mesmo assunto – negociação coletiva – são bastante acentuadas quando se comparam esses cadernos recentes com aqueles da década de 1980. Um dos cadernos editados naquela época afirmava que a negociação coletiva tinha de ser analisada no contexto da luta de classes. Nele, afirma-se:

Na negociação coletiva incidem dois interesses antagônicos: os da classe patronal, que buscará nela uma forma ágil de racionalizar e institucionalizar para o maior tempo possível a organização capitalista do trabalho e o aumento dos ritmos de produtividade e de exploração, e os da classe trabalhadora interessada em usar a negociação coletiva como instrumento de resistência contra a exploração e melhoria das condições de vida, como uma ocasião de reforçar o grau de organização autônoma, unidade e solidariedade, e de conquistas de parcelas de liberdade e de poder dentro da empresa, *para ir minando o poder do capital no nosso caminho ao socialismo* (Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación, 1980c, p. 3, sem grifo no original, tradução livre).

No caderno editado em 2008 nada disso aparece. Aqui, a negociação coletiva não ocorre entre duas classes que têm interesses antagônicos; de um lado, a classe patronal que buscará com a negociação

o aumento dos ritmos de produtividade e de exploração e, de outro, a classe trabalhadora que, com ela, pretende conseguir avanços em suas condições de trabalho e de vida e, no limite, a superação do capitalismo em direção ao socialismo. O caderno recente substitui a luta de classes, a perspectiva anticapitalista e a compreensão da exploração, pela ideia do conflito e de sua resolução, por intermédio da negociação, de tal maneira que ambas as partes sintam que suas respectivas necessidades foram satisfeitas suficientemente, superando, assim, as desigualdades para manter a equidade social.

Nota-se, também, uma diferença de tratamento com respeito à caracterização das próprias *Comisiones Obreras*. O caderno produzido no início dos anos 1980, intitulado *O sindicalismo – Nosso sindicalismo*, começa com uma análise do sistema capitalista, sobretudo da exploração por meio da produção da mais-valia pelos trabalhadores, base do lucro do capitalista, e da tendência de diminuição dos salários, com vistas a aumentar o máximo possível a mais-valia. Por isso, os sindicatos, que se originam dentro do capitalismo, buscam justamente frear essas tendências do capital, na medida em que são capazes de organizar e aglutinar os trabalhadores. O caderno segue apresentando as CCOO como um novo tipo de sindicalismo, que tem como objetivo principal a articulação da luta reivindicativa com a luta revolucionária, com vistas à superação do sistema capitalista. Por sua vez, o caderno publicado em 2008 dedica a primeira unidade didática à explanação das CCOO, e apresenta apenas seus elementos organizativos e estruturais sem abordar todas as questões políticas presentes nos cadernos iniciais.

Porém, um dos aspectos mais relevantes desse caderno diz respeito aos objetivos da ação sindical, orientados tão somente à luta reivindicativo-sindical. Desaparecem, por completo, os objetivos históricos da classe trabalhadora, vale dizer, a luta pela superação do capitalismo em direção ao socialismo e, por consequência, a articulação dessas duas formas de luta, que tinha sido a marca distintiva das CCOO em seus períodos iniciais.

Outro elemento a ser destacado se refere aos temas eleitos para a formação sindical nos períodos recentes e nos anteriores. Uma comparação entre eles demonstra distinções substantivas. Nos materiais produzidos a partir de meados dos anos 1990, praticamente deixam de aparecer temas referentes à análise e crítica do modo de produção capitalista e suas características – mais-valia, exploração, etc. –, o Estado, como forma de poder da classe capitalista, as contradições da acumulação, sobretudo as crises capitalistas, a luta de classes, a necessidade de superação do capitalismo, o socialismo, o sindicalismo classista, etc., temas tão presentes e recorrentes nos materiais de formação anteriores.

A mudança no teor político da formação sindical ainda pode ser sentida por meio de dois aspectos que devem ser sublinhados: a questão do financiamento e a defesa da ideia da formação de capital humano.

As atividades de formação sindical são financiadas em parte pela contribuição dos filiados das CCOO e, em outra parte, por organismos e fundações governamentais, por intermédio de um intrincado processo de tramitação, e por fundos advindos da comunidade europeia. Para Botas (2002),

*isto impede que os sindicatos desfrutem de uma independência real e efetiva e os obriga a buscar distintas soluções financeiras e a aceitar cursos oferecidos por outros, como o Instituto Nacional de Empleo (INEM) e FORCEM (fundação dedicada à formação continuada). O Fundo social Europeu tem dado ajuda financeira direta aos sindicatos para realizar cursos de formação sindical e para desenvolver publicações específicas (idem, p. 117, sem grifo no original, tradução livre).*

O segundo aspecto diz respeito à questão do capital humano. A página web na internet da Escola Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico faz uma descrição do modelo de formação sindical, relacionando-o com a necessidade de investir na formação do capital humano. A Escola considera que os filiados das CCOO, mais de um milhão de pessoas, são seu melhor capital. Por isso,

todo investimento para aumentar a capacitação desse capital humano será a mais propícia, a mais rentável, a que mais retroalimente a organização em sua função de transformação social. [...] O investimento na melhoria do capital humano que se pretende produzirá benefícios multipolares e não só unidirecionais, pelo que se faz mais necessário que nunca o concurso das distintas organizações em todos os níveis (www.ccoo.es/cscceo/menu.do?Areas:Formacion\_sindical:Formacion\_sindical\_en\_CCOO, tradução livre, acesso em 25 ago. 2009).

A ideia de que a Escola de formação sindical tenha de investir na formação de capital humano está totalmente de acordo com as posições defendidas pelos principais dirigentes, como foi o caso dos Secretários gerais Antonio Gutiérrez e José María Fidalgo, e por documentos das próprias *Comisiones Obreras*, conforme já exposto anteriormente.

A chamada teoria do capital humano, como se sabe, foi elaborada no final da década de 1950 e exerceu uma grande influência em muitos países, inclusive no Brasil durante os anos 1960 e 1970, e que, apesar de ter nascido no âmbito da economia, teve uma enorme penetração no campo da educação. Por isso, foi alvo de uma intensa crítica, que resultou numa larga produção bibliográfica, particularmente no Brasil. Não caberia neste texto a reprodução de todo o estado da discussão. O que importa ressaltar é que tal “teoria” se constituiu muito mais como uma ideologia que buscou justificar muitos dos aspectos constitutivos do sistema capitalista, ou seja, como uma “teoria” do e para o capital. Por isso, causa certa surpresa que uma organização de trabalhadores como as CCOO tenha incorporado tal concepção, ainda mais se se considera a enorme quantidade de material crítico a respeito, o que indica, claramente, que vem se amoldando à lógica do capital.

Uma análise comparativa abrangente, a partir das características, dos conteúdos e dos temas eleitos presentes no material estudado, entre a formação sindical desenvolvida desde os primórdios até a década de 1980 e aquela realizada nos períodos subsequentes, até a atualidade, permite concluir que a primeira, apesar de seus evidentes limites, tinha

um claro caráter anticapitalista e classista, uma vez que fazia a crítica aos fundamentos do sistema capitalista – a propriedade privada dos meios de produção, a produção da mais-valia, o processo de exploração capitalista, o desemprego e as crises como manifestações das contradições da acumulação capitalista, o Estado como a forma de poder por excelência da classe capitalista, a luta antagônica entre as classes sociais fundamentais, etc. –, e indicava a necessidade de sua superação. Como consequência, apresentava uma exposição histórica a respeito das formas de luta que a classe trabalhadora criou para combater sua antagonista e seu sistema de produção e exploração, destacando a luta sindical, que, numa perspectiva classista, deve buscar a articulação entre as lutas imediatas, reivindicativas, com a luta revolucionária, que tem como objetivo a superação do capitalismo, em direção ao socialismo. Uma vez que as *Comisiones Obreras* se reivindicavam como um sindicalismo de novo tipo que procurava travar as duas lutas articuladamente, a formação sindical guardava coerência com esse caráter, ou seja, formava seus delegados e quadros nessa perspectiva. Diferentemente, nos períodos mais recentes, a formação sindical, embora muito mais organizada e estruturada, foi perdendo o perfil anticapitalista e classista, de tal maneira que seu horizonte passou a ser, apenas, a luta sindical-reivindicativa.

Tal constatação nos possibilita traçar uma relação entre a formação sindical e a trajetória política das CCOO. Como vimos anteriormente, as *Comisiones Obreras* tinham, em seu período inicial – dos anos 1960 até o início da década de 1980 –, uma estratégia radical e combativa com um claro perfil classista e anticapitalista, que buscava combinar a luta reivindicativa com a luta revolucionária, com vistas à superação do sistema capitalista. Com o passar do tempo, sobretudo a partir dos anos 1980, sua estratégia de ação política foi perdendo radicalidade e passou a ter um caráter reformista, abandonando seu rumo de confrontação com o capital e o Estado, baseada na negociação, sobretudo no âmbito central da política de concertação com empresários e governo e nos pactos-macro, subscritos no marco da “concertação social”. Apesar de sua relativa independência e de pequenas diferenças com relação

aos momentos históricos, a política de formação sindical das CCOO refletiu, em seu âmbito específico, as mesmas perspectivas estratégicas adotadas pela Central ao longo de sua história e seguiu o mesmo caminho, vale dizer, de uma formação sindical que tinha um caráter classista e anticapitalista, que procurava, a despeito de todos os limites, municiar seus militantes para a articulação da luta reivindicativa com a luta revolucionária, para uma formação sindical que, agora, tem como objetivo prepará-los apenas para a luta reivindicativo-sindicalista.

## Elementos comparativos entre as CCOO e a CUT brasileira e suas formações sindicais

A explanação realizada anteriormente permite fazer uma comparação ou, pelo menos, uma aproximação entre o caso espanhol, as *Comisiones Obreras* (CCOO) e sua formação sindical, com um caso brasileiro, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e sua formação sindical.

Em meu livro *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista* (Tumolo, 2002), fruto de minha tese de doutorado, estudei tanto a trajetória histórica da CUT, como as atividades de formação político-sindical desenvolvidas por ela.

Na primeira parte do livro analiso a configuração do novo padrão de acumulação de capital, mediante o estudo dos processos de trabalho que vem se implementando, sobretudo, a partir da década de 1970. Para realizar tal intento apresento, em linhas gerais e de acordo com seus mais conhecidos estudiosos, os principais elementos de caracterização, bem como alguns dos mais importantes questionamentos e críticas que têm sido desfechados contra o “modelo” japonês, tendo em vista que este se converteu na principal referência de organização da produção nos anos 80 e na primeira metade dos anos 90 do século XX. Na sequência, balizado por uma ampla pesquisa bibliográfica, busco caracterizar e avaliar o processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil. Em seguida, ao ressaltar os limites das críticas pontuais desfechadas contra o

“modelo” japonês e contra elementos componentes da reestruturação produtiva no Brasil, aponto para uma análise dos diversos processos de trabalho como expressão aparente de realização da acumulação capitalista no contexto do novo padrão de acumulação de capital.

Com esta base, procuro analisar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho provenientes desse novo padrão de produção capitalista, cuja característica principal é a intensificação da exploração sobre a força de trabalho, e, por desdobramento, as repercussões destas mudanças no sindicalismo no mundo.

A segunda parte do livro é dedicada à trajetória histórica da Central Única dos Trabalhadores, a CUT. O estudo da bibliografia produzida acerca desta temática, composta por autores de diferentes matizes teórico-políticos, indicou que é possível vislumbrar três fases na trajetória do sindicalismo cutista. Primeiramente, aquela que vai de 1978/83 até aproximadamente 1988, que se caracteriza por uma ação sindical combativa e de confronto. A segunda, cujo período aproximado é de 1988 a 1991, que pode ser classificada como a fase de transição e, por último, a mais recente, caracterizada por um sindicalismo propositivo e negociador. Trata-se de uma mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da “cidadania”. Embora tenha verificado, de um lado, que as explicações para este fenômeno ainda são limitadas, o que o torna objeto de contínuo estudo e debate, pude constatar, de outro, que tal processo de mudança tem sido fatalmente perceptível e unanimemente identificado pelos estudiosos. Dessa forma, procurei extrair de suas análises vários elementos explicativos, pautados pela articulação entre as profundas transformações político-econômicas que aconteceram no final do século passado e vêm ocorrendo no início do século vigente e a opção por uma determinada estratégia política da CUT, que se consolidou na segunda metade dos anos 1990.

O conteúdo da análise acerca das duas grandes temáticas indicadas anteriormente permitiu o levantamento de um conjunto de questões concernentes à formação sindical cutista. Em que medida a referida mudança estratégica da CUT atingiu sua formação sindical ou, de forma mais ampla, qual a relação entre tal fenômeno e a formação sindical? Qual a relação entre a configuração do novo padrão de acumulação de capital com suas decorrentes metamorfoses no mundo do trabalho e a formação sindical da CUT? Que possíveis modificações poderíamos encontrar na formação sindical cutista advindas das transformações no mundo do trabalho e da mudança na estratégia da Central? Como a formação sindical tem respondido a todas essas mudanças?

Tais questões foram o ponto de partida da investigação acerca da política nacional de formação sindical da CUT. Ao analisar sua evolução foi possível constatar não só as profundas mudanças que se operaram no âmbito da política de formação sindical como, principalmente, o caminho traçado por elas. No primeiro período, entre 1984 e 1986 – geralmente desconsiderado –, apesar de todos os problemas e limites, a formação sindical buscou se construir sob uma perspectiva claramente classista e anticapitalista, com o objetivo de oferecer aos quadros militantes um aporte teórico-político necessário para municiá-los não só para a luta estritamente sindical, mas, sobretudo, para a luta de classes, com vistas à construção de uma sociedade socialista, em conformidade com a primeira fase da CUT, caracterizada por uma ação sindical combativa e de confronto. Com o passar do tempo, a formação sindical cutista foi se modificando e, gradativamente, adquirindo um caráter de *formação instrumental*, vale dizer, que busca preparar os militantes para atender às demandas da conjuntura e do cotidiano sindical ou, ainda, que aborda questões específicas. Por fim, num terceiro momento, com o advento da formação profissional e a tendência de a formação sindical ceder lugar e se subsumir à sua lógica e também com o surgimento da primeira experiência empresarial da CUT, através do projeto da Escola Sul, a formação sindical vai se moldando de tal maneira a entrar em sintonia com a terceira fase da CUT, caracterizada por um sindicalismo

propositivo e negociador, dentro da ordem capitalista. Guardadas as diferenças de datas que demarcam os distintos períodos e reconhecendo, de um lado, a relativa autonomia e especificidade da formação sindical e, de outro, que se trata de uma relação de mão dupla, pôde-se averiguar que suas três fases são expressão, no âmbito da formação sindical, das três fases identificadas na trajetória política da CUT.

Assim sendo, se se considera que as transformações no mundo do trabalho, decorrentes da conformação do novo padrão de acumulação de capital se constituem como elemento determinante das mudanças ocorridas na estratégia política da CUT, ou melhor, que sua atual estratégia tem sido a resposta política à essa realidade, então a recente configuração da formação sindical cutista pode ser compreendida não só na sua relação imediata, como expressão do último estágio político da CUT, mas também em sua relação mediata, como sendo, ao mesmo tempo, o resultado daquelas transformações e a possível resposta que a formação sindical vem construindo para fazer frente àquela realidade.

Minha pesquisa sobre a formação sindical da CUT abrangeu o período que vai da primeira metade da década de 1980 até 1998. Contudo, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Formação de trabalhadores e movimento sindical: desenvolvimento e consolidação da política nacional de formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na última década (1998-2008)* (Corrêa, 2009), Corrêa dá sequência a esse estudo, abarcando a época posterior, de 1998 até 2008<sup>9</sup>. Nela, o autor buscou fazer uma investigação dos significados e envolvimento políticos advindos das práticas assumidas pela Política Nacional de Formação (PNF) da Central Única dos Trabalhadores (CUT) naquele período, em associação com a discussão da importância do elemento auto-formativo para trabalhadores e a relação da PNF com as estratégias políticas adotadas pela CUT em cada contexto histórico.

Sua conclusão, que reforça as teses apresentadas em meu livro, é a de que, se em seus primórdios,

---

<sup>9</sup> Vide também Miyashiro (2008).

a Política Nacional de Formação (PNF) da CUT era voltada a uma concepção de mundo crítica, em consonância com a práxis de oposição socialista da Central sindical ao modelo de desenvolvimento econômico brasileiro, através de escolhas políticas e de determinações estruturais, o referencial revolucionário, expresso nas atividades de formação, foi se tornando rarefeito ao longo dos anos, e a educação profissional e a alfabetização de adultos, com recursos públicos, se converteu em prática prioritária da sua PNF. Se por um lado, nota-se a complexificação da sua estrutura funcional e organizativa a partir da disputa de verbas do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador) em fóruns tripartites, por outro lado, há um retrocesso da formação crítica teórica do conteúdo desses cursos. Assim, desde 1998, a prática da PNF/CUT se confunde com as propostas oficiais, uma vez que se limita a atuar segundo políticas educacionais do governo federal. Sua vinculação ao institucionalismo estatal se torna mais evidente no período do Governo Lula, quando se converte em correia de transmissão das concepções de educação oficiais. A ênfase atual na formação de dirigentes é reflexo do afastamento da luta nas bases, não mais produzindo lideranças forjadas no calor da luta política. Como defesa retórica de sua estratégia reformista, a PNF diz fazer *disputa de hegemonia na sociedade civil* das concepções de educação, mas na verdade ela revela o abandono da concepção de que os trabalhadores são os sujeitos políticos da história e de que o Estado é um aparelho de dominação de classe (idem, p. 7).

Dessa forma, uma análise comparativa entre os estudos feitos por mim e por Corrêa (op. cit.) sobre a CUT brasileira e sua política de formação sindical e o estudo apresentado neste texto sobre as CCOO da Espanha e sua política de formação sindical, permite chegar a algumas conclusões, que serão expostas, a seguir, na forma de tópicos:

- Há uma diferença nos períodos de existência das duas centrais sindicais. As CCOO nasceram no final dos anos 1950 e se consolidaram na década seguinte, enquanto que a CUT gestou-se no final dos anos 1970 e se consolidou na década de 1980.
- As duas nasceram no contexto de ditaduras – as CCOO sob a ditadura de Franco, instituída a partir de sua vitória na guerra

civil espanhola e a CUT sob a ditadura burguês-militar instaurada a partir do golpe de 1964 –, tinham um fortíssimo componente antiditatorial e foram duramente reprimidas, permanecendo, por um tempo, na ilegalidade.

- Ambas buscaram, em seu nascimento, diferenciarem-se de todas as formas tradicionais de organização política e sindical. As CCOO se reivindicavam como “novo modelo sindical” e os estudiosos da CUT a caracterizaram como “novo sindicalismo”.
- Existem muitas semelhanças na composição política das duas centrais sindicais em seu nascedouro. Ambas foram formadas por organizações e correntes políticas de esquerda muito variadas, inclusive de origem cristã, e por militantes independentes, que não estavam organizados em nenhuma delas.
- Entretanto, pelo menos nos períodos iniciais, há uma marcada diferença de comando político entre elas. No início, as CCOO não estavam afinadas com uma determinada concepção política e ideológica, mas pouco a pouco o Partido Comunista da Espanha começou a conquistar posições importantes, de tal maneira que, em meados dos anos 1960, passa a ter hegemonia dando a direção política, o que perdurou até, aproximadamente, meados da década de 1980. Diferentemente, a CUT, apesar de ter sido composta por várias pequenas organizações de matizes comunistas, nasceu à margem e, em alguma medida, contra os dois principais partidos comunistas brasileiros – PCB e PC do B –, que, no início, participavam de outras organizações sindicais e que, só posteriormente, passaram a compor fileiras dentro da CUT. No caso brasileiro também não havia, logo no começo, uma definição clara de qual era a concepção política hegemônica. Contudo, a partir da segunda metade da década de 1980, o chamado *grupo dos 113*, um agrupamento de sindicalistas e militantes políticos forjados fora do círculo das organizações comunistas, alguns deles

influenciados por uma concepção cristã de esquerda, do qual Lula era uma das principais – senão a principal – lideranças, foi o embrião da *articulação sindical*, que passa a ter a hegemonia no interior da CUT e imprime sua direção política.

- Apesar dessas diferenças de comando político, ambas tiveram uma estratégia política similar em suas fases iniciais. Não apenas faziam uma luta contra as respectivas ditaduras, como tinham um caráter bastante combativo, com uma perspectiva classista e buscavam combinar a luta reivindicativa com a luta anticapitalista.
- As duas Centrais sindicais nasceram com um perfil de movimento social e com o tempo foram se transformando em organizações sindicais e se institucionalizando.
- Ambas sofreram mudanças semelhantes em sua estratégia política, que foram sentidas em momentos distintos. Enquanto as CCOO começavam a dar um “giro à direita” nos anos 1980, a CUT nascia e crescia embalada por uma postura bastante combativa e de esquerda. Na década de 1990 foi a vez de a CUT fazer seu “giro à direita”. Apesar dessa diferença, o processo e o caráter das mudanças na estratégia política de ambas são muito similares. De organizações sindicais combativas e de esquerda, com um perfil classista e anticapitalista se converteram em Centrais sindicais reformistas e amoldadas à lógica capitalista, o que para alguns autores caracterizaria uma estratégia social-democrata. Não há, em nenhum dos dois casos, estudos suficientes e conclusivos a respeito das razões que levaram a essas mudanças. Não obstante, é possível sugerir, pelo menos como hipótese, de que haja uma combinação de vários fatores, com destaque para dois deles: o advento e consolidação de um novo padrão de acumulação de capital a partir da década de 1970 e as alterações que provocou nas formas de organização e gestão do trabalho, e uma determi-

nada opção de estratégia política que conseguiu se converter em vencedora, no jogo de forças da luta política que se travou entre as várias correntes que compuseram as duas centrais ao longo de suas respectivas histórias.

- Ambas têm, hoje, um perfil muito similar: são as maiores centrais sindicais de seus respectivos países e expressam uma estratégia de ação política muito parecida.
- Mais do que uma relação próxima, a CUT se constitui, hoje, num dos principais esteios do governo Lula, não apenas pela presença de muitas de suas lideranças nas diversas instâncias de governo, mas, principalmente pela opção política que fez, já que a CUT e o PT (Partido dos Trabalhadores), ou melhor, a articulação sindical da CUT e a articulação do PT – junto com outras correntes políticas – sempre tiveram uma relação simbiótica. No caso da Espanha não se pode afirmar o mesmo, visto que as CCOO nunca tiveram esse tipo de relação com o atual governo e com seu partido, o PSOE, posição que foi ocupada pela UGT, que também teve, ao longo de sua história, uma relação simbiótica com o PSOE. Contudo, apesar de sua independência, é possível indicar, pelo menos como hipótese, já que existem muitos indícios, que não há discordâncias de fundo entre a política do atual governo espanhol e a concepção estratégica das CCOO.
- Relações muito parecidas às anteriores podem ser feitas com respeito à política de formação sindical das Centrais sindicais. Em concordância com a estratégia política das duas organizações sindicais, a formação sindical delas, em seus períodos iniciais, buscou, apesar de todos os problemas e limites, formar os militantes, teórica e politicamente, dentro de uma perspectiva classista e anticapitalista, municiando-os não apenas para a luta reivindicativa, mas, sobretudo para a articulação desta com o combate histórico da classe trabalhadora, vale dizer, a

luta pela superação do capitalismo. Da mesma forma, quando ocorre uma mudança nos rumos políticos das Centrais sindicais, a política de formação sindical das duas, em sintonia com o novo desenho estratégico, se propõe a formar os militantes apenas para a luta reivindicativa, com uma perspectiva de reformas do sistema capitalista.

- Como consequência, foi possível encontrar, também, uma grande similaridade nos materiais, nos conteúdos e nos temas referentes à formação sindical das duas Centrais sindicais nos dois grandes momentos que marcaram a história da formação sindical de ambas.

Embora a formação sindical das duas organizações tenha sofrido acentuadas alterações, é necessário destacar o fato de que, em seus períodos iniciais, ambas desenvolveram, a despeito de todos os problemas, uma formação sindical com um perfil claramente classista, em consonância com suas respectivas estratégias de ação política. Um dos aspectos que mais chama a atenção é a impressionante semelhança encontrada nos materiais daquela época, relativos à formação sindical das duas Centrais, vale dizer, nos conteúdos, nos temas abordados, no “espírito” ou na perspectiva apontada, e até nas formas de apresentação visual.

Durante a realização de minha pesquisa nos Arquivos Históricos das CCOO da Catalunha tive oportunidade de ter acesso a alguns materiais de formação sindical da CGT francesa e da CGIL italiana que, apesar de terem problemas de datação, devem ser da época das décadas de 1970 e 80. Embora não tenha feito um estudo mais aprofundado, pude perceber, numa leitura rápida, que as mesmas semelhanças citadas anteriormente encontram-se nesses materiais. O mesmo ocorre com os materiais de formação produzidos pelo 13 de Maio-NEP (Núcleo de Educação Popular), que é a maior e mais antiga escola de formação dos militantes dos movimentos sociais brasileiros e que foi objeto de estudo de Silva (2008).

Parece-me que tais semelhanças não são “meras semelhanças”. Um estudo mais aprofundado e detalhado dessas experiências de formação sindical, concentrado em suas fases iniciais, poderia oferecer importantes elementos contributivos para a discussão de uma proposta de educação na perspectiva da classe trabalhadora. Não se esquecendo, obviamente, da produção teórica acumulada a esse respeito. Mas isso tudo exigiria outra(s) investigação(ões).

## REFERÊNCIAS

- ARIZA, Julián. **CC.OO.** Barcelona: Mañana Editorial, 1976.
- ARIZA, Julián. **La Confederación Sindical de Comisiones Obreras.** Barcelona: Avance, 1977.
- ARIZA, Julián. Memoria sindical del antifranquismo. **Gaceta Sindical. Reflexión y Debate.** CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.
- BABIANO, José. Origen y ascenso de las Comisiones Obreras bajo en franquismo. **Gaceta Sindical. Reflexión y Debate.** CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.
- BOIX, I. & PUJADAS, M. **Conversaciones sindicales con dirigentes obreros.** Barcelona: Avance, 1975.
- BOTAS, Federico G.-Fierro. **La formación sindical impartida por centrales representativas en España (1976-1992).** Madri: M. L., 1997.
- BOTAS, Federico G.-Fierro. La formación sindical en Europa – España. *In:* BRIDGFORD, Jeff & STIRLING, John (Ed.). **La formación sindical en Europa.** Alzira: Germanía/ASE/CCOO, 2002.
- CAMACHO Marcelino. **Charlas en la prisión: el movimiento obrero sindical.** Paris: Librairie du Globe, 1974.
- CAMACHO Marcelino. **Confieso que he luchado.** Memorias. Temas de hoy. Madrid, 1990.
- CAMACHO Marcelino. Intervención inaugural en la Asamblea de Barcelona. **Gaceta Sindical. Reflexión y Debate.** CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.

CAMACHO Marcelino. **Principios en que se basa el movimiento sindical y el nuevo estilo de CC.OO.** Formación sindical. Madrid: Secretaría de Formación de la C. S. de Comisiones Obreras, s/d.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Del sindicalismo como movimiento socio-político al sindicalismo como organización institucionalizada** – el caso de CC.OO. y de CUT (Tese de doutorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.), 1999.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. Sindicalismo e transição: de movimento sociopolítico a organização institucionalizada. **Inter-Ação. Rev. Fac. Educ. UFG**, 27 (2): 5-14, jul./dez. Goiânia: 2002.

CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS. **Programa de acción.** Documentos aprobados en el 8º. Congreso Confederal. CSCCOO. Madrid: 2004.

CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS/ESCUELA SINDICAL CONFEDERAL JUAN MUÑIZ ZAPICO. **El libro del formador/a sindical.** Las condiciones de trabajo: El mercado de trabajo y la organización del trabajo. Ed. autor, 1995.

CONFEDERACIÓN SINDICAL DE COMISIONES OBRERAS/ ESCUELA SINDICAL CONFEDERAL JUAN MUÑIZ ZAPICO. **El libro del delegado/a sindical.** Mercado y organización del trabajo. Las condiciones de empleo y las condiciones de trabajo. Ed. autor, 1998.

CORRÊA, João G. de S. **Formação de trabalhadores e movimento sindical:** desenvolvimento e consolidação da política nacional de formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) na última década (1998-2008). Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2009.

FIDALGO, José Maria. Sindicato y sociedad. **Gaceta Sindical. Reflexión y Debate.** CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.

FÜHRER, Ilse Marie. **Los Sindicatos en España:** de la lucha de clases a estrategias de cooperación. Madrid: Consejo Economico y Social (CES), 1996.

GABRIEL, Pere (coord.) et al. **Comissions obreres de Catalunya.** 1964-1989. Barcelona: CERES/Empúries, 1989.

GUTIÉRREZ, Antonio. **Sindicalismo y nuevas realidades.** Madrid: Ediciones GPS, 1993.

GUTIÉRREZ, Antonio. **Comisiones Obreras y la transición democrática**: una construcción infravalorada. Gaceta Sindical. Reflexión y Debate. CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.

LUDEVIL, M. **El movimiento obrero de Cataluña bajo en franquismo**. Barcelona: Avance, 1977.

MATEOS, Abdón. Movimiento sindical y lucha obrera bajo el franquismo. **El Proyecto**, n. 1, p. 83-124. Barcelona: Universidad Sindical USO, 1987

MIYASHIRO, Rosana. **A educação integral dos trabalhadores no Programa Integração**: desdobramentos e contradições frente ao projeto político-estratégico da CUT no atual contexto de acumulação do capital. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MOLINERO, Carme & YSÀS, Pere. **Productores disciplinados y minorías subversivas**. Clase obrera y conflictividad laboral en la España franquista. Madrid: Siglo XXI, 1998.

RÚÍZ, David (Dir.) et al. **Historia de Comisiones Obreras (1958-1988)**. Madrid: Siglo XXI, 1993.

SALVE, Francisco Garcia. **Principios esenciales del sindicalismo**. Formación sindical 4. Madrid: Secretaría de Formación de la C. S. de Comisiones Obreras, s/d.

SARTORIUS, Nicolás. **Resurgir del movimiento obrero**. Colección Primero de Mayo. Barcelona: Laia, 1975.

SARTORIUS, Nicolás. **Qué son Las Comisiones Obreras**. Barcelona: La Gaya Ciencia, 1976.

SARTORIUS, Nicolás. **El Sindicalismo de nuevo tipo**: ensayos sobre Comisiones Obreras. Barcelona: Laia, 1977.

SILVA, Cyntia de O. **O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio-NEP – Núcleo de Educação Popular**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TUMOLO, Paulo S. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002.

ZAMORA ANTÓN, M. A. & IBÁÑEZ, D (Comps.) **Comisiones Obreras**. Diez años de luchas (1966-1976). Zaragoza: CCOO, 1987.

## Textos e documentos da Confederación Sindical de Comisiones Obreras – CS CCOO

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **25 años de sindicalismo**. Sindicato y Sociedad. Gaceta Sindical. Reflexión y Debate. CSCCOO. Madrid: Octubre 2001.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **Ante el futuro del sindicalismo**. 1966.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Cuadernos de ejercicio. **Negociación colectiva**: curso básico. Ed. autor, s.d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Cuadernos de ejercicio. **Técnicas de negociación**. Ed. autor, s.d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **Negociación colectiva**: curso básico. Alzira: Germania, s.d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **Técnicas de negociación**. Alzira: Germania, s.d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **Programa de acción**. Documentos aprobados en el 8º Congreso Confederal. CSCCOO. Madrid: 2004.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras. **Guía del trabajador de la pequeña y mediana empresa**. Ed. autor, 1990.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **El delegado de Comisiones obreras**. Ed. autor, 2004.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **Mercado y organización del trabajo**. Las condiciones de empleo y las condiciones de trabajo. Ed. autor, 1998.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **El marco legal de las relaciones laborales**. Ed. autor, 2001.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **Análisis contable de una empresa**. Ed. autor, 2000.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **La negociación colectiva**. Ed. autor, 2004.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **El salario y la nómina**. Ed. autor, 2004.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **La protección social**. Ed. autor, 2001.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **La salud laboral**. Ed. autor, 2004.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **Técnicas de negociación**. Ed. autor, 2001.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **Trabajo y medio ambiente**. Ed. autor, 2003.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **La contratación**. Alzira: Germania, 2003.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado/a sindical. **Mercado y organización del trabajo**. Las condiciones de empleo y las condiciones de trabajo. Ed. autor, 1998.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado y la delegada sindical. **El delegado de Comisiones Obreras**. Alzira: Germania, 2005.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado y la delegada sindical. **La negociación colectiva**. Alzira: Germania, 2005.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado y la delegada sindical. **La protección social**. Alzira: Germania, 2005.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado y la delegada sindical. **Técnicas de negociación colectiva**. Alzira: Germania, 2007.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del delegado y la delegada sindical. **Negociación colectiva**. Alzira: Germania, 2008.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. El libro del formador/a sindical. **Las condiciones de trabajo**: El mercado de trabajo y la organización del trabajo. Ed. autor, 1995.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Escuela Sindical Confederal Juan Muñiz Zapico. **Repartiendo juego**. El representante legal de los trabajadores y las trabajadoras en Comisiones Obreras – Cuaderno introductorio. Alzira: Germania, 2003.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Fundación Formación y Empleo (FOREM). Cualificación de los representantes de los trabajadores para la anticipación y gestión de situaciones de crisis. **Propuesta metodológica y de contenidos para la formación sindical**. Paralelo, 1997.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. **Ayuda practica al asesor sindical**. Formula de demandas: despidos, sanciones, denuncias, amnistía laboral, nóminas y liquidaciones. Formación sindical 5. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. **Instrumentos para el análisis económico-financiero de la empresa capitalista**. Formación sindical 6. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. **Principios básicos del derecho laboral I**: Legislación laboral básica. Cuadernos de formación sindical. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. **Principios básicos del derecho laboral II**: Leyes, tribunales, reclamaciones laborales y seguridad social. Cuadernos de formación sindical. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de

Formación. **Principios en que se basa el movimiento sindical y el nuevo estilo de CC.OO.** Formación sindical. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. **Principios esenciales del sindicalismo.** Formación sindical 4. Madrid, s/d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **3 Estructura socio-económica.** Madrid, 1980a.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **2 Acción sindical en la empresa.** Madrid, 1980b.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **3 Negociación colectiva.** Madrid, 1980c.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **4 Recibo de salarios.** Madrid, 1980d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **5 Condiciones de trabajo y salud.** Madrid, 1980e.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **6 Seguridad social.** Madrid, 1980f.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **7 Legislación laboral.** Madrid, 1980g.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **8 Economía de empresa.** Madrid, 1980h.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **9 Paro y expedientes de crisis.** Madrid, 1980i.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría de

Formación. Formación sindical – Curso nivel básico. **10 El sindicalismo. Nuestro sindicalismo.** Madrid, 1980j.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría Confederal de Formación y Cultura de CCOO. **Propuesta para un plan de formación.** s.d.

Confederación Sindical de Comisiones Obreras/Secretaría Confederal de Formación y Cultura de CCOO. **Informe general del plan de formación sindical.** 1997.

Escuela de Verano Confederal de CCOO. **El sindicalismo ante una economía globalizada.** Alzira: Germania, 2002.

Federación Minerometalúrgica de Comisiones Obreras. **Cuaderno de la Federación,** n. 10. Madrid: Mayo de 1999.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Paulo Sergio Tumolo**

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980), mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), com pós-doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona (2009) e pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (mestrado e doutorado), linha de pesquisa Trabalho e Educação, por meio do programa de serviço voluntário. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: capitalismo, trabalho, educação, sindicalismo e formação político-sindical. É coordenador do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE) e membro do 13 de Maio – Núcleo de Educação Popular (NEP) e do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO).

E-mail: paulotumolo57@gmail.com

### **Neide de Almeida Lança Galvão Favaro**

Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. Doutorado em Educação (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Educação na Sociabilidade do Capital (GEPTESC) e integrante do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE).

E-mail: neidegafa@hotmail.com

### Klalter Bez Fontana

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Educação e Comunicação, e mestre em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Educação, pela UFSC. Professora colaboradora da Universidade do Estado de Santa Catarina, no curso de Pedagogia pelo Centro de Educação a Distância (CEAD/UDESC).

E-mail: klalter.fontana@gmail.com

### Ligia Maria Soufen Tumolo

Psicóloga com graduação na Universidade de São Paulo (USP), especialização em Psicologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestrado em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiências acadêmicas, atuações profissionais e gerenciamento de programas e projetos nas áreas da Psicologia, da Educação, das Organizações e do Trabalho, da Saúde e dos Direitos Humanos.

E-mail: ligiatumolo1@yahoo.com.br

### Adir Valdemar Garcia

Graduado em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (1986); especialista em Educação pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (1989); mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília (2018). Atualmente é professor associado do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFSC. Tem experiência na área de Educação e na área da Saúde, pesquisando e estudando os seguintes temas: educação, saúde, cidadania e pobreza.

E-mail: adir.vg@ufsc.br

## Cyntia de Oliveira e Silva

Mestre em Educação pela UFSC, na linha Trabalho e Educação, onde apresentou, em 2008, a dissertação "A trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular". Graduiu-se em Letras Português pela Universidade de Brasília. É professora de produção textual na Oficina da Palavra, em Florianópolis.

E-mail: silvacy@gmail.com

## LANÇAMENTOS EDITORIA EM DEBATE 2019

Arte, ensino, utopia e revolução: os ateliês artísticos  
VKhUTEMAS/VKhUTEIN (Rússia/URSS, 1920-1930)

*Jair Diniz Miguel*

Trabalho, capital e formação da classe trabalhadora

*Paulo Sergio Tumolo*

Marx e Engels... Notas introdutórias para *Além d'O capital*  
*Deise Luiza da Silva Ferraz e Janaynna de Moura Ferraz (Org.)*

A Operação Zelotes e a venda do Grupo RBS

*Itamar Aguiar*

As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes:  
escola e socialização política na formulação  
estratégica da revolução socialista

*Ricardo Scopel Velho*

Conquistando corações e mentes: uma análise da  
National Endowment for Democracy no Equador (2006-2016)

*Letícia Cristina Bizarro Barbosa*

Duas estrelas e dois projetos de hegemonia: a influência do  
pensamento de Gramsci no Partido dos Trabalhadores (BRA)  
e no Bloco de Esquerda (POR)

*Eric Araujo Coimbra*

Juventude pobre e escolarização: trabalho, cultura e perspectivas de  
futuro nos territórios do Maciço do Morro da Cruz – Florianópolis

*Luciana Pedrosa Marcassa, Soraya Franzoni Conde  
e Sandra Luciana Dalmagro*

### **Paulo Sergio Tumolo**

Professor titular aposentado da UFSC. Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, linha de pesquisa Trabalho e Educação, por meio do programa de serviço voluntário. Graduado em Filosofia pela PUC-MG, mestre e doutor em Educação: História e Filosofia da Educação na PUC-SP. É coordenador do Grupo de estudos capital, trabalho e educação (GECATE) e membro do Laboratório de Sociologia do Trabalho (LASTRO). É autor e coautor de vários livros e tem publicado inúmeros artigos em revistas de diversas áreas das ciências humanas.

E-mail: [paulotumolo57@gmail.com](mailto:paulotumolo57@gmail.com)

Os textos aqui presentes foram produzidos por vários autores, em distintos momentos, e agora estão reunidos neste livro. Embora tratem de temas diferentes, há um fio que os une e lhes dá certa coesão. Inicialmente, o tema que se aborda é referente ao trabalho determinado pelo modo de produção capitalista, suas contradições e os desdobramentos daí decorrentes, como o desemprego e a pobreza. Paralelamente, são tratadas questões concernentes à relação entre trabalho e educação e, por fim, aquelas relativas à formação político-sindical desenvolvida por organizações da classe trabalhadora. O principal propósito da obra é oferecer alguma contribuição para a necessária e diuturna luta que travamos pela superação da ordem social do capital.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-68267-30-1



9 788568 267301

