



CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Paulo Sergio Tumolo

CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Paulo Sergio Tumolo



UFSC
Florianópolis
2016

Copyright © 2016 Paulo Sergio Tumolo

Coordenação de edição

Carmen Garcez

Projeto gráfico e editoração eletrônica

5050com

Capa

5050com sobre imagem:

Enterro na rede (1944, detalhe), de Candido Portinari.
Acervo do Museu de Arte de São Paulo (Masp)

Catalogação na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

T925c

Tumolo, Paulo Sergio

Capital, Trabalho e Educação / Paulo Sergio

Tumolo. – Florianópolis : Em Debate/UFSC, 2016.

182 p.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8267-098-9

1. Sociologia do Trabalho. 2. Trabalho –
Aspectos sociológicos. I. Título.

CDU: 316.334.22

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 / 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 cinco 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 39 livros desde 2011. Com os lançamentos de 2016, acreditamos consolidar essa proposta e inauguramos um novo projeto gráfico, com um design mais leve e moderno para o formato digital, mantendo sua funcionalidade para o impresso.

Os editores

Coordenador

Ricardo Gaspar Müller

Conselho editorial

Adir Valdemar Garcia

Ary César Minella

Fernando Ponte de Sousa

Iraldo Alberto Alves Matias

Jacques Mick

Janice Tirelli Ponte de Sousa

José Carlos Mendonça

Laura Senna Ferreira

Maria Soledad Etcheverry Orchard

Michel Goulart da Silva

Paulo Sergio Tumolo

Valcionir Corrêa

A Scapi e a Mauro Iasi,
companheiros diletos
de vida e de luta.

SUMÁRIO

Prefácio	11
1 Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo?	17
O trabalho como princípio educativo.....	18
A centralidade do trabalho na berlinda	22
Esboços de crítica da crítica	25
Trabalho como categoria-chave e como princípio educativo: algumas questões.....	33
<i>Trabalho (produtivo): categoria analítica chave?</i>	<i>33</i>
<i>Trabalho como princípio educativo: que trabalho?.....</i>	<i>40</i>
2 O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo	45
Bases analíticas para a compreensão do significado do trabalho no capitalismo	48
Viragem e reviragem no método de exposição de <i>O capital</i>	51
O significado do trabalho na forma capital e o trabalho como princípio educativo	60
3 Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora.....	71
A crítica das críticas.....	73
<i>As questões preliminares</i>	<i>74</i>

<i>As questões centrais</i>	84
<i>"Pensar com Marx para além de Marx" e as</i> <i>questões da historicidade e da práxis política</i>	84
<i>Trabalho alienado, antinomia e contradição</i>	97
O trabalho como princípio educativo na forma social do capital: a persistência dos questionamentos	108
<i>Trabalho, educação e estratégia proletária</i>	123
4 Gramsci, a educação e a realidade contemporânea.	
Anotações para uma reflexão crítica	131
A proposta de escola unitária e politécnica e a " fórmula da hegemonia civil"	133
As realidades concretas e as formulações estratégicas	138
Realidade contemporânea, formulação estratégica e escola	143
5 A produção em "Trabalho e Educação".	
Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas	149
Primórdios da produção em Trabalho e Educação e sua marca distintiva	150
A mudança de conjuntura e a inflexão do campo Trabalho e Educação	158
Trabalho e Educação: tarefas e perspectivas.....	160
6 Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social. Notas introdutórias	165
O processo revolucionário	166
Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social	172
Uma discussão polêmica e inconclusa.....	178
Referências	187

PREFÁCIO

Este livro é constituído pela reunião de alguns textos de minha autoria que foram publicados em vários veículos em distintos momentos. Contudo, não é uma compilação aleatória; pelo contrário, há um fio condutor que os alinhava e os une: a discussão da estratégia proletária de superação da ordem social do capital e o papel que nela pode desempenhar a educação.

Esse tema me acompanha desde a segunda metade da década de 1970, quando, durante a realização de meu curso de graduação, comecei a militar no movimento estudantil e em outros movimentos sociais nas periferias de Belo Horizonte e, depois, de São Paulo. Entretanto, somente em meados dos anos 1980 se converteu em tema de meus estudos mais sistemáticos, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP. Por razões históricas, o Programa juntou muitos intelectuais, alguns deles também militantes, que se puseram a grandiosa e difícil tarefa de discutir a educação da perspectiva histórica da classe trabalhadora, como caixa de ressonância do *grito das ruas* oriundo do ascenso do movimento dessa classe naquele período histórico. Grande parte desses pensadores se aglutinou no campo Trabalho e Educação, que no âmbito daquele Programa se expressava na linha de pesquisa de mesmo nome. Como participante dessa linha de investigação, elaborei minha dissertação de mestrado e, posteriormente, na segunda metade da década seguinte, minha tese de doutora-

mento, no mesmo Programa de Pós-Graduação. Desde aquele período venho realizando minha produção acadêmica no âmbito desse campo de pesquisa e participei sistematicamente de múltiplas atividades do GT Trabalho e Educação da ANPEd, sobretudo das reuniões anuais.

Contudo, meu interesse pelos debates concernentes à estratégia política proletária e sua relação com a educação se deve, também, às atividades de formação teórico-política dos militantes dos mais variados movimentos sociais e operários que venho desenvolvendo, como membro do 13 de Maio – NEP, desde meados da década de 1980.

O primeiro tema que aparece nesta coletânea é o do *trabalho como princípio educativo*, que se constituiu uma das bandeiras mais importantes do campo Trabalho e Educação, a partir da suposta contribuição do marxista italiano Antonio Gramsci, que durante muito tempo foi o autor matricial tanto do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP como, principalmente, do campo Trabalho e Educação.

A esse respeito, dois aspectos me causavam certo incômodo. Primeiramente, a questão da possibilidade e dos limites de o trabalho, tal como se constitui historicamente na forma social do capital, ser princípio educativo de uma proposta educacional que tenha como horizonte estratégico a superação revolucionária do capitalismo.

No primeiro capítulo fiz uma incursão inicial com o escopo de analisar e questionar as propostas de educação escolar que tomam o trabalho como princípio educativo, bem como os fundamentos dos autores que anunciaram a *crise da sociedade do trabalho*. Baseado na compreensão de que o trabalho na forma social do capital não é nem pura negatividade, nem pura “afirmatividade”, mas também não é a junção dos dois – negação e afirmação –, como dão a entender alguns dos defensores do trabalho como princípio educativo, busquei explicar esse duplo sentido do trabalho por meio das contradições entre as três formas em que aparece o trabalho no capitalismo: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital.

Contudo, com o passar do tempo foi-me ficando mais evidente que essas três formas constituem uma unidade contraditória do trabalho no modo capitalista de produção e que, por isso, sua apreensão era muito mais complexa. Insatisfeito, portanto, com o patamar explicativo que até então havia conseguido atingir, dei continuidade a meus estudos, e um de seus resultados foi a elaboração do texto referente ao segundo capítulo. À luz da contribuição teórica de Marx, sobretudo em *O capital*, procurei discutir 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 busquei 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 por sua destruição, sua emancipação se efetiva por sua degradação, a afirmação de sua condição de sujeito se realiza pela negação dessa mesma condição, sua *hominização* ocorre pela produção de sua reificação. Dado o conjunto de argumentos apresentados, questiono o trabalho como princípio educativo como proposta de uma estratégia político-educativa que tenha uma perspectiva emancipadora.

Alguns anos depois da publicação do texto referente ao capítulo 2 na revista *Educação & Sociedade*, Gaudêncio Frigotto apresentou um trabalho encomendado no GT Trabalho e Educação durante a 31ª reunião anual da ANPEd, que foi publicado na *Revista Brasileira de Educação* n. 40 e recebeu o título de “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”. Nesse artigo, o autor se propôs a analisar dois aspectos inter-relacionados. Inicialmente, fez algumas apreciações teóricas acerca da polissemia da categoria trabalho e se dedicou, no segundo momento, a tecer um conjunto de críticas ao texto de minha autoria e também ao livro de Sergio Lessa denominado *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*.

Com o intuito de manter o mesmo espírito do artigo de Frigotto, incentivador do debate de ideias, escrevi outro texto, que aparece

neste livro como capítulo 3 e que foi publicado na mesma *Revista Brasileira de Educação*, no n. 47, para estabelecer uma interlocução com o conteúdo de suas críticas e, dessa forma, dar continuidade à discussão teórico-política em torno do tema do trabalho como princípio educativo. Em sua parte inicial, meu texto apresenta uma avaliação crítica das críticas postas por Frigotto, com ênfase em dois conjuntos de questões centrais. A primeira diz respeito à historicidade, à ideia de que devemos “*Pensar com Marx para além de Marx*”, e à questão da práxis política, e a segunda refere-se aos temas da contradição, da antinomia e do trabalho alienado. Na segunda parte, o texto discute outras questões que se referem à relação entre trabalho, educação e estratégia de superação do capitalismo.

O segundo aspecto concernente ao campo Trabalho e Educação que me causava incômodo era o da forma de apropriação da contribuição teórico-política de Gramsci, o que motivou a elaboração do texto que compõe o quarto capítulo deste livro. Nele, tentei fazer uma discussão da posição de vários autores que têm defendido propostas escolares para a realidade atual sob a óptica da categoria gramsciana de *fórmula da hegemonia civil*. Com esse intuito, examinei a *fórmula da revolução permanente*, elaborada por Marx/Engels, e a *fórmula da hegemonia civil*, esboçada por Gramsci, recuperando o contexto histórico no qual foram produzidas, a fim de analisar a diferença entre ambas, até chegar à conclusão de que as duas fórmulas foram elaboradas como resposta histórica às suas respectivas realidades e, como eram distintas, isso implicou diferentes formulações estratégicas. Como decorrência, constatei que as propostas escolares empreendidas por Gramsci estão relacionadas à sua *fórmula da hegemonia civil*, e sendo esta elaborada no contexto daquela determinada realidade, então a proposta gramsciana de escola é relativa àquela realidade. Concluí que a realidade atual é distinta daquelas analisadas por Marx/Engels e também por Gramsci, o que demonstra o equívoco da transposição da *fórmula da hegemonia civil* e das propostas gramscianas de escola para o período contemporâneo, pois tanto a fórmula

estratégica como a proposta de escola para a sociedade atual têm de ser elaboradas como resposta histórica a essa realidade concreta.

No quinto capítulo fiz uma discussão introdutória da trajetória da produção do campo Trabalho e Educação, buscando identificar suas características determinantes, bem como as alterações nelas ocorridas. A hipótese sugerida é a de que o *espírito* da área Trabalho e Educação acompanhou, em linhas gerais, o movimento que ocorreu na base material e na luta de classes. É possível observar, no âmbito desse campo do conhecimento, que ao período de ascenso da luta da classe trabalhadora no Brasil no final dos anos 1970 e durante os anos 1980 correspondem as análises que buscavam articular a educação com os interesses históricos da classe trabalhadora, ou seja, com a estratégia revolucionária, quaisquer que fossem seus matizes e limites, o que imprimiu sua marca registrada, e o período posterior, da última década do século passado, adentrando no atual, de refluxo e flagrante derrota da classe trabalhadora é concernente à época em que, no campo Trabalho e Educação, as análises acerca da relação entre educação e processo revolucionário foram perdendo espaço e se arrefecendo. Ao final, indiquei a necessidade de se resgatar a discussão acerca daquela relação, tendo em vista as imposições contemporâneas do capital, e apontei alguns desafios teóricos nesse sentido.

No sexto e último capítulo pretendi estabelecer, de forma despreziosa e aberta, uma relação entre o papel da educação dos trabalhadores e a estratégia de transformação social. Como se trata de uma relação mediatizada, iniciei a discussão alegando que a *margem de manobra* para a realização de reformas que interessam aos trabalhadores, no interior do capitalismo, é cada vez menor, o que coloca a necessidade de se voltar a discutir a relação entre a luta pelas reformas e a revolução social. Valendo-me de autores clássicos marxistas, procurei demonstrar não só que a revolução se constitui como objetivo estratégico do proletariado e a luta pelas reformas como tática, mas também que esta última só adquire uma dimensão de tática proletária quando seu

objetivo é muito menos o de *conquistar posições* no capitalismo e muito mais o de *denunciar os limites da capacidade do capitalismo em se reformar* e, mais do que isso, que somente nessa dimensão tal luta pode assumir um caráter *educativo*, quer dizer, os trabalhadores vão aprendendo, na própria prática, os limites postos pela realidade e, portanto, a necessidade de se organizar e qualificar sua luta. Contudo, o *potencial educativo* máximo da experiência de vida e da prática militante é o desenvolvimento de uma consciência de tipo reivindicativo-sindicalista. A passagem desse patamar de consciência para a consciência de classe revolucionária só pode se efetivar por intermédio de uma intervenção teórica, que busque o conhecimento, simultaneamente, da sociedade tomada em sua totalidade histórico-concreta e da própria classe.

Com este material reunido em livro, espero oferecer alguns elementos contributivos para a discussão dos vários temas abordados, principalmente o da relação entre educação e estratégia de superação da ordem sócio-metabólica do capital.

Paulo Sergio Tumolo

Florianópolis, dezembro de 2016

1

TRABALHO: CATEGORIA SOCIOLÓGICA CHAVE E/OU PRINCÍPIO EDUCATIVO?¹

A relação entre educação e trabalho tem sido, há muito tempo, um dos temas mais discutidos por autores e elaboradores de políticas educacionais das mais diversas áreas do conhecimento e dos mais diferentes matizes político-ideológicos. Embora seja uma temática bastante polêmica, onde se digladiam posições divergentes e até antagônicas, é possível afirmar que existe, pelo menos, um ponto comum: o primado do trabalho em relação à educação², ou seja, o pressuposto segundo o qual a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho.

É sobre essa base que um número expressivo de autores vem discutindo a proposta do *trabalho como princípio educativo*, vale dizer, uma proposta de educação que esteja vinculada aos interesses das classes trabalhadoras.

¹ Este texto foi publicado na revista *Perspectiva* (UFSC), v. 14, n. 26, jul./dez. 1996, com o título "*Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho*". Nesta versão foram feitas algumas alterações.

² No texto supracitado *Educação e Trabalho no Brasil – O estado da questão*, Kuenzer descreve num dos capítulos as razões que levaram o grupo de participantes de um encontro da área de *Educação e Trabalho* do CNPq a modificar o nome para *Trabalho e Educação*, sendo que isso refletia "mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em uma opção política", pois "a dimensão trabalho constituiu-se como *categoria central* da qual se parte para a compreensão do fenômeno educativo e das articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (Kuenzer, 1987, p. 92-93, grifo nosso).

Tal proposição, no entanto, vem sendo colocada em xeque, na medida em que outros autores de peso têm questionado a centralidade do trabalho, como fato social e como categoria analítica, na sociedade contemporânea.

Sem a pretensão de realizar uma análise profunda e minuciosa, buscarei, neste texto, fazer um cotejamento desses dois blocos de autores, bem como uma breve avaliação de suas argumentações e, principalmente, levantar várias questões a ambos.

O trabalho como princípio educativo

Muitos autores vêm elaborando e discutindo propostas de educação de acordo com os interesses da classe trabalhadora sob o lema do trabalho como princípio educativo. No Brasil, é o caso, por exemplo, de Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Maria Laura Franco entre vários. Estes e outros autores vêm produzindo e publicando uma grande quantidade de obras com o fito de apresentar, discutir e sistematizar aquela proposta. Neste artigo escolherei textos de alguns deles, selecionados por critério de representatividade, de acordo com recorte e enfoques que pretendo imprimir.

A revista *Cadernos de Pesquisa* publicou em fevereiro de 1989 um número especial (68) sobre o 2º Grau tendo em vista, principalmente, oferecer possíveis contribuições ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estava, naquela conjuntura, sendo esboçado. Há, nesse número, pelo menos dois artigos significativos. No primeiro, *Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*, Maria Laura Franco (1989, p. 31) assim se pronuncia acerca de uma proposta para o 2º Grau:

Dentre a multiplicidade de propostas que já começam a se esboçar, surge uma que, incrustada na discussão da relação que se estabelece entre educação e trabalho, aponta para a formulação de uma proposta pedagógica para o ensino de

2º Grau a partir do trabalho, visto como a diretriz organizadora mais ampla e tomado como princípio educativo.

Para a autora, “a análise dos materiais produzidos em defesa dessa proposta permite antever a necessidade de discutir, em primeiro lugar, a concepção de trabalho que a fundamenta” (Franco, 1989, p. 31). E, por essa razão, finca o primeiro pressuposto de suas bases conceituais: “A concepção de trabalho enquanto princípio educativo edifica-se a partir do conceito de atividade teórico-prática e tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento da consciência humana”.

O outro artigo é de autoria de Acácia Kuenzer, com um título bastante enfático: *O trabalho como princípio educativo*. Fundamentada na concepção marxista, notadamente em Gramsci, a autora pretende, nesse texto,

discutir uma proposta para o ensino de 2º Grau à luz do trabalho tomado como princípio educativo. A partir de pesquisas anteriormente realizadas, que evidenciam ser a apropriação do saber articulada ao mundo do trabalho essencial para o trabalhador, discute-se a possibilidade de organização de uma escola de 2º Grau que supere tanto o academicismo baseado no velho princípio educativo clássico quanto a profissionalização estreita. Para tanto, propõe-se uma organização para o ensino de 2º Grau de tal modo que ele seja *único quanto à estrutura, seja politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia* (Kuenzer, 1989, p. 21, grifo nosso)³.

Com o objetivo de aprofundar a discussão, Lucília Machado mergulha no tema em sua tese de doutorado, que posteriormente foi publicada em livro com o título *Politecnia, escola unitária e trabalho* (Machado, 1989). Nessa obra, a autora não só recupera o papel fundamental da escola em sua especificidade, como vai além, dando um caráter global à discussão, contextualizando a escola e articulando-a com o projeto

³ Essa tríade, “ensino único quanto à estrutura, politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia”, está presente também em seu livro *Ensino de 2º Grau*, cujo subtítulo também é *O trabalho como princípio educativo* (Kuenzer, 1988).

de construção da hegemonia do proletariado. Tendo essa perspectiva no horizonte, e também balizada pela concepção marxista, especialmente gramsciana, a autora faz um estudo histórico com o escopo de analisar “o que significa, onde, como e quando surgiu e que implicações tem a ideia de unificação escolar” (Machado, 1989, p. 9). Dessa forma, a autora faz uma garimpagem histórica do conceito, das propostas e experiências de escola unitária, buscando sua gênese desde a época da revolução burguesa, passando pelos socialistas utópicos, anarquistas, até chegar à discussão feita por Marx, Engels e outros marxistas, dando especial relevo a Gramsci.

Logo no início de seu livro, a autora deixa claro que existem duas propostas distintas de unificação escolar: a liberal/burguesa e a socialista/proletária, sendo que ambas buscam a construção e consolidação da hegemonia de suas respectivas classes.

Para Machado, a proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional, e uma das formas de efetivá-la seria através do acesso à escola, pois esta possibilitaria a formação de homens com certos conhecimentos e treinamentos, necessários à integração à vida urbana e ao processo de trabalho. Essa proposta

decorre da necessidade política da burguesia de consolidar sua hegemonia sobre as demais classes sociais [...], pois a burguesia, devido à forma contraditória de desenvolvimento do capitalismo, se vê cada vez mais impossibilitada de continuar governando, sem antes buscar negociar e se legitimar (Machado, 1989, p. 9-10).

Por isso, “a proposta liberal de unificação escolar constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia, quebrando a unidade de seus opositores” (Machado, 1989, p. 10).

Se essa proposta contém certos avanços, estes, entretanto, não conduzem à superação de seu caráter diferenciador, “pois ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (Machado, 1989, p. 10).

Em contrapartida, para a autora,

a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo quotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (Machado, 1989, p. 11).

A partir desse pressuposto, Machado defende como tese central que, apesar de toda ordem de dificuldades, o proletariado deve, no âmbito do capitalismo, propor e lutar pela instauração de uma escola unitária do trabalho, ou seja, uma escola sob o seu ponto de vista, pois, em se tratando das “Sociedades ocidentais”, ou melhor, do “Estado moderno”, a estratégia fundamental utilizada na luta entre as classes passa a ser a construção da hegemonia, e nesse contexto a escola tem um papel de destaque, na medida em que esta se constitui como instância privilegiada da construção de hegemonia.

Na mesma linha e trilhando um caminho que critica e busca superar tanto a visão tecnicista e meramente profissionalizante, como também a visão teorcionista, Saviani, num trecho de uma entrevista concedida à revista *Bimestre*, assim resume os fundamentos conceituais da proposta do *trabalho como princípio educativo*:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade.

de, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (Saviani, 1986b, p. 14).

A centralidade do trabalho na berlinda

Um estudo preliminar das obras dos autores que vêm elaborando e discutindo uma proposta de educação na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, sob o lema do *trabalho como princípio educativo*, objetivada na proposição da escola unitária e politécnica, nos permite verificar que tanto a análise que fazem da realidade, quanto a própria proposta de educação estão baseadas em três grandes alicerces: o *trabalho*, a *classe trabalhadora* e o *marxismo*, principalmente via Gramsci.

Pois bem, tais fundamentos têm sido questionados em sua radicalidade por vários pensadores, principalmente alemães, que vêm se transformando em referência bibliográfica básica. Podemos citar, entre outros, Claus Offe, em várias obras, mas notadamente por meio de seu artigo *Trabalho: a categoria sociológica chave?* (Offe, 1994a), André Gorz com seu provocativo livro *Adeus ao proletariado – para além do socialismo* (Gorz, 1987), Adam Schaff, no texto *A sociedade informática* (Schaff, 1993) e J. Habermas que, de certa forma, tem servido como referência matricial de boa parte desses autores.

De forma diferenciada, e sob argumentos variados e até distintos, esses autores questionam a centralidade do trabalho, como fato social e como categoria sociológica de análise e também, por decorrência, a classe trabalhadora como classe fundamental, cujos interesses são antagônicos aos da burguesia. Para eles, principalmente por causa do advento da chamada terceira revolução industrial na atual fase de acumulação de capital, a classe trabalhadora perde, gradativamente, seu poder e seu papel, tanto na produção material, como no que diz respeito a seu projeto estratégico. Para eles, a classe trabalhadora se

esvai. Por fim, o marxismo, fundamento das análises daqueles primeiros autores é, em última instância, alvo de um profundo questionamento.

Considerando como representativo desse conjunto de pensadores, pelo menos nos aspectos que serão aqui abordados, tomarei como referência o artigo de Offe “Trabalho: a categoria sociológica chave?”.

Abrindo seu artigo, Offe anuncia o pressuposto sobre o qual desenvolve toda sua análise: “as tradições clássicas da sociologia⁴ burguesa, assim como da marxista, compartilham do ponto de vista de que o *trabalho é o fato social principal*” (Offe, 1994a, p. 167, grifo nosso). Com o objetivo de comprovar a veracidade daquele pressuposto, e antes de examinar criticamente a questão, o autor enumera “rapidamente três pontos que levaram os cientistas sociais clássicos e os teóricos políticos a considerarem o *trabalho como a pedra de toque da teoria social*” (Offe, 1994a, p. 168, grifo nosso).

Na sequência, depois de discorrer sobre o “declínio do modelo de pesquisa social centrado no trabalho”, que cede lugar, cada vez mais, à “pesquisa sociológica da vida cotidiana e do mundo vivido [que] representa um rompimento com a ideia de que a esfera do trabalho tem um poder relativamente privilegiado para determinar a consciência e a ação social” (Offe, 1994a, p. 172), o autor inicia sua crítica levantando um conjunto de questões:

existem indicações de uma diminuição no poder determinante objetivo do trabalho, da produção e da compra em relação às condições sociais e ao desenvolvimento social como um todo? A sociedade está objetivamente menos configurada pelo fato do trabalho? A esfera da produção e

⁴ Neste artigo aparece sociedade burguesa e não sociologia burguesa. Creio, entretanto, que haja algum equívoco – provavelmente de tradução, digitação ou impressão –, pois, além de não fazer sentido, em outro livro do mesmo autor, *Trabalho & Sociedade. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho* (Offe, 1989), está contido o mesmo artigo, com pequenas alterações e com título um pouco diferente – “Trabalho como categoria sociológica fundamental?” –, onde se lê: “segundo as tradições clássicas da sociologia marxista ou burguesa, o trabalho seria o dado central” (Offe, 1989, p. 13).

do trabalho está perdendo sua capacidade de determinar a estrutura e o desenvolvimento da sociedade mais ampla? É possível dizer, apesar do fato de uma parte esmagadora da população depender do salário, que o trabalho se tornou menos importante tanto para os indivíduos quanto para a coletividade? Podemos, então, falar de uma “implosão” da categoria trabalho? (Offe, 1994a, p. 174-175).

Offe organiza e discute esse conjunto de questões em “duas séries de dúvidas”. A primeira, tratada no item “Subdivisões na esfera do trabalho”, diz respeito à *dimensão objetiva do trabalho*. Aqui, entre outros elementos de análise, merece destaque a diferenciação que faz “entre as formas de trabalho ‘produtivo’ e os ‘serviços’”. O crescimento acelerado do segundo em relação ao primeiro – conforme abundância de dados –, “tornou-se a base das explicações macrosociológicas da ‘sociedade de serviços pós-industrial’ emergente (Bell)” (Offe, 1994a, p. 178).

No item seguinte, “O declínio da ética do trabalho”, o autor discute a “segunda série de dúvidas a respeito da centralidade do trabalho [que] está relacionada à *avaliação subjetiva do trabalho* entre a população trabalhadora” (Offe, 1994a, p. 182, grifo nosso).

Os argumentos arrolados por Offe conduzem-no à essa conclusão:

Em termos gerais, essas descobertas e reflexões científico-sociais brevemente resumidas relativas à relevância subjetiva e ao potencial de organização da defesa do trabalho apontam para uma “crise da sociedade do trabalho”. [...] O trabalho não só foi deslocado objetivamente de seu *status* de uma realidade de vida central e evidente por si própria; como consequência desse desenvolvimento objetivo, mas inteiramente contrário aos valores oficiais e aos padrões de legitimação dessa sociedade, o trabalho está perdendo também seu papel subjetivo de força estimulante central na atividade dos trabalhadores (Offe, 1994a, p. 194, grifo do autor).

Se tal corolário é verdadeiro, ou seja, se há uma “crise da sociedade do trabalho”, surge então uma questão: “quais os conceitos so-

ciológicos de estrutura e de conflito apropriados para descrever uma sociedade que, no sentido aqui abordado, deixou de ser uma ‘sociedade do trabalho?’” (Offe, 1994a, p. 194). Esse é o problema sobre o qual o autor, no último item do artigo, “Para uma teoria sociológica da estrutura e do conflito”, busca lançar algumas luzes. Aqui ele aponta Habermas, notadamente, como proposta de âncora teórica e, embora considerando algumas falhas, cita outros autores que vêm levantando uma série de hipóteses que questionam a centralidade do trabalho.

Essas hipóteses e convicções, encontradas principalmente entre teóricos franceses como Foucault, Touraine e Gorz, penetraram tão profundamente em nosso pensamento que a “ortodoxia” marxista não tem mais muita respeitabilidade científico-social (Offe, 1994a, p. 195).

Depois de desfechar sua crítica, ao mesmo tempo em que aponta aqueles possíveis caminhos de referências teóricas, e sem desejar encerrar o assunto, Offe finaliza o artigo fazendo o seguinte desafio:

uma teoria dinâmica da mudança social deve procurar explicar por que a esfera do trabalho e da produção, em consequência da “implosão” de seu poder de determinar a vida social, perde sua capacidade de estruturação e de organização, liberando assim novos campos de ação caracterizados por novos agentes e por uma nova forma de racionalidade (Offe, 1994a, p. 197).

Esboços de crítica da crítica

A análise crítica desenvolvida por Offe e os outros autores supracitados a respeito da centralidade do trabalho, como fato social e como categoria analítica, do papel tendencialmente diminutivo da classe trabalhadora, seja na produção material ou na ação política estratégica, e do marxismo como arcabouço teórico capaz de explicar a realidade social, principalmente no limiar do século XX, questiona profundamente, por decorrência, a proposta de construção de uma escola baseada

no trabalho como princípio educativo. Mais do que a proposição em si mesma, questiona suas bases, seus fundamentos.

Como vivemos numa sociedade onde se estabelece uma luta entre as classes que têm interesses antagônicos, e esta luta se dá em todos os campos, inclusive no teórico, era de se esperar que o questionamento feito por aqueles autores não ficasse sem resposta. Vários pensadores vêm esboçando uma análise crítica à crítica desenvolvida por aqueles autores. É o caso, por exemplo, de pelo menos dois nomes: Gaudêncio Frigotto e Ricardo Antunes.

Frigotto tece sua crítica em sua tese de titular cuja denominação é *Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. Por sua vez, Antunes desenvolve seu ensaio crítico num texto que, conjuntamente com outros, compõe sua tese de livre-docência e que foi publicado no livro *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (Antunes, 1995).

Tomarei a obra de Antunes como referência para essa discussão. Seu texto é dividido em quatro capítulos. No primeiro, "Fordismo, Toyotismo e acumulação flexível", o autor toma emprestado de Harvey (1993) a categoria de acumulação flexível e demonstra o processo de superação do modelo taylorista/fordista. No entanto, chama a atenção para dois fatos: muito mais do que um aniquilamento do modelo taylorista/fordista pela acumulação flexível, há uma combinação entre os dois; e principalmente que a acumulação flexível é uma forma própria do capitalismo, mantendo e reforçando as características e fundamentos deste modo de produção.

Em seguida, valendo-se de Coriat e Gounet, o autor faz uma detalhada caracterização do toyotismo, na medida em que considera a hegemonia deste modelo japonês no âmbito da acumulação flexível.

⁵ O título representa uma forma provocativa de responder ao também provocativo livro de Gorz *Adeus ao proletariado*, embora a crítica não se restrinja somente a este autor.

Fala de sua expansão na Europa em detrimento de outros modelos e, por essa razão, do enfraquecimento do *Welfare State* e do decorrente fortalecimento da lógica neoliberal: “menos do que socialdemocratização do toyotismo, teríamos uma toyotização descaracterizadora e desorganizadora da socialdemocracia” (Antunes, 1995, p. 32).

Por fim, demonstra que o processo de alienação, ou melhor, de estranhamento do trabalho continua a existir no modelo toyotista, que, para ele, é um “estranhamento pós-fordista”.

No segundo capítulo, “As metamorfoses no mundo do trabalho”, Antunes discute a múltipla e contraditória processualidade daquelas transformações, inclusive a questão da qualificação/desqualificação do trabalho. Ao final do capítulo, resume e conclui:

Estes elementos que apresentamos nos permitem indicar que não há uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho. Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a *classe-que-vive-do-trabalho*. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de *intelectualização do trabalho manual*. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma *desqualificação* e mesmo *subproletarização* intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc. Se é possível dizer que a primeira tendência – a *intelectualização do trabalho manual* – é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda – a *desqualificação* – mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista, em sua *lógica destrutiva* e com sua *taxa de uso decrescente* de bens e serviços (Mészáros, 1989, p. 17). Vimos também que houve uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo, além da expressiva expansão e ampliação da classe trabalhadora, através do assalariamento do setor de serviços. Tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, *o que é fundamental*, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 1995, p. 54, grifo do autor).

No terceiro capítulo, “Dimensões da crise contemporânea do sindicalismo: impasses e desafios”, o autor busca analisar as repercussões das metamorfoses do mundo do trabalho junto ao movimento dos trabalhadores, seja no universo da materialidade bem como no da subjetividade, e a crise dos sindicatos que daí advém. Em seguida, elenca os contornos e dimensões essenciais dessa crise: tendência de diminuição da taxa de sindicalização (desindicalização), trabalhadores estáveis versus trabalho precarizado e “intensificação da tendência neocorporativa, que procura preservar os interesses do operariado estável, vinculado aos sindicatos, contra os segmentos que compreendem o trabalho precário, terceirizado, parcial, etc., o que denominamos subproletariado” (Antunes, 1995, p. 64). No final, o autor enumera e analisa os principais desafios colocados ao movimento sindical frente às metamorfoses do mundo do trabalho.

No entanto, é no último capítulo, “Qual crise da sociedade do trabalho?” que Antunes estabelece uma interlocução mais direta e fecunda com os autores que questionam a centralidade do trabalho, desfechando-lhes uma profunda crítica. Aqui, o autor apresenta um ensaio de conclusões, em forma de “teses”, elaboradas a partir da análise feita nos capítulos anteriores. A primeira tese é enunciada de chofre:

ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria *trabalho* na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direção à uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma *sociedade produtora de mercadorias* (Antunes, 1995, p. 75, grifo do autor).

O fulcro de sua argumentação é a distinção entre *trabalho abstrato* e *trabalho concreto*, ou seja, trabalho que cria valores de troca (mercadorias) e trabalho que produz valores de uso. Reconhecendo que numa sociedade produtora de mercadorias, como é o capitalismo, o valor de uso fica subsumido ao valor de troca, Antunes inquire seus opositores:

quando se fala da crise da sociedade do trabalho, é absolutamente necessário qualificar de que dimensão se está tratando: se é uma crise da sociedade do trabalho *abstrato* (como sugere Robert Kurz, 1992) ou se se trata da crise do trabalho também em sua dimensão *concreta*, enquanto elemento estruturante do intercâmbio social entre os homens e a natureza (como sugerem Offe, 1989; Gorz, 1982 e 1990 e Habermas, 1987, entre tantos outros) (Antunes, 1995, p. 77, grifo do autor).

No primeiro caso, ao reafirmar que a “sociedade contemporânea é predominantemente movida pela lógica do capital, pelo sistema produtor de mercadorias”, o autor constata pelo menos duas maneiras distintas de compreensão da chamada crise da sociedade do trabalho abstrato:

aquela que acha que o ser que trabalha não desempenha mais o papel estruturante na criação de valores de troca, na criação de mercadorias – com a qual já manifestamos nossa discordância – e aquela que critica a sociedade do trabalho abstrato pelo fato de que este assume a forma de trabalho *estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador* da atividade humana autônoma (Antunes, 1995, p. 77-78, grifo do autor).

Neste último sentido, “que apreende a essencialidade do capitalismo, [e] reconhece-se o papel central da classe trabalhadora na criação de valores de troca” (Antunes, 1995, p. 78), o autor concorda com a crítica, pois essa forma de trabalho, sob o reino das mercadorias é essencialmente nefasto para o ser social que busca a omnilateralidade e, por essa razão, recusa agudamente o culto do trabalho assalariado.

No segundo caso,

a outra variante crítica, que nega o caráter capitalista da sociedade contemporânea defende, em grande parte de seus formuladores, a recusa do papel central do trabalho, tanto na sua dimensão *abstrata*, que cria valores de troca – pois estes já não seriam mais decisivos hoje – quanto na negação do papel que o trabalho *concreto* tem na estruturação de um

mundo emancipado e em uma vida cheia de sentido (Antunes, 1995, p. 78, grifo do autor).

Esse é o caso de Habermas, Offe e Gorz, entre outros, com os quais Antunes estabelece uma interlocução crítica, donde conclui que sem a devida incorporação da distinção entre trabalho concreto e abstrato, quando se diz adeus ao trabalho,

comete-se um forte equívoco analítico, pois considera-se de maneira *una* um fenômeno que tem *dupla* dimensão [...] A desconsideração desta dupla dimensão presente no trabalho possibilita que a crise da sociedade do trabalho *abstrato* seja entendida equivocadamente como a crise da sociedade do trabalho *concreto* (Antunes, 1995, p. 79-80, grifo do autor).

Na segunda tese, desdobramento da anterior, Antunes anuncia:

enquanto criador de valores de uso, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social. Se é possível visualizar a eliminação da sociedade do trabalho *abstrato* – ação esta naturalmente articulada com o fim da sociedade produtora de mercadorias – é algo ontologicamente distinto supor ou conceber o fim do *trabalho* como atividade útil, como atividade vital, como elemento fundante, **protoforma** de uma atividade humana. Em outras palavras: uma coisa é conceber, *com a eliminação do capitalismo*, também o fim do *trabalho abstrato*, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana, do *trabalho concreto*, que cria coisas socialmente úteis, e que, ao fazê-lo, (auto)transforma o seu próprio criador (Antunes, 1995, p. 82, grifos do autor).

Aqui, e também em outras partes do texto, o autor discute longamente a dimensão emancipadora do trabalho concreto, que cria valores de uso, “trabalho como protoforma da atividade humana emancipada”, ponto de partida para uma sociedade emancipada – cheia de sentido

– que supera a consciência estranhada em direção à consciência omni-lateral. Para ele, mais uma vez transparece

a fragilidade maior dos críticos da sociedade do trabalho: a desconsideração da dimensão essencial do trabalho concreto como fundamento (na medida em que se insere na esfera das necessidades) capaz de possibilitar a base material sobre a qual as demais esferas da atividade humana podem se desenvolver (Antunes, 1995, p. 84).

Na terceira tese, Antunes defende que, apesar das características de complexificação, fragmentação e heterogeneização, as possibilidades de uma efetiva emancipação humana se originam “*centralmente* no mundo do trabalho; um processo de emancipação simultaneamente *do* trabalho e *pelo* trabalho” (Antunes, 1995, p. 86, grifo do autor). Para ele,

a luta da *classe-que-vive-do-trabalho* é central quando se trata de transformações que caminham em sentido contrário à lógica da acumulação de capital e do sistema produtor de mercadorias. Outras modalidades de luta social (como a ecológica, a feminista, a dos negros, dos homossexuais, dos jovens, etc.) são, como o mundo contemporâneo tem mostrado em abundância, de grande significado, na busca de uma individualidade e de uma sociabilidade dotada de sentido. Mas, quando o eixo é a *resistência* e o *confronto à lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias*, o centro desta ação encontra maior *radicalidade* quando se desenvolve e se amplia no interior das classes trabalhadoras, ainda que reconhecendo que esta empreitada é muito mais complexa e difícil que no passado, quando a sua fragmentação e heterogeneidade não tinham a intensidade encontrada no período recente (Antunes, 1995, p. 86-87, grifo do autor).

Essa centralidade da luta se deve ao “*irreconciliável antagonismo* entre o capital social *total* e a *totalidade* do trabalho” (Antunes, 1995, p. 87), o que repõe, na ordem do dia, a necessidade da revolução que deve ser *no* e *do* trabalho.

É uma revolução *no* trabalho na medida em que deve necessariamente *abolir* o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na autoatividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho social emancipado. Mas é também uma revolução *do* trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora o *sujeito coletivo* capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador (Antunes, 1995, p. 88, grifo do autor).

Na tese seguinte, o autor argumenta que “essa heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe-que-vive-do-trabalho não caminha no sentido da sua extinção” (Antunes, 1995, p. 88). Em vez de um “*adeus ao trabalho ou à classe trabalhadora*, a discussão que nos parece pertinente é aquela que reconhece, de um lado a possibilidade da emancipação *do e pelo* trabalho”, e de outro, que a heterogeneidade da classe-que-vive-do-trabalho não impossibilita uma atuação conjunta de todos os seus segmentos enquanto classe, ainda que isto seja um desafio muito maior do que o foi em outros momentos.

Por último, na quinta tese o autor discorre sobre as várias formas de estranhamento do trabalho que vigoram na sociedade contemporânea e demonstra que

o capitalismo, em qualquer das suas variantes contemporâneas, da experiência sueca à japonesa, da alemã à norte-americana, como pudemos indicar anteriormente, não foi capaz de eliminar as múltiplas formas e manifestações do *estranhamento* mas, em muitos casos, deu-se inclusive um processo de intensificação e maior interiorização, na medida em que se *minimizou* a dimensão mais explicitamente despótica, intrínseca ao fordismo, em benefício do “envolvimento manipulatório” da era do toyotismo ou do modelo japonês (Antunes, 1995, p. 99, grifo do autor).

Trabalho como categoria-chave e como princípio educativo: algumas questões

Embora Antunes tenha elaborado uma crítica contundente e consistente aos teóricos que questionam a centralidade do trabalho, por diversas razões sua análise no livro citado ainda tem um caráter de esboço, de ensaio.⁶ Por isso, com o intuito de contribuir para a continuidade e enriquecimento da discussão do referido tema, buscarei levantar algumas questões que serão formuladas como hipóteses e se dirigem primeiramente aos críticos e aos defensores da *crise da sociedade do trabalho* e, posteriormente, aos proponentes do *trabalho como princípio educativo*.

Trabalho (produtivo): categoria analítica chave?

A base da argumentação crítica de Antunes é a diferenciação que faz entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Seu pressuposto é o de que o capitalismo é uma sociedade produtora de *mercadorias*, e isso implica que o trabalho concreto (valor de uso) esteja subsumido pelo trabalho abstrato (valor de troca).

Considerando que a sociedade contemporânea é movida pela *lógica do capital*, isto é, *pelo sistema produtor de mercadorias* e reconhecendo o papel central da classe trabalhadora na *criação de valores de troca* (cf. Antunes, 1995, p. 75 et seq.), o autor, concordando neste ponto com Kurz, critica profundamente a “sociedade do trabalho abstrato pelo fato de que este assume a forma de trabalho *estranhado*, *fetichizado* e, portanto, *desrealizador* e *desefetivador* da atividade humana autônoma” (Antunes, 1995, p. 77-78, grifo do autor).

⁶ O autor confirma essa assertiva: “Como este livro é resultado de uma pesquisa em andamento, torna-se evidente que, apesar do caráter predominantemente afirmativo destas ‘teses’, elas estão sujeitas a revisões e reelaborações”. (Antunes, 1995, p. 94). Ao encerrar o último capítulo, ele referenda: “Isso se configura como um projeto de pesquisa de longa duração, da qual este *ensaio*, onde procuramos apreender algumas tendências e metamorfoses em curso no mundo do trabalho, é um primeiro resultado” (Antunes, 1995, p. 93).

Minha primeira hipótese é a de que embora a crítica de Antunes a Offe e demais protagonistas da *crise da sociedade trabalho* seja correta e certa, evidenciando muitas de suas fragilidades e inconsistências, sua crítica não atinge a radicalidade necessária.

Tal conjectura se baseia no fato de que, se era necessário trazer à tona e diferenciar duas categorias analíticas importantes – trabalho concreto e abstrato – faltou a inclusão de uma categoria fundamental: *trabalho produtivo*.

Vários autores tratam desta categoria. Entre eles, podemos citar L. Kowarick no texto *Trabalho produtivo e improdutivo: comentários sob o ângulo da acumulação e da política*, A. Villa Lobos, no texto *Nota sobre “trabalho produtivo/trabalho improdutivo” e classes sociais*, ambos incluídos no livro *Classes sociais e trabalho produtivo*, Claudio Napoleoni em seu livro *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*, H. Braverman em sua obra *Trabalho e capital monopolista*, e principalmente Isaak I. Rubin, em seu livro *A teoria marxista do valor*. Todos eles buscam compreender o significado dessa categoria presente nas várias menções que Marx faz em diversos textos, notadamente em *O capital*, nas *Teorias da mais valia* e no *Capítulo VI inédito de O capital*.

Para uma breve explanação a respeito desse tema tomarei como referência o texto de Rubin (1987) e algumas citações do próprio Marx. Logo no início do último capítulo, denominado “Trabalho produtivo”, Rubin (1987, p. 277) alerta:

Infelizmente, nenhuma parte da ampla literatura crítica sobre Marx está tão cheia de desacordos e confusão conceitual como a relativa a esta questão, tanto entre marxistas como entre estes e seus adversários. Uma das razões dessa confusão é a ideia obscura que se tem das próprias concepções de Marx acerca do trabalho produtivo.

Com o objetivo de lançar luzes sobre essa obscuridade, Rubin cita um trecho de Marx:

A produção capitalista não é apenas *produção de mercadorias*, porém, substancialmente, produção de mais-valia. O operário não produz para si mesmo, mas para o capital. Por isso, não basta agora que produza em termos gerais: tem de produzir concretamente mais-valia. *Dentro do capitalismo, só é produtivo o operário que produz mais-valia para o capitalista, ou que trabalha para tornar rentável o capital. Se nos é permitido dar um exemplo alheio à órbita de produção material, diremos que um professor escolar é trabalhador produtivo se, além de moldar a cabeça das crianças, conforma seu próprio trabalho para enriquecer o patrão. O fato de que este invista seu capital numa fábrica de ensino, ao invés de investi-lo numa fábrica de salsichas, não altera de modo algum os termos do problema. Portanto, o conceito de trabalho produtivo não contém em si simplesmente uma relação entre a atividade e o efeito útil desta, entre o operário e o produto de seu trabalho, mas, além disso, leva implícita uma relação de produção específica, social e historicamente determinada, que converte o operário em instrumento direto de valorização do capital (Marx, apud Rubin, 1987, p. 277-278, grifo do autor [Rubin]).*⁷

Sempre baseado nas obras marxianas, Rubin explica o que é “trabalho produtivo em geral” que cria bens materiais que suprem as necessidades da sociedade, seja como valores de uso ou valores de troca, cujo fator decisivo é o conteúdo e o resultado do trabalho, e o diferencia do “trabalho produtivo do ponto de vista do capital”, que é empregado *diretamente* pelo capital e que se converte *diretamente* em capital, ou seja, trabalho que produz mais-valia, trabalho que produz capital, não importando qual a forma da mercadoria produzida. Por isso, sob essa perspectiva, não há nenhum significado decisivo na diferença entre trabalho que produz mercadorias com forma corpórea ou mercadorias com outra forma qualquer, mercadorias que são ou não objetivadas – serviços, por exemplo – entre trabalho manual (físico) e intelectual. Qualquer um desses trabalhos pode ser produtivo ou não⁸.

⁷ A mesma citação pode ser encontrada, com outra tradução, em Marx (1984, p. 105-106).

⁸ A análise do *trabalho produtivo* não termina aqui. Esse é só o começo. Rubin continua a discussão, que se torna cada vez mais complexa, inclusive tratando o trabalho

Se, por um lado é necessário concordar com o fundamento argumentativo de Antunes segundo o qual o capitalismo é uma sociedade produtora de mercadorias e que, por isso, o trabalho concreto está subsumido pelo trabalho abstrato, por outro é forçoso ir além e reconhecer que este modo de produção é essencialmente uma sociedade *produtora de mais-valia* e que, por esta razão, o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor) que, por sua vez, está subsumido pelo *trabalho produtivo* (mais-valia). Assim, se confirma, nesta sociedade, o papel central da classe trabalhadora não só na criação de valores de troca e de valor, mas fundamentalmente, como produtora de mais-valia e de capital.

Em outras palavras: a produção de valores de uso (trabalho concreto) e de valores de troca (trabalho abstrato) – sendo que a última determina a primeira – é *condição necessária, porém insuficiente* para caracterizar o modo de produção capitalista⁹. A produção de mais-valia e de capital é a razão última deste modo de produção e por isso o trabalho produtivo determina tanto o trabalho abstrato como o trabalho concreto. *Trabalho produtivo* é, portanto, a *categoria analítica fundamental*.

Dessa maneira, a crítica mais radical que se possa fazer ao capitalismo é aquela que toma o trabalho produtivo como a categoria básica. Aliás, é a partir daqui que se pode compreender com a maior agudeza possível o fenômeno mais complexo, síntese de um conjunto de contradições, que são as crises cíclicas do capitalismo. Elas acontecem por causa da lógica do mercado *capitalista*, e não só do *mercado* e, por isso, são crises de acumulação, de superprodução de capital e não só de troca de mercadorias. Mais do que crise do trabalho abstrato, trata-se da *crise do trabalho produtivo*.¹⁰

produtivo em relação às fases de produção e circulação do capital.

⁹ Seria possível a existência de uma sociedade produtora de mercadorias, regulada pelo mercado, que não fosse capitalista. Para ser capitalista é necessário mais do que isso, ou seja, que haja produção de mais-valia para a conseqüente acumulação de capital.

¹⁰ Sobre as crises, vide, entre outros: de Marx, *As crises econômicas do capitalismo* (1988a), o livro de Ernest Mandel *A crise do capital: os fatos e sua interpretação mar-*

A segunda hipótese que pode ser levantada é desdobramento da primeira. Como Antunes não apontou a determinação do trabalho produtivo, sua crítica não atinge a raiz de um dos principais argumentos utilizados por Offe para questionar a centralidade do trabalho: o crescimento do setor de serviços.

Como já foi visto, Offe baseia sua análise e seu questionamento na *centralidade objetiva* e na *centralidade subjetiva do trabalho*. Curiosamente, grande parte dos argumentos utilizados no item “Subdivisões da esfera do trabalho” (Offe, 1994a, p. 175 et seq.) para questionar a centralidade *objetiva* do trabalho é de ordem *subjetiva*. O principal argumento de ordem objetiva, entre poucos outros, é o da diferença “entre as formas de trabalho ‘produtivo’ e os ‘serviços’”. Este último ponto – continua o autor – ao qual me dedicarei, aqui, tornou-se a *base das explicações* macrossociológicas da ‘*sociedade de serviços pós-industrial*’ emergente” (Offe, 1994a, p. 178, grifo nosso). Aliás, para Offe esse argumento é tão fundamental que, em seu livro *Capitalismo desorganizado* – uma coletânea de artigos de sua lavra – escreve um texto cujo título é “O crescimento do setor de serviços” (Offe, 1994b), e que, não por acaso, vem imediatamente antes do artigo “Trabalho: a categoria sociológica chave?”. De fato, neste último, ao referir-se ao anterior, o autor retoma a argumentação com toda força. Ao diferenciar o “trabalho desempenhado no setor ‘secundário’ (isto é, que produz mercadorias industrializadas) [...] do trabalho que se torna ‘reflexivo’, como acontece com a maior parte do trabalho em serviços no setor ‘terciário’” (Offe, 1994b, p. 178), o autor esclarece que

a importância quantitativa da *divisão* dos “trabalhadores em geral” em formas de trabalho produtivo e de *produção de serviços* só se torna clara se não se desagrega (como geralmente se faz) de acordo com os “setores”, e sim de acordo com as *ocupações*. O minicenso realizado em 1980 na República Federal da Alemanha indicou que aproximadamen-

xista (1990), e a “Apresentação” que Jacob Gorender faz à edição da Abril Cultural de *O capital de Marx* (1983).

te 27% dos trabalhadores assalariados estão envolvidos em atividades relacionadas principalmente com a fabricação e a produção de *produtos materiais*, enquanto uma esmagadora porcentagem de 73% *produz serviços* (Offe, 1994b, p. 178-179, grifo nosso).

Como é possível perceber, a análise de Offe, nesse trecho, é baseada, sem que seja explicitado, na categoria trabalho concreto/valor de uso. Ora, *isso não tem nenhuma importância para o capital*. Para o capital importa menos se o trabalho é empregado neste ou naquele setor, nesta ou naquela ocupação, se o trabalho produz este ou aquele objeto ou mercadoria. O que importa é que seja *trabalho produtivo*, vale dizer, que produza mais-valia e capital. Trabalho produtivo pode ocorrer numa empresa industrial ou numa empresa escolar, numa empresa hospitalar ou numa empresa que presta serviço de limpeza etc.¹¹.

Dessa forma, se é verdade que há um crescimento do setor que produz serviços em detrimento do setor que produz mercadorias industrializadas, não se pode inferir daí que, necessariamente e por essa razão, esteja havendo um decréscimo do trabalho produtivo. As evidências empíricas do primeiro fenômeno não servem como comprovação do segundo.

Portanto, o argumento fundamental de Offe, nessa perspectiva analítica, é inconsistente e improcedente. Por decorrência, o questionamento que faz a respeito da centralidade objetiva do trabalho também o é.

Tal conclusão trás à tona outra questão: se o questionamento à centralidade *subjetiva* é *consequência* do questionamento à centralidade *objetiva* do trabalho (cf. Offe, 1994a, p. 194) e se, como já visto, este último é improcedente, então até que ponto é possível afirmar a crise

¹¹ Isso não quer dizer que todo trabalho do “setor de serviços” seja produtivo. Parece-me que há uma tendência crescente, mas isso precisa ser confirmado. Por outro lado é forçoso reconhecer que também no “setor secundário”, inclusive na indústria, e até no “setor primário”, nem todo trabalho é produtivo. De qualquer forma, esta caracterização da economia por setores não nos é adequada como elemento de análise.

subjetiva do trabalho, como sugere Offe? Em outras palavras: é possível, e até que ponto, haver uma descentralização subjetiva se não há a devida correspondência de uma descentralização objetiva do trabalho?

Essa discussão nos conduz a outra problematização. Em seu texto, Offe defende que o trabalho deixou de ser a categoria sociológica chave, pois deixou de ser o fato social central, tanto objetiva, quanto subjetivamente. Para além dos questionamentos que já foram feitos anteriormente, é preciso perguntar: de que *trabalho* Offe está tratando? Uma leitura cuidadosa do texto demonstra que trabalho pode ser “várias coisas”, como por exemplo, emprego, ocupação, determinado tipo de atividade humana, determinada concepção que as pessoas têm, fonte de toda riqueza social, nomenclatura, etc. Offe mistura e confunde trabalho em geral (genérico) com trabalho concreto, trabalho abstrato, trabalho produtivo, trabalho que produz valores de uso, que produz mercadorias, trabalho que produz objetos com forma corpórea, etc. Como *tudo* pode ser trabalho, então qualquer conclusão extraída *disso* parece ter fundamento e, por essa razão, ser correta. Ora, uma categoria de análise, para ter este estatuto, deve primar pela precisão, clareza e rigor para poder explicar, com consistência, a realidade ou alguma de suas particularidades. Dessa forma, é possível levantar minha terceira hipótese: com o tratamento genérico que Offe dá ao trabalho, este deixa de ser, em seu texto, categoria sociológica chave e, mais que isso, deixa de ser *categoria de análise*, tal a abrangência, confusão e maleabilidade que se dá ao trabalho.

Daqui, pode-se tirar a quarta hipótese: se o objetivo do capitalismo é a produção e extração da mais-valia e a decorrente acumulação de capital, então o *trabalho produtivo* não pode deixar de ser, no âmbito deste modo de produção, o fundamento objetivo determinante¹² e, conseqüentemente, não pode deixar de ser, a categoria analítica chave.

¹² Mesmo considerando uma possível hipótese de que o *trabalho produtivo*, na acepção utilizada, não seja majoritário.

Somente assim pode-se compreender, com a devida profundidade, uma das principais contradições inerentes ao processo de acumulação de capital, que é a tendência ao aumento da composição orgânica do capital, ou seja, investimento proporcionalmente maior em capital constante – trabalho morto – relativamente ao capital variável – trabalho vivo – e, a partir daí, articulada com outras contradições, as crises cíclicas de superprodução de capital ou, em outras palavras, a crise do trabalho produtivo. No entanto, tais fenômenos não eliminam nem sequer minimizam a centralidade do trabalho produtivo. Ao contrário, o capital só entra em crise justamente porque, nesse modo de produção, o trabalho produtivo é determinante.

Trabalho como princípio educativo: que trabalho?

A crítica aos protagonistas da *crise da sociedade do trabalho* e, a partir daí, a possível recondução do trabalho como fato social principal, não nos exime de problematizar, também, as propostas escolares balizadas pelo *trabalho como princípio educativo*. Pelo contrário, o mesmo rigor crítico que foi aplicado aos autores até agora avaliados, também deve valer para os autores dessas propostas. Tomemos, ainda, como referência o texto já citado de Maria Laura Franco, *Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo*. Neste artigo, a autora considera a necessidade de explicitar, pelo menos, dois sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de trabalho. Primeiramente,

o trabalho pode ser concebido como a forma de ação originária e especificamente humana através da qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, pensa, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo um conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transforma-la. Essa concepção de trabalho reitera colocações já expostas anteriormente e está diretamente vinculada ao conceito de atividade, vista esta última como o substrato fundamental do desenvolvimento humano (Franco, 1989, p. 33).

Porém, continua a autora, o trabalho pode ser entendido como

o exercício de uma função produtiva a favor da acumulação do capital. Nesta perspectiva, a principal categoria de análise do trabalho desloca-se de sua vinculação com a atividade humana e com o processo de humanização e recai na análise que ele assume sob as relações capitalistas de produção. [...] A produção capitalista exige intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho. O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força de trabalho contratada por um período de tempo (Franco, 1989, p. 33).

Embora não tenha se valido das categorias analíticas de trabalho concreto/valor de uso e trabalho abstrato/valor de troca, é possível depreender do texto que o primeiro sentido de trabalho atribuído pela autora se refere ao trabalho concreto e, por isso, à dimensão emancipadora do trabalho, e o segundo se refere ao trabalho abstrato e, quiçá, ao trabalho produtivo e, conseqüentemente, à dimensão destrutiva, aviltante do trabalho. Tanto é verdade que, ao tratar do segundo sentido de trabalho, a autora faz um alerta:

Desse ponto de vista, torna-se temerário encarar o trabalho como princípio educativo, pois o processo de trabalho é dominado e modelado pela acumulação e expansão do capital e para a criação de um lucro. A essa finalidade todas as demais estão subordinadas, afetando, inclusive, as relações sociais mais amplas (Franco, 1989, p. 33).

A partir daí conclui que “a única possibilidade de encarar o trabalho como princípio educativo é associando-o à concepção de atividade laboral vista como uma prioridade inalienável do indivíduo humano” (Franco, 1989, p. 33).

Admitindo que mesmo “essa interpretação não é totalmente tranquila” e, por essa razão, procurando oferecer um conjunto de elementos de esclarecimento, Franco infere que o trabalho só pode ser encarado como princípio educativo se tomado em seu primeiro significado, como

trabalho concreto, criador de valores de uso, ou seja, em sua dimensão emancipadora.

Contudo, é possível detectar aqui, pelo menos, dois problemas. Em primeiro lugar, embora a autora tenha afirmado que, no capitalismo, todas as demais finalidades estão subordinadas ao “trabalho dominado e modelado pela acumulação e expansão do capital e para a criação de um lucro” (cf. Franco, 1989, p. 33), de duas uma: ou a autora não tem a devida clareza de que, no capitalismo, o primeiro sentido de trabalho – trabalho concreto – está objetivamente subsumido pelo segundo – trabalho abstrato – e, mais do que isso, subsumido pelo trabalho produtivo; ou, se tem tal clareza, acabou por desconsiderá-la ou não considerá-la na sua devida profundidade.

A concretização do trabalho concreto – dimensão emancipadora – no capitalismo significa que este está radicalmente subsumido pelo trabalho abstrato e muito mais ainda pelo trabalho produtivo – dimensão destruidora. Por isso, não basta somente anunciar a dupla dimensão do trabalho. É necessário, acima de tudo, explicitar o tipo de relação que elas estabelecem. Ora, no capitalismo a dimensão destruidora do trabalho determina a dimensão emancipadora¹³. A produção de valores de uso pelo trabalho concreto é meio e não fim, já que seu objetivo último é a produção de mais-valia e de capital, o que comprova a determinação do trabalho produtivo em relação ao trabalho abstrato e, principalmente, ao trabalho concreto.

Assim, é possível levantar a seguinte questão: como é possível, no âmbito do capitalismo, que na proposta de trabalho como princípio educativo, o trabalho seja encarado – objetivamente – de acordo com o

¹³ Como já havia anunciado no Prefácio, a compreensão aqui arrolada sobre o trabalho na forma capitalista não me deixava satisfeito, porque pressentia que era muito mais complexa. Por isso, ela será reelaborada e aprofundada nos capítulos seguintes, cujos textos foram produzidos posteriormente, como resultado da continuidade e aprofundamento de meus estudos. Pareceu-me adequado manter este capítulo dessa forma para que o leitor tenha acesso ao texto original e, principalmente, possa acompanhar meu processo de evolução na apreensão desse tema.

primeiro sentido, em sua dimensão emancipadora, como deseja Maria Laura Franco? Ou será que, independentemente de nossa vontade, a lógica do capital inviabiliza objetivamente tal pretensão?

O desdobramento dessas questões evidencia um problema maior ainda, pois elas colocam em cheque o fundamento da proposta de educação escolar na perspectiva da classe trabalhadora balizada pelo trabalho como princípio educativo.

Por outro lado, se as hipóteses levantadas neste texto são verdadeiras, é necessário reconhecer que o eixo de toda a análise se desloca para o trabalho produtivo. Isso abre, hipoteticamente, um *filão analítico* muito rico para se estudar e debater a proposta do trabalho como princípio educativo.

Como se pode depreender, através do desenrolar do texto, não tive a pretensão de oferecer nenhuma nova proposta de educação na perspectiva da classe trabalhadora e muito menos a de tentar demonstrar a impossibilidade e/ou a inviabilidade de uma educação nesta perspectiva. Pelo contrário. Procurei, tão somente, levantar uma série de questionamentos com o claro objetivo de contribuir para a discussão de uma educação que esteja vinculada aos interesses da classe trabalhadora. Por esta razão o texto foi concebido em forma de questões/hipóteses. Dessa maneira ele pode servir como ponto de partida, como elemento desencadeador de novas pesquisas e, portanto, da necessária continuidade da discussão dessa rica temática.

2

O TRABALHO NA FORMA SOCIAL DO CAPITAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO¹

Nos anos 80 e início dos 90 do século XX, o *trabalho como princípio educativo* foi, sem dúvida, um dos temas mais recorrentes no Brasil entre os pensadores da educação, sobretudo aqueles que pertenciam ao campo do conhecimento Trabalho e Educação e que se apoiavam num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci. A partir da segunda metade da década de 90, ao mesmo tempo que houve um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico, o trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoramento na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, como é o caso, pelo menos, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST², e da Central Única dos Trabalhadores, a CUT³.

¹ Esta é uma versão, com leves alterações, do texto publicado, sob o título “O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?”, na revista *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005.

² Exemplo da importância que “o trabalho como princípio educativo” adquire pode ser encontrado, entre outros, no Caderno de “Princípios da Educação do MST” (MST, 1999).

³ Vide, p. ex., o documento *Bases do projeto político pedagógico do programa de educação profissional da CUT – Brasil* (CUT/SNF, s.d.), principalmente o capítulo sobre os princípios metodológicos (p. 35 et seq.). Vide, também, o caderno que serve como subsídio teórico-político para as atividades do projeto *Formação Integral*, um dos principais programas de formação profissional da CUT, denominado *Trabalho e educa-*

No Brasil, o trabalho como princípio educativo foi e vem sendo apreciado por um considerável leque de autores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Saviani (1986b; 1994), Kuenzer (1988a; 1989; 1994), Frigotto (2001a; 2001b; 2002), Maria Laura Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferretti e Madeira (1992)⁴. No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provavelmente Gramsci⁵ tenha sido o pensador que mais debateu o tema, sem contar, é claro, Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1977), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Enguita (1993) em Marx⁶.

Como se pode inferir, seja pelo volume de obras, ou pela densidade e qualidade da produção, a discussão do trabalho como princípio educativo é praticamente inesgotável e permite os mais variados recortes e enfoques. Dessa maneira, como é impossível, dados os limites de um artigo, abarcar o assunto em todos seus aspectos, impõe-se uma escolha, qual seja, buscarei examinar, mesmo que de forma introdutória e ensaística, o significado do trabalho no modo capitalista de produção, à luz da contribuição teórica oferecida por Marx, sobretudo em *O capital* e, com essa base, levantar algumas questões referentes ao trabalho como princípio educativo.

ção num mundo em mudanças – Caderno de apoio às atividades de Formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros, onde está contido o artigo de Saviani intitulado *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* (Saviani, 1998), publicado originalmente em Ferretti (org.), 1994.

⁴ Além dos mais conhecidos, já citados, outros autores vêm se debruçando sobre o tema. Vide, p. ex., González (2003); Macário (2001); Pizzi (2003). O trabalho como princípio educativo também vem sendo apreciado de maneira indireta, juntamente com a discussão sobre escola unitária e politécnica, como é o caso, entre outros, de Arroyo (1987); Arruda (1987); Franco, L.A.C. (1986; 1987); Frigotto (1987; 1989; 1998); Gomes (1987); Kuenzer (1986; 1987; 1988b); Machado (1994); Nosella (1987); Saviani (1989; 1991). Embora faça uma análise numa outra perspectiva, não poderia deixar de mencionar o instigante artigo de Paro (1999).

⁵ O tema é abordado de forma mais concentrada em Gramsci (1985).

⁶ Investigação similar foi feita por Nogueira (1990).

Como escapa aos propósitos deste texto apresentar as abordagens realizadas pelos numerosos autores que se ocuparam do assunto⁷, destacarei uma citação de um deles, já que sintetiza a concepção presente no conjunto de seus estudiosos e serve de base, em grande medida, para as propostas educativas dos referidos movimentos sociais. Saviani, um dos mais importantes pensadores contemporâneos da educação, assim resume os fundamentos conceituais da proposição do *trabalho como princípio educativo*:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho⁸ (Saviani, 1986b, p. 14).

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, penso que seria necessário indagar como é produzida esta existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo?

⁷ Um estudo deste tipo pode ser encontrado em Tumolo (1996).

⁸ Num artigo posterior, o mesmo autor confirma: “em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o *princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto*. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (Saviani, 1994, p. 161, grifo nosso).

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 exposição⁹ que o autor adotou em sua principal obra, *O capital*, com o escopo de apreender a construção teórica que faz acerca do trabalho.

O ponto de partida da análise que Marx desenvolve em *O capital* é a noção de riqueza¹⁰, numa clara alusão aos principais pensadores da economia política clássica, sobretudo a Adam Smith¹¹, 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 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.

⁹ 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).

¹⁰ 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”.

¹¹ A obra central deste autor é o resultado de um estudo a respeito da natureza e das causas da riqueza das nações.

Entre os diversos aspectos do emaranhado analítico desenvolvido no capítulo primeiro¹², 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 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

¹² O próprio autor reconhece que este capítulo é o que oferece maior dificuldade de compreensão (cf. Marx, 1983, p. 11).

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-valia¹³), 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, grifo nosso). 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 conseguinte, 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” (Marx, 1983, p. 138).

¹³ 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.

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 valor¹⁴. Não é por outra razão que, na sequência, discorre sobre o valor da força de trabalho¹⁵, 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, prenunciando, 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”.

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 trans-

¹⁴ 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).

¹⁵ 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.

formação 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 surgimento do entesourador, que é a antítese do capitalista¹⁶. Por outro lado,

¹⁶ 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 ven-

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.¹⁷

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

der. Laboriosidade, poupança e avareza 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 alavanca do espírito do *entesourador* e não do espírito do *capitalista*, tendo em vista que aquele é a negação deste último.

¹⁷ 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.

explicada –, ou, se se quiser, o caminho vai do trabalho concreto ao trabalho abstrato¹⁸. 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, grifo nosso). 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 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

¹⁸ 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.

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 colméias. 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.¹⁹

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-

¹⁹ É importante notar que, geralmente, a concepção de trabalho presente no lema do *trabalho como princípio educativo* é claramente de *trabalho em geral*, conforme se pode observar, por exemplo, na citação de Saviani (1986a, p. 14), reproduzida no início deste texto.

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 constante²⁰.

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

²⁰ 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, grifo nosso). 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*”²¹ (idem, p. 151, grifo nosso).

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).

²¹ No capítulo catorze, 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*²² 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-

²² 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 mercadorias²³, 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-valia²⁴. 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.

²³ 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).

²⁴ A exemplo do tratamento dado a todas as outras, mais-valia é uma categoria que tem precisão e rigor analíticos. Só se pode considerar mais-valia o valor excedente em relação ao valor *real* da força de trabalho, ou seja, o equivalente dos meios de subsistência destinados a suprir todas as necessidades – do estômago à fantasia – do trabalhador e de sua família, o que implica que tenham uma vida normal e digna de acordo com os padrões históricos de uma dada sociedade.

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 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.

O significado do trabalho na forma capital e o trabalho como princípio educativo

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 fa-

ses 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 obra²⁵.

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 produtivo²⁶. 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,

²⁵ 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).

²⁶ O parágrafo e a nota de rodapé estão reproduzidos neste texto, na pág. 9.

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 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 capital²⁷. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (Marx, 1984, p. 105-106).

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

²⁷ O autor desenvolve este assunto no *Capítulo sexto inédito de O capital* e no *Teorias da mais-valia*.

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 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 capitalista²⁸ –, 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 riqueza²⁹. Dessa forma, a solução para os capitais privados é um problema para

²⁸ Marx denomina de “divisão manufatureira do trabalho”.

²⁹ 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.

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 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 trabalho³⁰ 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.

³⁰ Este 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 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).

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 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 criação³¹. Soma-se a esta contradição, numa relação também contraditória, a contradição apontada anteriormente entre o capital e os

³¹ 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, grifo nosso). 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-valia (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.

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 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 inextermínável, 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*³²; *entre o capital hominizado e o ser social reificado; em suma, entre o capital e a humanidade*³³. 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 valor³⁴ (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 proces-

³² 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.

³³ 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.

³⁴ 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.

so 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, 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*³⁵. *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*³⁶ – 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.

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 a seguir.

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

³⁵ Por outro lado, supõe-se, em suma, que a produção de sua morte possibilita a produção de sua vida.

³⁶ 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, grifo nosso). Por sua vez, em sua principal obra, Mézáros assevera que o capital é, “*em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*” (Mézáros, 2002, p. 96, grifo do autor).

analíticas que compõem seu construto teórico, sintetizadas na categoria *capital*, têm como finalidade apreender este ser histórico-social.

2. A utilização, no início do capítulo cinco, de categorias analíticas de caráter 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 desistoricizada³⁷. Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho útil* (ou *concreto*), *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo* (*de capital*)³⁸ na forma social capitalista³⁹. 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*⁴⁰, *seu estatuto de ser*

³⁷ Essa é uma característica também de todas as outras obras do autor em que trata do assunto.

³⁸ 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.

³⁹ 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*.

⁴⁰ Neste sentido, me parece insuficiente certo tipo de abordagem que menciona estas duas dimensões do trabalho, positividade e negatividade, sem compreendê-las como

criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana.

Dado o conjunto de argumentos expostos, algumas indagações se impõem. O trabalho poderia ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não propriedade dos meios de produção que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o 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. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? De qualquer forma, tanto a respeito desta questão como de outras referentes a tal hipotética sociedade, não é possível, neste momento, oferecer “receitas para as cozinhas do futuro”. Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: o trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a crítica radical do trabalho, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*?

componentes de uma relação de contradição. Neste caso, tratar-se-ia muito mais dos dois polos da mesma contradição do que de duas dimensões.

3

TRABALHO, EDUCAÇÃO E PERSPECTIVA HISTÓRICA DA CLASSE TRABALHADORA¹

Em meados de 2009 veio a público um artigo de Gaudêncio Frigotto na *Revista Brasileira de Educação* n. 40 intitulado “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe” (Frigotto, 2009). Produzido originalmente para ser apresentado como trabalho encomendado no GT Trabalho e Educação, durante a 31ª. reunião anual da ANPED, o texto se propõe a estimular o debate sobre a relação trabalho, classe social e educação, e o faz por meio da abordagem de dois pontos inter-relacionados. O primeiro diz respeito ao tema da polissemia da categoria trabalho e o segundo trata da relação entre a compreensão imanente e a historicidade dos fundamentos do pensamento de Marx, por intermédio de um diálogo crítico, primeiramente, com o livro de Sergio Lessa *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo* (Lessa, 2007) e, secundariamente, com um artigo de minha autoria intitulado “O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica” (Tumolo, 2003a).

¹ Este texto é uma versão ampliada do artigo intitulado *Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate*, que foi publicado na *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011. Aqui está incorporado um trecho sobre a questão da formação profissional da CUT que, por falta de espaço, teve de ser retirado no artigo da *RBE*. Além disso, acrescento alguns comentários relativos a um texto de Saviani publicado em 2012.

Para atingir seus objetivos, o autor constrói uma primeira parte na qual busca “sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe” (Frigotto, 2009, p. 170). Para ele, “o grande desafio é apreender, no tecido social do senso comum, das religiões e das ideias do pensamento e da ciência positivista e pragmática dominante, qual o mosaico de sentidos que assume o trabalho”. Frigotto encara o desafio apresentando e analisando as questões e temas mais candentes – com destaque para as categorias de trabalho, emprego e classe social –, valendo-se de um leque dos mais importantes autores que vêm se debruçando sobre tais temáticas.

Com base nos elementos teóricos apresentados na primeira parte, o autor se dedica, no restante de seu texto, a estabelecer uma interlocução crítica com o livro de Lessa e, em seguida, com meu artigo.

Frigotto oferece nesse texto, a exemplo do que se pode observar em toda sua produção teórica e também em suas intervenções, uma inestimável contribuição não apenas para o GT Trabalho e Educação da ANPEd, mas também para o campo da educação e para várias áreas das ciências humanas. Penso, como ele, que a polêmica sobre o tema do trabalho é de vital relevância porque, como afirma em seu texto, “aprendemos e ensinamos uns aos outros”. Além da primorosa análise sobre a polissemia da categoria trabalho, o autor buscou, no diálogo crítico com os textos dos dois autores supra citados, indicar suas respectivas contribuições para o debate, mas, principalmente, apontar os possíveis limites, insuficiências e equívocos. Daí a importância de seu artigo.

O texto que ora apresento tem o mesmo propósito, vale dizer, dar sequência à discussão desse intrincado e controverso assunto, não apenas visando a contribuir para oxigenar a produção do conhecimento, mas, sobretudo, porque isso nos ajuda a construir ferramentas teóricas mais poderosas para nossa luta política pela emancipação humana, que é nosso objetivo comum.

Dada a impossibilidade, neste texto, de fazer comentários relativos à primeira parte do artigo de Frigotto, irei para a segunda parte. Lamentavelmente, não terei condições de entrar no debate que o autor estabeleceu com Lessa porque isso extrapolaria os limites deste artigo. Dessa forma, pretendo concentrar minhas atenções nas ponderações críticas que Frigotto fez em relação a meu texto.

Antes de adentrar-me propriamente nas questões, penso ser necessário fazer um esclarecimento. O artigo, alvo da análise crítica de Frigotto, foi publicado primeiramente na revista eletrônica *Trabalho Necessário*, referência que ele utiliza em seu texto. Porém, o artigo foi publicado na forma impressa dois anos depois na revista *Educação & Sociedade* n. 90, com algumas alterações em relação à primeira versão, fruto de algumas releituras que fiz e de algumas sugestões de pesquisadores que o leram, tendo recebido, então, o título de "O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?"². Ou seja, na revista *Educação & Sociedade* o artigo aparece mais amadurecido, e supera ou resolve alguns problemas que Frigotto indica em seu texto, como poderemos verificar. As alterações foram feitas na introdução e nas considerações finais, justamente os segmentos que foram o foco de suas críticas. Por isso, tentarei fazer o diálogo com ele valendo-me das duas versões.

Num primeiro momento, farei uma avaliação crítica das críticas de Frigotto a meu texto, e, em seguida, discutirei outras questões concernentes à relação entre trabalho, educação e estratégia de superação do capitalismo.

A crítica das críticas

Resumidamente, a argumentação crítica de Frigotto a meu artigo se dirige a dois eixos de questões: as preliminares e as que considero centrais.

² Esse artigo está reproduzido neste livro como capítulo 2.

As questões preliminares

Iniciarei meu diálogo com o texto de Frigotto tratando de três questões preliminares, que aparecem enumeradas na sequência.

1. No início da primeira versão de meu texto, com o objetivo de introduzir o leitor no assunto – o significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo –, menciono, em nota de rodapé, um conjunto de autores que, de uma forma ou de outra, abordaram o tema e, na impossibilidade de realizar uma discussão teórica com eles, faço uma citação de Saviani que, no meu entender, poderia sintetizar o cerne da compreensão daquele bloco de autores acerca do trabalho. A esse respeito, Frigotto assim se manifesta:

Mesmo que o autor [Tumolo] assuma tratar-se de um texto introdutório, não pode cometer a impropriedade de pinçar uma citação de uma entrevista numa revista, sendo que na bibliografia cita mais três obras de Saviani, nem partir da suposição de que os demais doze autores e suas 19 obras referidas estejam contemplados em tal citação. O mais estranho e paradoxal é que a citação não trata diretamente do trabalho como princípio educativo, mas da relação da estruturação do sistema educacional e o trabalho como produção da existência humana. Do mesmo modo, a maior parte das obras referidas não trata do trabalho como princípio educativo (Frigotto, 2009, p. 188).

O autor tem razão parcial com relação ao conteúdo da última frase; tanto é verdade que, na segunda versão, organizei melhor a exposição da produção bibliográfica trazendo-a para o corpo do texto, de tal maneira a apresentar os autores que trataram diretamente o tema do trabalho como princípio educativo e aqueles que o fizeram de forma indireta, resolvendo, assim, o problema apontado por Frigotto. Contudo, os outros aspectos devem ser melhor examinados.

Como se sabe, a produção de um artigo para ser publicado em uma revista requer uma série de critérios, inclusive limite de caracteres. De outra parte, há de se reconhecer que a discussão sobre o *trabalho* e

o *trabalho como princípio educativo* tem se mostrado inesgotável e tem demandado uma enorme produção teórica, principalmente dentro da seara marxista. Os dois assuntos, em sua inter-relação, me perseguem desde o início de meus estudos mais sistemáticos. No artigo que elaborei, alvo desta discussão, não poderia apresentar uma análise da contribuição teórica dos autores que vêm se dedicando a estudar a questão do trabalho como princípio educativo, pela simples razão de que isso tomaria todo o espaço permitido para o texto. Dada a complexidade do tema, penso que isso exigiria muito mais do que a elaboração de um artigo. Tendo de escolher o foco da discussão e considerando já existir razoável produção de textos que tratam do trabalho como *princípio educativo*, e também que havia um limite objetivo no tamanho do texto, decidi centrar minha análise no tema do *trabalho*, tal como vem sendo tomado como princípio educativo, ou seja, o *trabalho produtor de valores de uso*. Por isso, na introdução do artigo, para inserir o leitor no assunto, faço um breve panorama da discussão sobre o trabalho como princípio educativo e apresento uma lista dos principais autores que vêm se debruçando sobre o tema; em seguida, remeto-me para o alvo principal: a questão do trabalho. Na primeira versão do artigo esclareço que “escapa aos propósitos deste texto apresentar as abordagens realizadas pelos numerosos autores que se ocuparam do assunto” (Tumolo, 2003a, p. 1) e indico, em nota de rodapé, outro artigo de minha autoria (Tumolo, 1996), no qual se pode encontrar um estudo introdutório deste tipo. Na segunda versão, depois de apresentar um elenco de autores e obras que trataram do tema, afirmo:

Como se pode inferir, seja pelo volume de obras, ou pela densidade e qualidade da produção, a discussão do trabalho como princípio educativo é praticamente inesgotável e permite os mais variados recortes e enfoques. Dessa maneira, como é impossível, dados os limites de um artigo, abarcar o assunto em todos seus aspectos, impõe-se uma escolha, qual seja, buscarei examinar, mesmo que de forma introdutória e ensaística, o significado do trabalho no modo capitalista de produção, à luz da contribuição teórica oferecida por Marx, sobretudo em *O capital* e, com essa base, levantar algumas

questões referentes ao trabalho como princípio educativo (Tumolo, 2005, p. 240-241).

Como meu objetivo principal era fazer um exame da compreensão do *trabalho* que fundamenta a proposta do trabalho como princípio educativo, elegi uma citação de Saviani que me pareceu mais adequada, porque resumia ou sintetizava tal compreensão entre o conjunto de autores:

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (Saviani, 1986b, p. 14).

Na segunda versão, ao término da citação, inseri uma nota de rodapé nos seguintes termos:

Num artigo posterior, o mesmo autor confirma: “em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o **princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto**. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” [Saviani, 1994, p. 161, grifo nosso] (Tumolo, 2005, p. 257, grifo nosso).

O artigo de Saviani a que se refere essa citação foi intitulado “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias” (Saviani, 1994). Nele, o autor faz um estudo da relação entre educação e trabalho passando pelos diversos modos de produção e concentrando-se no capitalismo. Em nenhum momento desse artigo, Saviani apresenta uma definição do que seja trabalho como princípio educativo, mas é possível apreender do texto que seu entendimento se refere à relação entre sistema educacional (escolar) e trabalho, e que sua compreensão deste último é de trabalho que produz valores de uso.

Um cotejamento entre este artigo de Saviani e o conteúdo da entrevista citada em meu texto pode comprovar que, na entrevista, ele estava se referindo diretamente ao trabalho como princípio educativo, ao contrário do que afirmou Frigotto, e que sua acepção de trabalho é a de produtor de valores de uso.

Da mesma forma, uma investigação da produção dos autores que vêm se debruçando sobre o tema do trabalho como princípio educativo certamente constataria que há um consenso basilar entre eles: o pressuposto – explícito ou implícito – segundo o qual a concepção de *trabalho* que embasa a proposta do trabalho como princípio educativo é a do *trabalho produtor de valores de uso*. Aliás, Frigotto não foge à regra. No mesmo artigo aqui apreciado, ele explicita sua compreensão do *trabalho* que considera como princípio educativo.

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* [grifo do autor] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar [sic!] e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o *trabalho que produz valores de uso* [grifo nosso] é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes (Frigotto, 2009, p. 189).

Na sequência, o autor desenvolve sua explicação e confirma a compreensão anterior:

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, *antediluviano* [grifo do autor], e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o ca-

pital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do *princípio do trabalho produtor de valores de uso é fundamental* (Frigotto, 2009, p. 189, grifo nosso).

Aqui, parece-me pertinente fazer uma observação. Embora a concepção de *trabalho* seja coincidente, Frigotto expressa, neste texto, uma compreensão de *princípio educativo* distinta daquela apresentada por Saviani, já que o entendimento deste último aponta na direção da relação entre trabalho e educação primordialmente escolar.

Uma abordagem panorâmica das obras dos autores que vêm examinando a questão do trabalho como princípio educativo permitiria chegar a duas conclusões referentes aos aspectos até aqui sublinhados: 1. não há consenso quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo* e 2. diferentemente, a concepção de *trabalho* que defendem como princípio educativo é consensual, ou seja, é a de trabalho produtor de valores de uso, exatamente como aparece na citação de Saviani utilizada no início de meu texto. Independentemente dos diferentes significados que possam ser atribuídos a princípio educativo, o que me interessava discutir em meu texto era a concepção de *trabalho* que tem fundamentado a proposição do trabalho como princípio educativo, não apenas porque ela é consensual, mas, sobretudo, porque é determinante.

Portanto, ao contrário do que assevera Frigotto, não cometi nenhuma impropriedade ao lançar mão da citação de Saviani, uma vez que, nela, o autor apresenta a compreensão que tem de *trabalho* como princípio educativo, e, dessa forma, está se referindo diretamente ao trabalho como princípio educativo e, como afirmei em meu texto, de fato sintetiza a concepção de *trabalho* presente nos autores que defendem a referida proposta, inclusive Frigotto, que era o tema que eu pretendia privilegiar em minha análise. Na verdade, já que a concepção de trabalho é comum, poderia ter me valido de outras citações de Saviani e de outros autores, inclusive de Frigotto, o que não faria nenhuma diferença para a discussão que pretendia fazer em meu

texto. Sem dúvida, as duas citações de Frigotto sobre o trabalho como princípio educativo reproduzidas anteriormente teriam sido mais adequadas do que as de Saviani, desde que tivessem sido publicadas antes da produção de meu texto.

Da mesma forma, também não procede a afirmação de Frigotto segundo a qual eu tenha partido da suposição de que os outros autores e obras apresentados em meu texto estivessem contemplados na citação de Saviani. O que afirmei foi que a citação sintetizava a concepção de trabalho presente neles quando tratam do trabalho como princípio educativo, o que é muito diferente.

2. Em algumas partes de seu artigo, Frigotto fez uma crítica a uma afirmação posta em meu texto de que o trabalho como princípio educativo seria um lema que careceria de precisão e consistência teóricas, e, lembrando a produção teórica acerca do tema, inclusive por intelectuais ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), considera-a como uma “generalidade e uma impropriedade” (Frigotto, 2009, p. 188).

Sobre isso, parece-me necessário fazer alguns esclarecimentos. Na primeira versão de meu texto, quando afirmo que “se trata apenas de um lema, que carece de precisão e consistência teóricas” não estava me referindo à contribuição teórica de vários conhecidos autores que Frigotto cita e que têm sido referências para o MST – o que teria sido uma leviandade –, e sim às “mais variadas e desencontradas concepções” (Tumolo, 2003a, p. 1) que poderiam ser encontradas no seio da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do MST sobre o trabalho como princípio educativo. Eu mesmo pude comprovar isso no caso da CUT, que foi meu objeto de investigação no doutorado e, no caso do MST, pela proximidade e relação que tenho com militantes desse movimento. Para esclarecer o sentido que queria atribuir à afirmação, dei um exemplo real na nota de rodapé n. 3, que foi ignorada por Frigotto:

O autor deste texto [Tumolo] foi convidado para fazer uma conferência e um debate sobre “O trabalho como princípio

educativo” numa das escolas da CUT, em 1999. Depois da análise e aberto o debate, um dos educadores da escola afirmou que pensava que trabalho como “*princípio*” educativo significava que o educador deveria “*iniciar*” sua *atividade educativa*, com um público de trabalhadores, pedindo que estes falassem acerca de sua realidade de “*trabalho*” (Frigotto, 2009, p. 10, grifo nosso).

Entretanto, o problema é mais grave do que as interpretações estranhas ou equivocadas, como a do exemplo anterior, e remete para o uso político que foi feito pela CUT do trabalho como princípio educativo. Desde seu nascimento, no início dos anos 80 do século passado, a Central Única dos Trabalhadores realizou um trabalho de formação político-sindical de seus militantes, tema que foi objeto de estudo de minha tese de doutoramento. Até meados da década de 1990 a CUT não desenvolveu, ela própria, atividades de formação *profissional* e, ao mesmo tempo, sempre discuti tal questão com vistas a elaborar propostas de formação profissional e uma política de intervenção junto às instituições que a realizavam. Tal quadro se alterou quando a 7ª. Plenária Nacional, realizada em 1995, decidiu, oficialmente, implementar a política de formação profissional da CUT na estrutura da Central. Se, até esse período, a realização da formação profissional era questionada e rejeitada no interior da Central, por que seu grupo dirigente decidiu incorporá-la como uma de suas atividades? As pistas para a resposta a essa pergunta podem ser encontradas nas próprias *Resoluções* daquela Plenária: disputar os milionários recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. Estava claro que este era um dos objetivos da Articulação Sindical, a corrente política que detinha a direção da CUT. Contudo, por vários motivos³, ela teve muita dificuldade de convencer o conjunto da Central acerca da realização da formação profissional⁴, inclusive parte de seus próprios militantes, sobretudo aqueles vinculados à CNTE

³ Apresento alguns desses motivos no livro Tumolo (2002, p. 197-199).

⁴ Durante a realização de minha pesquisa de doutorado, fui testemunha, em várias situações, da forte resistência à proposta de realização da formação profissional pela CUT, inclusive nas próprias fileiras da Articulação Sindical.

(Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação), constituída, em grande medida, por professores das redes públicas de educação.

O primeiro argumento utilizado na busca de convencimento foi o problema do desemprego. Naquele período, a defesa da formação ou requalificação profissional como meio eficaz para encaminhar soluções para o desemprego aparece em vários textos e documentos, a começar das Resoluções da 7ª Plenária, e, principalmente, nos debates. No entanto, tal argumento mostrou-se, desde logo, muito débil e não serviu como instrumento de persuasão. Por essa razão, o grupo dirigente da Articulação Sindical lançou mão de um argumento que se converteu em sua mais poderosa arma de convencimento: o trabalho como princípio educativo. Este tema, praticamente desconhecido nas fileiras cutistas, passou a ser difundido a partir da segunda metade da década de 1990 e adquiriu uma importância crucial no espaço da formação. Os documentos e materiais de formação não apenas incorporaram o trabalho como princípio educativo em seu conteúdo, mas também reproduziram, em parte ou na íntegra, textos de reconhecidos autores do espectro de esquerda – Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto etc. – que tratavam desse assunto⁵, o que é confirmado por Corrêa (2009) na investigação que fez sobre a política de formação da CUT referente ao período de 1998 a 2008⁶. Seguramente, o trabalho como princípio educativo serviu como poderoso argumento de convencimento dos militantes da CUT

⁵ Vide, p. ex., o documento *Bases do projeto político pedagógico do programa de educação profissional da CUT – Brasil* (CUT/SNF, s.d.), principalmente o capítulo sobre os princípios metodológicos (p. 35 et seq.). Vide, também, o caderno que serve como subsídio teórico-político para as atividades do projeto Formação Integral, um dos principais programas de formação profissional da CUT, denominado *Trabalho e educação num mundo em mudanças – Caderno de apoio às atividades de Formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros*, onde está contido o artigo de Saviani intitulado *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* (Saviani, 1998), publicado originalmente em Ferretti (1994).

⁶ Vários desses intelectuais, além de outros, foram convidados inúmeras vezes para participar de debates e/ou outras atividades com o propósito de discutir o trabalho como princípio educativo.

para justificar a implantação da formação profissional⁷, que foi tomando corpo em detrimento da formação sindical e se converteu na principal, quase única, atividade de formação da Central. Com isso, a partir da segunda metade dos anos 1990, a CUT passou a requerer recursos milionários do FAT para a realização dos diversos projetos de formação profissional. No final do ano de 1997, o então tesoureiro da CUT, que ocupava o cargo de presidente do CODEFAT (Conselho Deliberativo do FAT), sugeriu o aumento das verbas do FAT de cerca de R\$ 360 milhões para cerca de R\$ 1 bilhão⁸, para que a CUT pudesse disputar um montante maior de recursos. Para que se possa ter uma ideia, Corrêa (2009) informa que, apenas entre 1999 e 2002, a CUT conseguiu angariar 129 milhões de reais de verbas originadas do FAT, o que, certamente, significou um valor considerável no conjunto do orçamento da Central. Tal fato foi criando, pelo menos parcialmente, as condições materiais para a gradativa perda da autonomia e independência da CUT frente ao Estado, já que recebia recursos estatais milionários, e, ao mesmo tempo, para seu gradual descolamento em relação à classe trabalhadora, cujo desdobramento foi a intensificação de seu processo de burocratização e de sua conversão numa organização com certa independência (sobretudo financeira) da classe, o que permitiu, de um lado, a aceleração do abandono de um projeto político de confrontação com o capital e, de outro, o fortalecimento de uma estratégia política de cunho reformista e conformada à ordem social do capital. Constata-se, dessa forma, que o preço político foi bastante alto.

Não estou insinuando, com tudo isso, que o trabalho como princípio educativo tenha sido o responsável por esse processo. Contudo, não é possível deixar de reconhecer o papel crucial que desempenhou

⁷ Eu mesmo fui testemunha desse poder de convencimento. Na condição de militante ou de investigador da política nacional de formação da CUT durante meu doutoramento, pude constatar a alteração da posição de inumeráveis militantes que discordavam, por diversos motivos, da ideia de a Central realizar formação profissional, inclusive de muitos militantes e dirigente de correntes de esquerda e opositoras da Articulação Sindical.

⁸ Essa informação é confirmada por uma reportagem da *Folha de S.Paulo* (17 maio 1998).

o montante milionário de recursos estatais para a formação profissional, politicamente justificada pelo argumento do trabalho como princípio educativo, no processo de consolidação do projeto político reformista levado a cabo pela Articulação sindical⁹. Com isso, esta corrente política, que também hegemonizava o PT (Partido dos Trabalhadores), pôde se sentir fortalecida para dar prosseguimento a seu mais ambicioso projeto: o “Lula lá”, ou seja, colocar finalmente Luiz Inácio da Silva no posto de presidente da república no início dos anos 2000. O giro político em direção à direita que a Articulação produziu na CUT e no PT criou, *lato sensu*, as condições necessárias para que o capital não apenas aceitasse e apoiasse a candidatura de Lula, mas, mais do que isso, para que o governo Lula se convertesse na melhor e mais adequada administração do Estado brasileiro para o capital. Em perfeita sintonia com isso, a CUT, mais do que apoiar o governo, se tornou uma das principais peças da engrenagem da máquina governamental, orientada para uma política afinada com os interesses do capital.

Como se pode ver, a preocupação que manifestei em meu artigo era pertinente. Afinal, se Frigotto demonstrou, em seu texto, que há uma polissemia da categoria *trabalho*, ela é muito mais agravada quando se trata do *trabalho como princípio educativo*, o que facilita a proliferação de compreensões variadas e convenientes, como foi o caso da CUT. Ademais, como já foi observado, mesmo entre os estudiosos da matéria não há coincidência quanto à compreensão do *princípio educativo* do trabalho. Por esses motivos, a crítica de Frigotto a esse quesito de meu texto se revela inapropriada, já que eu estava me referindo a interpretações problemáticas e usos atribuídos ao trabalho como princípio educativo, e não à contribuição teórica dos autores sobre o assunto. De todo modo, como não tinha espaço para apresentar os elementos comprobatórios e como não era a questão central que queria apreciar, e também para não causar confusões, a exemplo do que fez Frigotto,

⁹ Esse foi um dos principais – senão o principal – motivos para a elaboração de meu artigo questionando o trabalho como princípio educativo.

decidi retirar a afirmação “se trata apenas de um lema, que carece de precisão e consistência teóricas” no artigo publicado na revista *Educação & Sociedade* e refazer o texto. Portanto, o assunto já estava definitivamente resolvido nesta última versão, publicada quatro anos antes do artigo de Frigotto.

3. Por fim, creio que seja necessário prestar ainda uma informação. A frase “o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital”, bem como outras frases que estão no final do texto e que foram mencionadas por Frigotto, aparecem na primeira versão como afirmações, mas na segunda estão como indagações. Tal alteração foi feita por duas razões: para que o leitor tire, ele próprio, suas conclusões a partir do conjunto de argumentos apresentados e, já que o texto termina com várias perguntas e não respostas, deixa claramente demarcado seu caráter de abertura, vale dizer, indica que a discussão, longe de estar encerrada, demanda continuidade.

As questões centrais

Entre as várias questões que mereceram a avaliação crítica de Frigotto, duas delas são centrais, e aparecem organicamente articuladas em seu texto. A primeira diz respeito à historicidade, à ideia advogada por Frigotto de que devemos “*Pensar com Marx para além de Marx*”, e à questão da práxis política, e a segunda refere-se aos temas da contradição, da antinomia e do trabalho alienado. Buscarei avaliar cada uma delas a seguir.

“Pensar com Marx para além de Marx” e as questões da historicidade e da práxis política

Partindo do pressuposto de que o livro de Lessa e meu artigo são resultados de uma abordagem imanente de obras de Marx, Frigotto afirma que “o ponto crucial a ser debatido é a passagem da compre-

ensão imanente do trabalho, da classe proletária e do sujeito revolucionário, para a análise ou julgamento de trabalhos que se centram, há décadas, em desenvolver pesquisa histórico-empírica e que *pensam com Marx para além de Marx*" (Frigotto, 2009, p. 171, grifo do autor).

Mesmo reconhecendo que há uma especificidade e uma natureza diversa nos textos dos dois autores, Frigotto pretendeu demonstrar que eles

podem estar incorrendo nessa impropriedade. Isso pode ter como consequência, ainda que não intencional, em nome da imanência e da ortodoxia, por um lado, congelar a saturação histórica das categorias e conceitos e, com isso, o legado fundamental de Marx de perquirir a relação do estrutural e conjuntural no tempo e no espaço, nas mediações e contradições singulares, particulares e universais da realidade que queremos compreender; e, por outro, conduzir ao imobilismo no plano da práxis, ponto nodal da luta de classes para a *superação* das relações sociais capitalistas (Frigotto, 2009, p. 171, grifo do autor).

Depois de fazer uma apreciação dos textos dos dois autores com os quais dialogou criticamente, Frigotto (2009, p. 191) confirmou a hipótese levantada inicialmente.

O que se buscou evidenciar é que Lessa e Tumolo fazem suas análises dentro da perspectiva imanente e heurística dos textos de Marx, tomando sobretudo o Livro I de *O capital*. Uma abordagem não só sustentável como importante na compreensão dos fundamentos do pensamento de Marx e de outros pensadores clássicos. Trata-se de abordagem tão importante quanto a abordagem que analisa as formações históricas. Como adverte Thompson, confusões geralmente surgem quando nos deslocamos de uma acepção para outra.

Nos textos de Lessa e Tumolo aqui analisados, o que busquei evidenciar é que este deslocamento se efetivou. Dar um tratamento imanente e heurístico a trabalhos de natureza histórica os conduziu a não tratar a contradição no sentido da materialidade do processo histórico em que negatividade e positividade são indissociáveis.

Frigotto entende que meu texto, bem como o livro de Lessa, apresenta uma abordagem imanente e heurística dos textos de Marx, com destaque para o livro I de *O capital*. Embora ele reconheça a importância de tal tratamento, sua tese é a de que tanto eu quanto Lessa não demos o salto dessa abordagem para uma análise histórico-concreta, ou, se se quiser, para uma análise da “relação do estrutural e conjuntural no tempo e no espaço, nas mediações e contradições singulares, particulares e universais da realidade que queremos compreender”; em outras palavras, que nós “congelamos a saturação histórica das categorias e conceitos”, ou seja, não alcançamos a historicidade, e, por decorrência, a compreensão do real como contradição. No caso específico de meu texto, porque toda análise, segundo Frigotto, teria se baseado na compreensão de *trabalho alienado*, e, dessa forma, teria considerado apenas o aspecto de negatividade do trabalho e não a contradição entre negatividade e positividade (cf. Frigotto, 2009, p. 171, 192).

Essa abordagem realizada por Lessa e por mim traria duas consequências. Em primeiro lugar, já que, segundo Frigotto, não fizemos uma análise histórica e operamos dentro de uma lógica antinômica, nossos textos incorreram na impropriedade de fazer crítica a autores que *pensam com Marx para além de Marx*, ou seja, que buscaram realizar trabalhos de natureza histórico-empírica e que se pautaram pela contradição. Em segundo lugar, essa posição teórica conduziria ao imobilismo no plano da práxis e, por isso, a um “beco sem saída”.

Uma vez apresentados os elementos que considerou comuns no livro de Lessa e em meu texto, Frigotto analisa especificamente cada um deles. Como já havia sinalizado, dedicar-me-ei à apreciação feita sobre meu artigo. Começarei pela questão da reivindicação feita por Frigotto de se *pensar com Marx para além de Marx*. Para tanto, parece-me necessário reconstituir, brevemente, o itinerário investigativo desse autor clássico, que foi, em parte, relatado por ele próprio no *Prefácio de Para a crítica da economia política* (Marx, 1974).

Em 1842, quando era redator do jornal *Gazeta Renana*, Marx se viu “pela primeira vez em apuros por ter que tomar parte na discussão sobre os chamados interesses materiais” (Marx, 1974, p. 134), entre outros, os problemas do “roubo” de madeira, utilizada como lenha, que representava cinco sextos de todos os processos legais na Prússia. Isso o impeliu a redigir um artigo que foi publicado no jornal, no qual questionava a propriedade privada como uma forma de roubo. A partir dessa “situação concreta”, Marx desenvolveu a crítica à filosofia do direito de Hegel – é o ser social e, portanto, a forma social de produzir sua existência que determinam o direito e o Estado e não o inverso –, o que o conduziu à necessidade de desvendar os fundamentos do modo capitalista de produção, que vinham se constituindo como objeto de investigação da economia política clássica. Por esse motivo, a partir de 1844, Marx mergulhou fundo no estudo desta matéria e foi construindo uma sólida crítica à economia política clássica, incorporando muitos de seus elementos teóricos, e, ao mesmo tempo superando-a, tarefa que só se tornou possível graças à apreensão que havia feito da dialética de Hegel, “invertendo-a” como dialética materialista, ou seja, colocando-a com “os pés e a cabeça em seus devidos lugares”. Como se sabe, o resultado disso foi a produção de sua principal obra teórico-política – *O capital* –, na qual conseguiu dissecar e desvelar as leis que regem o movimento contraditório do capital, como forma histórica de produção da existência do ser social. A apreensão do capital permitiu-lhe compreender, agora num patamar qualitativamente mais elevado, as questões relacionadas a seu ponto de partida, o “roubo” de lenha, etc., e, na sequência de sua trajetória intelectual, forneceu-lhe os fundamentos para que pudesse fazer “análises concretas de realidades concretas”, como comprova, entre outros textos, a trilogia que produziu sobre três acontecimentos históricos ocorridos na França – *As lutas de classe na França de 1848 a 1850* (Marx, s.d. 1), *O dezoito brumário de Luiz Bonaparte* (Marx, s.d. 2) e *A guerra civil na França* (Marx, s.d. 3).

O conteúdo teórico produzido em *O capital* também ofereceu, a Marx e a Engels, o suporte teórico necessário para avaliar e criticar as

diversas estratégias de ação política desenhadas pelas variadas correntes político-ideológicas do movimento operário daquela época, desde as traçadas pelos “socialistas utópicos”, passando por aquelas dos anarquistas até as estratégias que foram discutidas no âmbito da Associação Internacional dos Trabalhadores e de alguns partidos operários daquele período. Exemplos disso são os textos *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (Engels, 1988); *A miséria da filosofia* (Marx, 1989), no qual Marx polemiza com Proudhon; *Salário, preço e lucro* (Marx, 1988b), onde discute com o líder operário J. Weston; e *Crítica ao programa de Gota* (Marx, 1975), no qual faz uma apreciação crítica da estratégia proposta pelo Partido Operário Social-Democrata alemão. Ao mesmo tempo, o arcabouço teórico construído em *O capital* forneceu aos dois pensadores-militantes uma sólida base para elaborar e apresentar suas propostas estratégicas. O *Manifesto do Partido Comunista* (Marx; Engels, 1998) é o primeiro esboço desse intento e *Mensagem do comitê central à Liga dos Comunistas* (Marx; Engels, s.d. 1) que é expressão viva da preocupação dos dois autores com esse tema. As principais teses contidas neste último texto foram retomadas por Lenin e contribuíram para a elaboração, entre outros, de seus textos *Sobre as tarefas do proletariado na presente revolução* (Lenin, 1982b), conhecido como *Teses de abril*, e *O estado e a revolução* (Lenin, 1987), instrumentos decisivos para a vitória da revolução de outubro de 1917.

O empreendimento teórico realizado em *O capital* criou, portanto, o fundamento necessário que propiciou três desdobramentos: “análise concreta de realidades concretas”, a crítica a estratégias políticas que se mostraram equivocadas, porque careciam de fundamentos, e a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias com vistas à superação do modo capitalista de produção. Esses três fatores estão organicamente articulados entre si, uma vez que o último implica o segundo, que, por sua vez, implica o primeiro, e todos eles estão em total dependência da análise dos fundamentos do capital. Isso quer dizer que a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias que tenham alguma chance de êxito pressupõe tanto “análises concretas de reali-

dades concretas”, quanto a crítica a estratégias equivocadas, porque infundadas e, sobretudo, pressupõe uma apreensão das leis que regem o movimento contraditório do capital, o que exige o método dialético materialista, já que capital é contradição em processo e, por isso, é necessário captar o “movimento do movimento em movimento”.

Ocorre que “análises concretas de realidades concretas” insuficientes ou equivocadas podem provocar, e, de fato, têm produzido, a elaboração e implementação de estratégias insuficientes ou equivocadas ao longo da história do movimento da classe trabalhadora, e o século XX foi pródigo em exemplos, alguns deles trágicos.¹⁰

Dessa forma, a superação do sistema do capital – que é o objetivo pleiteado por Frigotto, por Lessa e por mim – é apenas uma possibilidade histórica. 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 mais e melhor conhecemos a realidade, maiores serão suas chances e vice-versa.

A apreensão das leis que regem o movimento contraditório do capital é, portanto, condição *sine qua non* e, por isso, o “ponto de partida”, tanto para fazer “análises concretas de realidades concretas”, como para a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias

¹⁰ Talvez o mais significativo exemplo tenha sido a estratégia de ação política adotada pela social-democracia alemã a partir da década de 1910 e a consequente derrota da revolução alemã no início dos anos 1920 e o assassinato de Rosa Luxemburgo. No caso brasileiro, poder-se-ia mencionar a estratégia do PCB a partir da segunda metade dos anos 1950 e sua posição perante o golpe burguês-militar de 1964 e a ditadura militar.

que tenham alguma possibilidade de êxito. Como Marx nos deixou um extraordinário legado teórico a esse respeito em *O capital*, o estudo sistemático desta obra é condição imprescindível para a realização de “análises concretas de realidades concretas” contemporâneas, ou seja, para a compreensão do capitalismo atual e de suas diversas formações sócio-históricas, como é o caso da América Latina ou, especificamente, do Brasil, e, principalmente, para a elaboração de propostas de estratégias revolucionárias que tenham alguma chance de sucesso, conjuntamente com a crítica a propostas estratégicas que possam ser limitadas ou equivocadas.

Por tudo isso, estou de acordo com a frase reivindicada por Frigotto: *Pensar com Marx para além de Marx*. A leitura da obra de Marx com um fim em si mesma não me parece apenas uma postura antimarxista, senão também algo sem nenhum sentido para qualquer um que se reivindica marxista. Já que Marx não poderia ter feito uma “análise concreta de realidades concretas” do século XXI e, portanto, proposto estratégias revolucionárias para a situação atual, essas são as principais tarefas para os marxistas hodiernamente. Porém insisto: para mim, *pensar com Marx para além de Marx* implica, juntamente com o exercício do método, um estudo profundo e sistemático de sua obra e, sobretudo, de *O capital*, pelas razões políticas já apresentadas, ou seja, porque é condição necessária para termos alguma chance de superação do sistema sócio-metabólico do capital.

Como se viu antes, Frigotto afirma que apresento uma abordagem imanente e heurística de obras de Marx. Em meu texto, não reivindico uma leitura imanente, diferentemente do que fez Lessa em seu livro¹¹, e muito menos heurística. Prefiro entendê-la como exercício mesmo do

¹¹ De fato, Lessa explicita a necessidade de fazer uma leitura imanente do livro I de *O capital*. Esse procedimento adquire tal importância em sua análise que o impeliu a abrir, no início de seu livro, uma seção para apresentar sua compreensão a esse respeito, bem como as razões que o levaram a adotá-lo (Lessa, 2007, p. 10 et seq.). Parece-me que o entendimento de leitura imanente em Lessa tem diferenças em relação àquele apontado por Frigotto, já que para o primeiro a leitura imanente pressupõe a historicidade.

método. Senão, vejamos. Nas duas versões de meu texto, o ponto de partida é o *concreto aparente*, ou seja, no caso específico da discussão que queria fazer, a compreensão corrente do trabalho como princípio educativo. A partir daí, busco traçar, a despeito de todos os limites, um caminho analítico para compreender o trabalho na forma social do capital, com o intuito de atingir o *concreto pensado*. Ora, o *concreto pensado* não é outra coisa senão o *capital*, síntese de múltiplas determinações e contradições. Uma vez chegado a este ponto, o da universalidade, faço o caminho de volta para apreciar o trabalho como princípio educativo. Contudo, o retorno não ocorre no mesmo plano da ida, mas num patamar qualitativamente superior, ou seja, o entendimento do trabalho como uma “rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 1974, p. 122). O exercício do método foi o que me forneceu o aporte necessário para questionar os limites e insuficiências da compreensão corrente do trabalho como princípio educativo. Porém, não foi necessário que eu tivesse de fazer toda a investigação para desvendar o capital em sua universalidade, porque Marx já a havia realizado, e seus resultados foram expostos em sua principal obra, *O capital*. Por isso, parece-me que a compreensão dos fenômenos sociais produzidos na forma social do capital supõe a apreensão do capital e esta, por sua vez, pressupõe a leitura e compreensão de *O capital* de Marx.

A discussão feita anteriormente fornece os elementos teórico-políticos para que se possa fazer uma avaliação da afirmação que Frigotto fez em seu artigo de que minha análise, de acordo com a abordagem e a posição teórica ali desenvolvidas, conduziria ao imobilismo no plano da práxis, e, portanto, a um “beco sem saída” (Frigotto, 2009, p. 192).

Como já foi mencionado, uma proposta de ação política, seja estratégica ou tática, é sempre, consciente ou inconscientemente, derivada de uma determinada leitura da realidade. Se é possível fazer mais do que uma leitura da realidade, isso resulta, por conseguinte, na formulação de mais de uma proposta de ação política, ou, em outras palavras, as propostas de ação política poderão ser tantas quantas forem as possibi-

lidades de leituras da realidade. Por isso, leituras diferentes da realidade não conduzem ao imobilismo, mas sim a formulações de estratégias e táticas distintas, mais corretas ou mais equivocadas. O grau de acerto ou equívoco das análises e de suas respectivas propostas de ação política é conferido pela história, que é, em última instância, o critério de verdade.

Dessa forma, o questionamento a determinada análise e a sua correspondente formulação estratégica e tática não conduz ao imobilismo, a não ser que se entenda que existe apenas uma única proposta de estratégia de superação da ordem capitalista, derivada de uma única leitura da realidade. O argumento de Frigotto em relação a meu texto só teria validade sob esse mesmo pressuposto: de que existe uma única leitura da realidade, e, por conseguinte, uma única proposta de ação política. Se este é o entendimento, então, apenas para dar alguns exemplos, a análise que Marx desenvolveu na *Crítica ao programa de Gotha* (Marx, 1975), a discussão que Engels apresentou em seu *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (Engels, 1988), assim como a crítica que Lênin fez a Kautsky em *O estado e a revolução* (Lênin, 1987) poderiam ser interpretadas como análises que levariam ao imobilismo e a um “beco sem saída”. Ora, a polêmica advinda de análises distintas da realidade e a disputa de propostas políticas diferenciadas, derivadas daquelas, foram a marca distintiva das mais importantes organizações proletárias de corte não stalinista e ofereceram o oxigênio necessário para sua existência. Exemplo dessa prática pode ser encontrado na trajetória pré-revolucionária dos bolcheviques, característica que foi, em grande medida, responsável pelo êxito revolucionário de Outubro de 1917, e que foi definitivamente eliminada com o advento do stalinismo.

Como, na atualidade, continua sendo possível fazer leituras distintas do real, mesmo que baseadas num mesmo referencial teórico, que resultam em propostas diferentes de ação política, mais corretas ou mais equivocadas, então a afirmação de Frigotto de que minha análise conduziria ao imobilismo e a um “beco sem saída” é improcedente,

mesmo sob a suposição de que ela estivesse equivocada. Cai por terra, assim, mais um elemento de sua crítica a meu texto.

Outro argumento de Frigotto, relacionado aos anteriores, é o de que a análise que desenvolvi em meu artigo não atingiu a historicidade. Grosso modo, sua explicação é a de que minha análise não considerou a contradição – tema que será apreciado no próximo segmento – e, como se circunscreveu à leitura (imanente) de *O capital*, não desceu ao terreno da análise histórico-concreta ou da pesquisa histórico-empírica, empreendimento que teria sido realizado pelos autores por mim questionados.¹² Em seu texto, ele afirma que

[...] o ponto crucial a ser debatido é a passagem da compreensão imanente do trabalho, da classe proletária e do sujeito revolucionário, para a análise ou julgamento de trabalhos que se centram, há décadas, em desenvolver *pesquisa histórico-empírica* [grifo nosso] e que *pensam com Marx para além de Marx* (Frigotto, 2009, p. 171, grifo do autor).

Ao referir-se diretamente a meu artigo, Frigotto é mais contundente: “a exposição de Tumolo, neste texto, é um exemplo da discussão antinômica, posto por Jameson, e das implicações da passagem de um estudo imanente e heurístico para *análise histórico-concreta*” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo nosso). Vejamos em que medida tal argumentação pode sustentar-se.

Uma leitura atenta de meu texto pode demonstrar, claramente, que toda a construção argumentativa está muito colada na tessitura teórica produzida por Marx principalmente em *O capital*. Na verdade, meu artigo não apresenta nada de novo em relação à contribuição marxiana. O que procuro fazer é apenas reproduzir, de maneira sucinta, sua construção teórica, com ênfase na compreensão do trabalho na forma social do capital. Ora, em *O capital*, Marx não faz uma análise de uma determinada fase capitalista ou de uma formação sócio-histórica específica, ou seja, não estuda, por exemplo, o capitalismo inglês do século XIX. Isso

¹² Voltarei a essa questão mais tarde.

significaria que sua análise carece de historicidade? Obviamente que não. Seu objeto de investigação foi o *capital* e não um determinado capitalismo de uma determinada época porque ele pretendia, nessa obra, dissecar e desvendar as leis gerais que regem o movimento contraditório do capital, vale dizer, a *universalidade do capital*. Mesmo quando lança mão de estudos histórico-conjunturais, seu objetivo era o de compreender o movimento das particularidades e, dessa forma, apreender as leis da universalidade. É o caso, por exemplo, dos capítulos XI, XII e XIII do livro I de *O capital*, nos quais o autor faz uma análise das diversas fases de desenvolvimento capitalista – da cooperação simples à grande indústria, passando pela manufatura – descendo a detalhes dos diversos processos de trabalho. Não obstante, seu propósito era o de, por meio desses estudos, apreender os elementos de universalidade, quais sejam, a compreensão da mais-valia relativa e, por conseguinte, o movimento de transição da subsunção formal à subsunção real do trabalho ao capital. Isso significa dizer que o objetivo de Marx era a apreensão do capital como universalidade. Justamente aí se expressa, de maneira contundente, a historicidade da análise marxiana em *O capital*.

Seguindo essa mesma linha, a compreensão historicizada do trabalho na forma do capital perpassa toda a discussão apresentada em meu texto. No final do artigo, sinalizando as conclusões, afirmo:

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.

[...]

Na obra *O capital*, *trabalho* jamais é apresentado de forma desistoricizada. Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho útil* (ou *concreto*), *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo* (de *capital*) na forma social capitalista (Tumolo, 2005, p. 255, grifo do autor).

Como já mencionado, uma vez que meu artigo reproduz a construção teórica que Marx apresenta em *O capital* acerca do trabalho na sociabilidade do capital, e que tal compreensão historicizada foi totalmente incorporada em meu artigo, parece-me inapropriado afirmar, como fez Frigotto, que minha análise carece de historicidade.

Ainda sobre esse assunto, gostaria de fazer algumas observações. Há muito tempo venho estudando de forma sistemática o tema do trabalho. Fiz pesquisas sobre o modelo japonês e a reestruturação produtiva no Brasil, cujos resultados foram publicados em dois textos (Tumolo, 1997b e 2001, respectivamente) e cujo conteúdo foi reunido de forma ampliada em meu livro (Tumolo, 2002), como parte da análise que fiz do atual padrão de acumulação de capital. Tais investigações, calcadas numa ampla base empírica, me permitiram fazer um desenho das características do trabalho na contemporaneidade. A conclusão que pude extrair é a de que as atuais mudanças que vêm ocorrendo nos processos de trabalho apresentam indícios claros de recrudescimento da degradação do trabalho, como resultado necessário do processo de intensificação da exploração sobre a força de trabalho, que se configura como característica determinante do novo padrão de acumulação de capital.

Dessa forma, essas investigações, de teor histórico-empírico, me forneceriam um material abundante para questionar a proposição do trabalho como princípio educativo em várias formas sociais contemporâneas de manifestação do capital. Por que, então, não utilizei esses estudos como argumentação em meu texto? Porque não queria dar um caráter histórico-conjuntural à discussão, mas, ao contrário, pretendia que tivesse uma dimensão *histórico-universal*. Ou seja, meu intuito era o de questionar o trabalho como princípio educativo como proposta em relação a (e contra a) ordem do *capital*, e não em relação a qualquer uma de suas manifestações histórico-conjunturais.

O fato de que, em *O capital*, Marx tenha feito uma investigação do capital em sua universalidade, não quer dizer que sua análise não seja fundada na historicidade. Pela mesma razão, o fato de meu artigo,

avaliado por Frigotto, abordar o tema do trabalho na forma social do capital na dimensão de sua universalidade, e não descer ao terreno de estudos histórico-empíricos, não significa que minha análise careça de historicidade. Pelo contrário. Uma vez que busquei apreender o significado *histórico* do trabalho na forma *histórico-social* do *capital*, como *histórico-universal*, calcado na teoria *materialista-histórica* de Marx, meu texto só poderia ser expressão dessa *historicidade*. Confirma-se, assim, a impropriedade da afirmação de Frigotto de que minha análise careceria de historicidade¹³.

Da mesma maneira, não tem sentido o argumento de Frigotto de que em minha análise “o capital se torna a categoria antediluviana” (Frigotto, 2009, p. 190) pela mesma razão que a abordagem do capital, em sua universalidade, feita por Marx em *O capital*, não converteu o capital numa categoria antediluviana. Ora, para Marx, e também para mim, o capital é *uma* – e não *a* – forma histórica de produção da existência humana. Por isso, é produto da ação histórica e sua possível – e, para nós, desejável – superação só pode ocorrer por intermédio de uma intervenção histórica das classes potencialmente revolucionárias.

Antes de dar sequência à discussão, creio que seria necessário fazer um comentário adicional. Como já foi visto, Frigotto argumenta que meu artigo careceria de historicidade e que, portanto, a análise ali contida seria inapropriada para fazer a crítica aos autores que defendem o trabalho como princípio educativo, já que, segundo ele, os trabalhos desses autores “se centram, há décadas, em desenvolver *pesquisa histórico-empírica* (Frigotto, 2009, p. 171, grifo nosso), empreendimento

¹³ Creio que seja pertinente levantar uma indagação. Não teria Frigotto identificado análise fundada na historicidade com análise de situações histórico-empíricas determinadas, ou seja, de particularidades histórico-concretas? Ora, para o marxismo, a análise no plano da universalidade também é histórica e, portanto, fundada na historicidade. A particularidade somente pode ser entendida como histórica se for particularidade de um universal-histórico. *O capital* de Marx buscou desvendar o universal-histórico do capital e, por isso, é expressão da mais profunda historicidade. Dessa forma, ambas as análises, no plano do universal-histórico e no plano do particular-histórico, estão fundadas na historicidade.

que não foi realizado em meu texto. Um exame da produção de tais autores corroboraria essa suposição de Frigotto? Seria verdade que tais autores tomam a defesa do trabalho como princípio educativo fundamentados em pesquisas histórico-empíricas? Parece-me que um exame da produção desses autores referente ao trabalho como princípio educativo conduziria, salvo alguma exceção, a uma resposta negativa, e o próprio artigo de Frigotto é comprovação disso, já que não baseia sua análise em pesquisas histórico-empíricas¹⁴.

Resta, agora, avaliar o outro aspecto da argumentação de Frigotto: a questão da ausência da contradição em minha análise. É o que discutirei a seguir.

Trabalho alienado, antinomia e contradição

Em seu texto, Frigotto afirma que, em meu artigo, busco sustentar a ideia de que

[...] o trabalho, sob o sistema capital, não pode ser entendido e pensado como princípio educativo, isto porque é cada vez mais *alienante*. Ou seja, o trabalho, nesse caso, seria *pura negatividade* e por isso impensável como princípio educativo (Frigotto, 2009, p. 171, grifo nosso).

Segundo ele, já que meu pressuposto de que o trabalho sob o sistema do capital é trabalho alienado e este é pura negatividade, e como, dessa forma, não considere a dimensão de positividade do trabalho, então minha análise ficou marcada pela ausência da contradição. Essa é a razão pela qual argumenta que o tratamento analítico que dei em meu texto é antinômico e não dialético. Para explicar melhor a diferença entre antinomia e dialética, o autor lança mão da seguinte citação de Jameson:

¹⁴ Não cabe, neste artigo, fazer uma explanação detalhada a esse respeito porque não se trata de uma questão crucial. Para uma avaliação pormenorizada, o leitor poderá consultar as próprias fontes.

Na antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis. É pegar ou largar. Enquanto a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha. Na verdade ela pode ter mais a ver com forças, ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas [...]. Por sua vez, a antinomia é clara e inequivocamente duas coisas separadas: x ou y, e isso de forma tal que faz a questão da situação ou do contexto desaparecer por completo. Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. Mesmo no próprio marxismo, terra natal desta última, tendências mais avançadas reclamam da questão da contradição e se aborrecem com ela, como se ela fosse um remanescente do idealismo, capaz de reinfestar o sistema de forma fatalmente antiquada, como os miasmas ou a febre cerebral (Jameson, 1997, p. 17-18, apud Frigotto, 2009, p. 186).

Parece-me necessário fazer algumas indagações para poder prosseguir com a discussão. Será que Frigotto tem razão em afirmar que meu pressuposto de análise é o trabalho alienado e, por isso, a compreensão do trabalho como pura negatividade? Será que utilizei esse conceito como fundamento para a crítica do trabalho na sociabilidade capitalista e para o questionamento que faço ao trabalho como princípio educativo? Uma leitura de meu texto confirmaria isso? Primeiramente vamos supor que sim.

O trabalho alienado foi um tema que ocupou um posto central e decisivo nos primeiros escritos de Marx e é o conceito chave de seus *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 2004), convertendo-se numa poderosa arma com a qual o autor-militante fez uma crítica ácida e corrosiva ao capitalismo. De fato, uma leitura cuidadosa desse texto revela que a compreensão que Marx aí apresenta é a de que o trabalho, como trabalho alienado, é pura negatividade. E creio que, na totalidade de sua argumentação, não poderia ser diferente, já que o trabalhador está alienado sob quatro aspectos: em relação ao produto de seu trabalho, no interior de sua própria atividade, no que diz

respeito ao outro homem e com relação a si mesmo. Por tudo isso, o trabalhador estaria transformado em mercadoria e, por conseguinte, no limite, numa coisa. O trabalho alienado é, portanto, a negação da essência humana.

Se nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx defendia que o trabalho se mostrava como pura negatividade, isso quereria dizer que também ele não considerava a contradição? Que ele também fez uma análise antinômica e não dialética? Creio que não. O movimento do pensamento que Marx expõe nesse texto é profundamente dialético porque é expressão do movimento dialético da própria história. Resumidamente, ele entende que o trabalho, ao longo da história da humanidade, desempenhou o papel de ser o elemento fundante da produção da existência do homem, ou seja, como fator de afirmação da essência humana. Ocorre que, para ele, o advento da propriedade privada altera radicalmente essa condição, porque, junto com ela, surge também o trabalho alienado. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, propriedade privada e trabalho alienado se mostram como os dois lados da mesma moeda. Uma vez que, no capitalismo, a alienação atingiu seu ápice, o trabalho se converteu no seu contrário, ou seja, o trabalho alienado passa a ser elemento de negação da essência humana. Contudo, a história não termina aí. Para que haja a superação dessa condição de negatividade do trabalho, é necessária a superação da propriedade privada, o que somente poderia ocorrer por meio de uma revolução social, que resultaria na negação da condição de negatividade do trabalho e, a partir daí, pela constituição de uma sociedade comunista, a retomada, num patamar superior, do trabalho como afirmação da essência humana. Por isso, um dos temas eleitos pelo autor no texto é o do comunismo. Portanto, ao abordar a totalidade do processo histórico, Marx consegue compreender o trabalho primeiramente como afirmação, depois como negação, em seguida como negação da negação e finalmente como afirmação da essência humana. Indiscutivelmente, uma compreensão profundamente dialética do trabalho.

Se Marx, em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, valeu-se do trabalho alienado como seu conceito chave e se ele compreendia que, nessa condição, o trabalho é pura negatividade e se, mesmo assim, ele não pode ser acusado de não levar em conta a contradição e sua análise não pode ser considerada como antinômica, então, supondo que eu tenha utilizado em meu texto o conceito de trabalho alienado e, dessa forma, entendido o trabalho como pura negatividade, por que minha análise poderia ser acusada de não considerar a contradição e de ser antinômica? De duas, uma. Ou a análise de Marx não leva em consideração a contradição e, dessa forma, é antinômica, o que é um absurdo, ou minha análise considera a contradição e, portanto, é dialética. Parece, portanto, que a afirmação de Frigotto de que não considerei a contradição e que minha abordagem é antinômica é, no mínimo, problemática.

Contudo, voltemos às indagações levantadas anteriormente. Será que Frigotto tem razão em afirmar que o fundamento de minha análise foi o trabalho alienado e, por isso, o que nela vigorou foi a compreensão de que o trabalho no sistema capitalista é pura negatividade? A resposta só pode ser: *não*.

Para começar a demonstração da resposta negativa – apenas a título de curiosidade, porque, a rigor, isso não tem muita importância –, em todo meu texto não aparece uma única vez sequer *trabalho alienado*, *alienação* ou, ainda, *o trabalho é cada vez mais alienante*. De forma consciente e deliberada não utilizei o conceito de *trabalho alienado* em minha análise e, em nenhum momento, considerei, como afirma Frigotto, que *o trabalho é cada vez mais alienante*. Por quê? Porque o trabalho alienado é um conceito que Marx lançou mão em seus primeiros estudos e que, como categoria analítica, tem de ser entendido em seu contexto histórico-teórico, o que quer dizer, entre outras coisas, que ele traz consigo a compreensão do trabalho como pura negatividade. Exatamente porque entendo que o trabalho não é pura negatividade, ao contrário do que afirma Frigotto, decidi não utilizar essa ferramenta teórica. Mas isso não é tudo. Vejamos a questão com a cautela que merece.

Há muito tempo venho estudando o tema do trabalho nas obras marxianas, desde aquelas de sua juventude até as do período de sua maturidade. Como parte dos resultados dessa investigação, produzi e publiquei um artigo intitulado “Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos Manuscritos econômico-filosóficos em direção a *O capital* de Marx” (Tumolo, 2006)¹⁵, no qual faço algumas considerações sobre o tema do trabalho alienado e apresento algumas hipóteses. Nele argumento que os *Manuscritos* sintetizam o primeiro grande esforço teórico de Marx no qual senta suas bases filosófico-conceituais e que, por isso mesmo, são a expressão de uma incursão primeira em seu itinerário teórico, apresentando potencialidades e, ao mesmo tempo, limites, que serão superados em obras posteriores, sobretudo em *O capital*.

Um dos aspectos que destaco neste artigo é o entendimento que Marx tem, nos *Manuscritos*, do *trabalhador como mercadoria*. Parece-me que tal compreensão é decisiva e ajuda a entender o trabalho como negatividade da essência humana, uma vez que, sendo mercadoria, o trabalhador seria transformado numa “coisa”, porque estaria alienado de tudo, inclusive dele mesmo. Dessa forma, minha suposição é a de que o argumento do trabalho como pura negatividade está diretamente relacionado com a compreensão do *trabalhador como mercadoria*.

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, 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 aprofundada¹⁶.

¹⁵ Esse texto foi apresentado, com outro título, numa das sessões do GT Trabalho e Educação, durante a realização da 27ª. Reunião anual da ANPEd em 2004.

¹⁶ 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

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 do capital, do ser social que produz sua vida nesta sociabilidade e também, por conseguinte, do trabalho determinado por esta forma social.

Como seria impossível tratar, aqui, de todas as implicações correspondentes às diferenças de compreensão entre *O capital* e os *Manuscritos*, deter-me-ei na questão do trabalho. A esse respeito, minha hipótese é a de que, se a ideia da pura negatividade do trabalho está vinculada à suposição de que o trabalhador é mercadoria, conforme estaria entendido nos *Manuscritos*, o trabalho compreendido com base na condição do trabalhador que vende sua força de trabalho, de acordo com o que aparece em *O capital*, expressaria a articulação entre negatividade e positividade, já que o trabalhador não é transformado numa mercadoria, numa "coisa", e, portanto, sua essência humana não seria de todo negada.

Essa suposição me persegue faz algum tempo e ela me impeliu a buscar compreender o tema do trabalho nas obras maduras de Marx, não porque desconsidere a importância de sua discussão nos *Manuscritos*, principalmente a referente ao trabalho alienado, mas sim porque ele oferece nos escritos posteriores um arsenal teórico-político mais elaborado, aprofundado e poderoso para a apreensão e a crítica do capital e, por desdobramento, do trabalho nesta forma social. Foi por essa razão que, propositalmente, não lancei mão, em meu artigo, do conceito de trabalho alienado, uma vez que ele pressupõe o entendimento do trabalho como pura negatividade e isso me soava insuficiente para a compreensão do trabalho em seu mais alto grau de complexidade na forma capitalista.

teórica materializada em *O capital* é continuação, em outro patamar, de sua produção iniciada nos *Manuscritos* e não uma ruptura.

Essas informações preliminares já fornecem elementos claros para a demonstração do equívoco da afirmação de Frigotto de que minha análise não teria considerado a contradição porque teria se baseado no trabalho alienado e, por isso, no entendimento de que o trabalho seria pura negação. Contudo, penso que devemos dar sequência à discussão.

Uma vez que não me sentia totalmente satisfeito com a contribuição que Marx oferecia nos *Manuscritos*, ou seja, com a compreensão do trabalho como pura negatividade a partir do fundamento do trabalho alienado, me coloquei como desafio procurar entender o trabalho no interior da forma capitalista como expressão de sua dupla dimensão contraditória, positividade e negatividade, a partir do estudo de suas obras de maturidade, com destaque para *O capital*.

O primeiro resultado desses estudos foi a produção e publicação do artigo intitulado “Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho” (Tumolo, 1996)¹⁷. Baseado na compreensão de que o trabalho na forma social do capital não é nem pura negatividade e nem pura “afirmatividade”, mas também não é a junção dos dois – negação e afirmação –, como deixam a entender alguns dos defensores do trabalho como princípio educativo¹⁸, tentei explicar esse duplo sentido do trabalho por meio das contradições entre as três formas em que aparece o trabalho no capitalismo: trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital. Contudo, com o passar do tempo fui ficando mais evidente que essas três formas constituem uma unidade contraditória do trabalho no modo capitalista de produção e que, por isso, sua apreensão era muito mais complexa. Insatisfeito, portanto, com o patamar explicativo que até então havia conseguido atingir, dei continuidade a meus estudos, e um de seus resultados foi a elaboração e publicação, alguns anos mais tarde, do texto que foi alvo da apreciação crítica de Frigotto.

¹⁷ Este texto está reproduzido neste livro como capítulo I.

¹⁸ Vide, p. ex., Franco (1989).

Apesar de que tivesse apresentado, no primeiro artigo (Tumolo, 1996), uma abordagem claramente contraditória do trabalho no interior do sistema capitalista, concluí que era necessário, no segundo texto (Tumolo, 2003a e 2005¹⁹), dar um tratamento mais aprofundado e complexificado à questão do trabalho como contradição. Esse foi meu objetivo central neste último artigo: buscar desvendar e explicar o trabalho como materialização de um complexo de contradições em seu mais alto grau de complexidade, já que é trabalho na forma social do capital, que não é outra coisa senão contradição em processo, tendo como fundamento a contribuição marxiana oferecida em *O capital*.

Embora não seja conveniente reproduzir, aqui, toda a análise que empreendi em meu último artigo, avaliado por Frigotto, porque isso implicaria reproduzir o próprio texto, parece-me necessário relembrar alguns aspectos. Começo discutindo o valor de uso, o valor de troca e o valor, a contradição entre valor de troca e valor de uso e, principalmente, a contradição entre valor de uso e valor, que significa a contradição entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Dessa forma, explicito meu entendimento da mercadoria – ponto de partida para a compreensão do capital – como unidade contraditória do valor e do valor de uso e, por isso, do trabalho concreto e do trabalho abstrato. Na sequência introduzo a discussão sobre o capital – já que este pressupõe a mercadoria mas não se esgota nela –, apresentando a fórmula primeira do capital (D-M-D'), e, por conseguinte, a mais-valia e o conceito de trabalho produtivo de capital. Em seguida, busco demonstrar que a relação entre trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital forma uma unidade contraditória, a partir da compreensão de algumas contradições do movimento do capital, que podem ser sintetizadas na

[...] contradição imanente e inextermínável [...] 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; entre o

¹⁹ Como já foi mencionado, esse texto teve duas versões.

capital hominizado e o ser social reificado; em suma, entre o capital e a humanidade (Tumolo, 2005, p. 254, grifo do autor).

Com base nesses elementos fundamentais da construção teórica apresentada por Marx em *O capital*, argumento, sucintamente, que o trabalho, na sociabilidade capitalista, é a unidade contraditória dos dois sentidos, ou seja, a negação é, contraditoriamente, a afirmação e a afirmação é, contraditoriamente, a negação. Na mesma medida em que o trabalho, na forma capitalista, afirma o ser social, produzindo sua emancipação, o nega, ao produzir sua degradação. De forma sintética, assim me manifesto no artigo:

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 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, por meio do trabalho, 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* (Tumolo, 2005, p. 254-255, grifo do autor).

Quase no final dessa citação, inseri uma nota de rodapé onde está afirmado: “em contrapartida, supõe-se, em suma, que a produção de sua morte possibilita a produção de sua vida” (Tumolo, 2005, p. 260). Em seguida, confirmo, de maneira incontestável, minha compreensão do trabalho como contradição, ao afirmar que

*na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade*²⁰,

²⁰ Nesse momento do texto, insiro uma nota de rodapé com os seguintes termos: “neste sentido, me parece insuficiente certo tipo de abordagem que menciona estas

seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana (Tumolo, 2005, p. 256, grifo do autor)²¹.

Como se pode perceber claramente, seja pela retomada de alguns aspectos abordados em meu artigo, seja principalmente pela leitura dele, toda minha análise trata o trabalho na forma social do capital como unidade contraditória entre negatividade e positividade, vale dizer, como a mais pura expressão da contradição, porque meu objetivo era apreender o trabalho como contradição, fundado em *O capital*, de Marx, que, obviamente, também compreendia o trabalho como contradição. Ademais, se, em minha análise, estou considerando o trabalho como trabalho produtivo de capital, este pressupõe, necessariamente, o trabalho concreto ou útil, produtor de valores de uso, que expressa a dimensão de positividade do trabalho, o que comprova que é totalmente descabida a afirmação de Frigotto de que não considerarei a dimensão de positividade do trabalho, já que é impossível a existência do trabalho produtivo de capital sem que haja trabalho útil. Dessa maneira, confirma-se o equívoco de sua afirmação de que o pressuposto de minha argumentação seria a compreensão do trabalho como pura negatividade, e também, por desdobramento, o equívoco de seu argumento de que minha análise teria um caráter antinômico, porque não teria considerado a contradição do trabalho.

Portanto, meus questionamentos ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação não têm como base a compreensão do trabalho como pura negatividade, mas sim, ao contrário do que afirma Frigotto, o entendimento do trabalho como unidade contraditória de positividade e negatividade. Além disso, parece-me necessário, ainda, prestar um esclarecimento adicional. Em meu artigo, não questionei o *trabalho como princípio educativo*. Para que não parem

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” (Tumolo, 2005, p. 261).

²¹ Toda a argumentação e todas essas citações da segunda versão de meu texto estão presentes, *ipsis litteris*, na primeira versão, que foi utilizada por Frigotto.

dúvidas a esse respeito, estou totalmente de acordo com o fato de que o trabalho seja ou possa ser princípio educativo. Nas duas versões de meu artigo, meu questionamento é muito diferente, qual seja, a possibilidade de o trabalho, *tal como se constitui na sociabilidade capitalista*, ser princípio educativo de uma *estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital*²² (cf. Tumolo, 2003a, p. 10; 2005, p. 256) Mais tarde, voltarei a essa questão.

Como se viu anteriormente, a crítica central que Frigotto fez a meu texto é a de que haveria, nele, uma ausência de historicidade, basicamente porque, segundo o autor, minha análise não teria considerado a contradição e, como teria se circunscrito à leitura (imaneente) de *O capital*, não teria descido ao terreno da pesquisa histórico-empírica. Neste segmento demonstrei o equívoco do primeiro argumento e no segmento anterior comprovei o equívoco concernente ao segundo. Portanto, ao longo da análise desenvolvida neste texto, ficou claramente demonstrada a impropriedade dos dois grandes argumentos de Frigotto e, por conseguinte, a im procedência de sua afirmação de que minha análise careceria de historicidade.

A discussão realizada até aqui permite extrair a seguinte conclusão: uma vez que todas as críticas que Frigotto desfechou contra meu artigo são improcedentes ou inapropriadas, conforme procurei demonstrar neste texto, então a argumentação ali contida permanece de pé, profundamente sustentada, e, como consequência, os questionamentos que fiz à possibilidade de o trabalho, de acordo com sua natureza na forma social do capital, ser princípio educativo de uma proposta revolucionária de educação continuam tendo plena validade.²³

²² A citação que contém essa explicitação está reproduzida no artigo de Frigotto (cf. Frigotto, 2009, p. 188).

²³ Se as críticas feitas por Frigotto a meu texto se mostraram improcedentes, então me parece que seria possível levantar a hipótese de que algo similar poderia ter ocorrido com relação às críticas que fez ao livro de Lessa. Embora eu tenha divergências de fundo com respeito a muitos dos aspectos da argumentação de Lessa, não posso deixar de reconhecer sua importante contribuição para as discussões do tema do tra-

O trabalho como princípio educativo na forma social do capital: a persistência dos questionamentos

Uma vez realizada a crítica das críticas feitas por Frigotto a meu texto, creio que seria pertinente, a partir deste momento, tecer algumas apreciações a respeito da questão do trabalho como princípio educativo tal como aparece em Frigotto e, a partir daí, fazer um cotejamento com Saviani e, eventualmente, com outros autores que abordaram tal tema. Para tanto tomarei como referência o texto de Frigotto no qual explicita sua compreensão.

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* [grifo do autor] do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar [sic!] e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o *trabalho que produz valores de uso* [grifo nosso] é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes.

Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, *antediluviano* [grifo do autor], e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do *princípio do trabalho produtor de valores de uso é fundamental* [grifo nosso]. É dentro desse contexto que entendo a expressão “mamíferos de luxo”, de Gramsci, para significar formação e socialização que aliena a possibilidade de perceber que tudo que é produzido para o ser

balho, inclusive em sua relação com a educação. Por esses motivos, creio que seria necessário uma re-visita a seu livro e um re-exame de sua argumentação.

humano produzir a si mesmo como ser da natureza vem do trabalho.

É dessa perspectiva que Marx entende, na minha leitura, a união de trabalho e ensino desde a infância e, ao mesmo tempo, a luta contra a exploração do trabalho infantil (Frigotto, 2009, p. 189).

Tendo como base esta citação, buscarei fazer uma avaliação de quatro aspectos e levantar algumas questões complementares em relação àquelas já feitas em meu texto (Tumolo, 2005), as quais, como já visto, permanecem válidas.

O primeiro ponto se refere a seu entendimento de que o trabalho tido como princípio educativo é o trabalho produtor de valores de uso, compreensão idêntica a de Saviani e dos outros autores. A esse respeito, poder-se-ia fazer algumas ponderações. Primeiramente, como o próprio autor afirma, o trabalho em sua dimensão ontocriativa, como trabalho em geral, que resulta na produção de valores de uso, que constituem o conteúdo material da riqueza, para satisfazer necessidades humanas – do estômago à fantasia –, é a mediação de primeira ordem, quer dizer, é o elemento fundante na produção da existência do ser social e, por essa razão, foi o fator determinante que propiciou o salto ontológico de um determinado ser orgânico (animal) ao ser social. Sabemos que Marx, Engels e Lukács, apenas para citar os mais importantes, examinaram exaustivamente essa dimensão ontológica do trabalho, ou, se se quiser, esse caráter de positividade do trabalho. Justamente aí se localiza a questão que quis destacar em meu artigo.

O trabalho como produtor de valores de uso, embora necessário, é insuficiente para a compreensão da natureza histórica que o trabalho adquire sob a forma capitalista. Marx já havia, sistematicamente, alertado para esse problema. No início do capítulo V do Livro I de *O capital*, ele apresenta sua magistral e sintética definição de trabalho em geral, produtor de valores de uso – creio ser desnecessário reproduzi-la aqui, porque é deveras conhecida –, e, na primeira parte deste mesmo capítulo, desenvolve sua análise acerca dessa temática.

Algumas páginas depois daquela em que expõe a conhecida definição, Marx, com o propósito de fazer as devidas amarrações, descreve a compreensão do processo de trabalho nos seguintes termos: “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” (Marx, 1983, p. 151). Já que, nesta frase, o autor está se referindo a *trabalho produtivo de valores de uso*, no final dela insere uma nota de rodapé decisivamente esclarecedora: “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*” (Marx, 1983, p. 151, grifo nosso).

Mais claro, impossível. A compreensão do trabalho em geral, produtor de valores de uso, é insuficiente para a apreensão do trabalho na forma especificamente capitalista. Por essa razão é que, depois de dar seqüência ao exame do trabalho dentro do processo de produção capitalista, ele retoma essa discussão, de forma conclusiva, no capítulo XIV do livro I. Neste capítulo, ele começa 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 aquele parágrafo do capítulo V bem como a nota de rodapé a ele anexada lembrando o sentido ali conferido ao trabalho produtivo. Se lá tal conceito fora entendido a partir do processo simples de trabalho, como criador de valores de uso, considerando apenas sua dimensão de positividade, agora se trata de compreendê-lo do ponto de vista do processo de produção capitalista, ou seja, como trabalho produtivo de capital. Aqui, o autor sela, portanto, seu entendimento do trabalho como contradição, porque não é outra coisa senão trabalho no e para o capital, que é pura contradição.

Em meu texto reproduzo essa mesma discussão, valendo-me dos mesmos argumentos, justamente porque queria demonstrar os proble-

mas e insuficiências de se considerar, como fazem Frigotto, Saviani e outros autores, o *trabalho produtor de valores de uso* como princípio educativo no interior da sociabilidade capitalista.

Por que Marx chama a atenção para a diferença de tratamento acerca do trabalho no início do capítulo V e no restante de sua obra, principalmente no capítulo XIV? Porque seu objetivo, sobre esse quesito, era apreender o trabalho numa forma social específica, a capitalista. Na chamada perspectiva ontológica do trabalho está presente apenas sua dimensão de positividade, e não a de negatividade, porque a história ainda não havia reunido as condições para a alteração deste caráter unitário do trabalho. Somente com o surgimento da propriedade privada, da mercadoria e, decisivamente, do capital é que o trabalho passa a se constituir como unidade contraditória de seus dois polos, positividade e negatividade. A partir daí, e sobretudo no capitalismo, o trabalho deixa de ser apenas produtor de valores de uso – embora continue sendo – e passa a ser produtor de mercadorias e, principalmente, de capital, o que lhe imprime, em seu fundamento, a marca indelével da contradição. Isso quer dizer que, na forma social do capital, a condição de contradição do trabalho é ineliminável ou, em outras palavras, não se pode considerar apenas uma de suas dimensões, a de positividade ou de negatividade.

Se Frigotto entende que o trabalho como produtor de valores de uso é o princípio educativo na sociabilidade do capital, está entendendo o trabalho apenas em seu caráter de positividade e não está considerando sua dimensão de negatividade, ou, o que é pior, não o compreende como contradição ou como unidade contraditória dessas duas dimensões. O esforço que despendi em meu artigo foi no sentido de, exatamente, tentar demonstrar isso. Faz-se necessário lembrar que os questionamentos que fiz ao trabalho como princípio educativo como proposta emancipatória de educação têm como pressuposto a compreensão do trabalho no capitalismo como unidade contraditória e o meu propósito foi o de evidenciar que os autores que tratam des-

se tema tomam o trabalho apenas em sua dimensão de positividade, como trabalho produtor de valores de uso. Na verdade, Frigotto e outros autores reconhecem o duplo aspecto do trabalho no capitalismo – de positividade e de negatividade –, mas *elegem apenas a dimensão de positividade ao eleger o trabalho produtor de valores de uso como princípio educativo*.²⁴ Ora, no capitalismo é impossível cindir a unidade contraditória e, dessa maneira, escolher apenas um de seus polos – o da positividade –, porque a unidade contraditória constitui a natureza mesma do trabalho na sociabilidade capitalista. O trabalho como unidade contraditória indissolúvel só pode ser superado no plano da materialidade social, vale dizer, pela superação daquilo que o determina como tal, o capital, e não por meio de um exercício textual ou da vontade ou, ainda, da correlação de forças entre as classes sociais no interior do capitalismo, como parece sugerir Frigotto.

Essa conclusão fornece os elementos necessários para a discussão do segundo aspecto. Para Frigotto, o trabalho como princípio educativo, entendido como produtor apenas de valores de uso, está ligado “a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo do autor).²⁵

De fato, se estivéssemos tratando de uma sociedade fundada no trabalho como produtor *apenas* de valores de uso, que é a sociedade comunista – o socialismo seria ainda insuficiente –, então me parece coerente afirmar que o trabalho possa estar na base da internalização de um caráter e personalidade solidários, já que numa sociedade co-

²⁴ Em outro texto de sua autoria, Frigotto confirma essa compreensão ao argumentar que “em relação ao trabalho, a luta é *afirmá-lo como valor de uso* e, desta forma, *princípio educativo e criador*” (Frigotto, 2002, p. 24, grifo nosso). Franco (1989) também adota o mesmo procedimento.

²⁵ O autor não deixa claro se está sugerindo que a internalização de um caráter e personalidade solidários ocorreria por meio da prática mesma do trabalho em sua generalidade, ou está se referindo a uma prática isolada de trabalho que produz valores de uso.

mo essa, em que não existiriam propriedade privada, mercado, classes sociais, exploração, estado, etc., numa palavra, capital, o trabalho seria dotado apenas de sua dimensão de positividade, ou seja, ele retomaria sua condição histórica de ser o elemento fundante na produção da existência do ser social em sua mais alta plenitude, apenas em sua perspectiva emancipatória.

Contudo, como se viu anteriormente, na sociabilidade capitalista, o trabalho não pode ser considerado como produtor apenas de valores de uso e, por isso, não se pode escolher apenas sua dimensão de positividade, já que ele é a unidade contraditória indivisível de positividade e negatividade. Sendo assim, partindo do pressuposto de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 1974, p. 136), algumas questões são pertinentes. Como seria possível haver a internalização apenas do aspecto de positividade do trabalho, referente a sua condição de produtor de valores de uso, se o trabalho, em sua materialidade capitalista, é a unidade contraditória das dimensões de positividade e negatividade? Seria possível que o trabalho, na forma social do capital, que gera emancipação gerando degradação e vice-versa, seja o fundamento da internalização de um caráter e personalidade solidários? O trabalho que produz vida produzindo morte e produz morte produzindo vida seria o terreno propício de onde poderia brotar um caráter e personalidade solidários? Ou, ao contrário, não seria justamente a *luta contra* o trabalho na forma capitalista que poderia gerar um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital?²⁶

Essa condição de o trabalho ser, na sociabilidade capitalista, elemento produtor, ao mesmo tempo e contraditoriamente, de vida e morte pode ser visto, também, a partir de outro ângulo. Jogados à sorte do

²⁶ Tais questionamentos continuam tendo validade mesmo se se considera que Frigotto esteja propondo uma prática isolada de trabalho que produz valores de uso, uma vez que qualquer prática isolada de trabalho está determinada pelo trabalho na forma capitalista.

trabalho no modo capitalista de produção, os trabalhadores não passam de vendedores da força de trabalho. Em *O capital*, Marx, com sua perspicaz ironia, apresenta a cena em que se desenrola a exploração capitalista, na qual o trabalhador – “tímido, contrafeito” –, ao vender sua força de trabalho para o capitalista – “sorriso satisfeito” –, leva “sua própria pele ao mercado, e agora não tem mais nada a esperar, exceto o *curtume*” (Marx, 1983, p. 145, grifo nosso). Ocorre que a exploração capitalista – o *curtume* – não é uma escolha para o trabalhador, mas, sim, uma falta de opção. Para produzir sua vida ele precisa comprar os meios de subsistência para satisfazer suas necessidades vitais, do estômago à fantasia, e para comprá-los necessita vender alguma mercadoria, já que ninguém pode comprar se, antes, não vender. Como está privado da propriedade de qualquer meio de produção, ele não tem alternativa senão vender a única mercadoria de que dispõe – sua força de trabalho. Ao vendê-la para o capitalista, este vai consumir seu valor de uso, o que resultará no processo de exploração. A exploração é, portanto, a condição *sine qua non* para a produção da vida do trabalhador. Se não consegue vender a força de trabalho e, assim, ser explorado, o trabalhador fica ameaçado de morte.

Entretanto, para conseguir vender sua força de trabalho, o trabalhador precisa concorrer com outro vendedor da mesma mercadoria, ou seja, com outro trabalhador. Como no sistema capitalista, em geral, há mais vendedores de força de trabalho do que compradores, resultando numa enorme população de desempregados – que é uma condição da natureza do capitalismo –, para conseguir vender sua força de trabalho, o trabalhador tem de eliminar seu concorrente, o que acarreta a possibilidade da morte deste último. Um caso ilustrativo pode ser visto no filme *O corte*, do diretor Costa Gavras, no qual apresenta, com uma linguagem dura e sarcástica, um engenheiro de uma indústria papeleira que havia contribuído para aumentar a produtividade, mas, em função do processo de reestruturação da empresa, é demitido e, como não consegue emprego e sua vida começa a se desmoronar, decide arquitetar e executar um engenhoso plano para matar, literalmente, o executivo da outra empresa papeleira que ocupa um posto similar àquele

que ele tinha, e também todos os possíveis concorrentes, para atingir seu objetivo: conseguir vender, outra vez, sua força de trabalho. O mais impressionante, contudo, é que em agosto de 2007, por uma infeliz ironia da história, uma ex-estagiária foi condenada porque encomendou o assassinato de duas colegas em dezembro de 2005 para que pudesse ficar com a vaga delas numa empresa de Cubatão.

Por outro lado, se o trabalhador consegue vender sua força de trabalho, porque logrou eliminar seus competidores, isso não significa que tenha conquistado uma condição segura e estável como vendedor da força de trabalho. Pelo contrário. Depois de estar “empregado” e para manter-se nessa condição, o trabalhador, precisa continuar lutando para não permitir que algum possível concorrente o elimine e tome sua vaga.

Esses exemplos ilustram a condição real do trabalhador no interior do capitalismo. Para poder viver precisa vender sua força de trabalho e, assim, ser explorado, mas, para poder vender sua força de trabalho, ser explorado e, dessa maneira, viver, necessita “matar” seus competidores. Isso quer dizer que o trabalhador é constringido a estabelecer uma verdadeira guerra de vida e morte com outro trabalhador. Como se não bastasse, é uma luta de vida e morte para conseguir ser explorado. Tal situação repõe as perguntas que foram levantadas anteriormente: que tipo de personalidade pode emergir dessa condição de realidade? Uma personalidade solidária?²⁷ Não seria, ao contrário, a *luta contra* o trabalho na forma do capital que poderia gerar um sentimento de solidariedade, na medida em que seu horizonte é a superação não somente da exploração, mas também da concorrência entre os trabalhadores e, por isso, do macabro jogo de vida e morte?

²⁷ O filme *O corte*, já mencionado, oferece uma boa contribuição para a discussão dessa questão. Em vários momentos, o personagem principal tem “crises de consciência” por estar matando seus concorrentes – com os quais se identifica, já que se encontram na mesma situação precarizada de vida, inclusive desempregados, e, por isso, gostaria de solidarizar-se com eles –, mas, em seguida, recobra a “razão” e “friamente” segue seu mortífero plano, porque sabe, ou melhor, tem “consciência” de que essa é a única alternativa que lhe restou para conseguir vender sua força de trabalho – um emprego – e, dessa maneira, continuar produzindo sua vida.

Deixemos que a história e a análise dela nos dê algumas pistas para a discussão dessas questões. Engels, a partir de seu genial opúsculo sobre as condições da classe operária na Inglaterra, Marx com sua enorme e indiscutível contribuição e até Gramsci em seu ensaio sobre americanismo e fordismo, mas também Braverman com seu magistral estudo sobre o taylorismo-fordismo – apenas para citar os pensadores mais clássicos – e vários autores contemporâneos que vêm analisando as atuais configurações do capitalismo a partir de uma perspectiva materialista-histórica, têm demonstrado, com abundância de dados empíricos, que, desde o surgimento e consolidação do modo capitalista de produção, o trabalho tem gerado um processo de contínua degradação humana²⁸. Em contrapartida, parece-me que a luta que a classe trabalhadora foi desenvolvendo ao longo de sua história, desde as formas mais rudimentares, como os luddistas no século XVIII, até as formas mais totalizantes, como a realização das revoluções proletárias no século XX, produziu o terreno fértil para o florescimento não apenas de um caráter e personalidade solidários dos trabalhadores, mas, mais que isso, da própria consciência de classe, no movimento contraditório entre classe-em-si e classe-para-si, elemento imprescindível para o processo de *superação* do sistema capitalista. Se isso é verdade, não seria mais adequado ponderar que é a *luta contra* o trabalho na sociabilidade do capital que poderia gerar um caráter e personalidade solidários *numa perspectiva de classe* e que, portanto, do ponto de vista dos interesses históricos dos trabalhadores, a *luta contra* o trabalho (na forma capitalista), e não o *trabalho*, deveria ser considerada o princípio educativo?²⁹

Essas reflexões permitiriam rascunhar a seguinte hipótese: da perspectiva da classe trabalhadora, não é o trabalho que poderia produzir

²⁸ Essa é uma forma “resumida” de compreender o trabalho na sociabilidade capitalista, já que, como se viu no decorrer deste texto, tal compreensão é muito mais complexa.

²⁹ Na finalização da segunda versão de meu artigo se encontra a seguinte pergunta: “o princípio educativo não deveria ser [...] a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*? (Marx, 2005, p. 256, grifo do autor).

um “processo de socialização e de internalização de um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema capital, da ideologia das sociedades de classe, que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo do autor), conforme reivindica Frigotto, e sim a luta *contra o trabalho na sociabilidade do capital*; não uma luta contra o *trabalho*, mas contra o *trabalho na forma capitalista*. Mas isso implicaria uma luta contra o próprio sistema sócio-metabólico do capital, tema que será tratado adiante.

O terceiro ponto a ser apreciado refere-se a uma discrepância que existe entre os autores quanto ao entendimento do que seja *princípio educativo* do trabalho. Tomemos alguns deles como exemplo. Como se viu, Frigotto afirma que da leitura que faz do “trabalho como princípio educativo em Marx, ele *não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola*” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo nosso). Baseado no mesmo autor, Nosella tem uma posição oposta a essa. Para ele, “Marx introduziu e consagrou, na ciência pedagógica, a ideia de ser o trabalho o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo, logo, de *toda instituição escolar*” (Nosella, 2009, p. 43, grifo nosso). O próprio Frigotto, na nota de rodapé n. 29, afirma que “Manacorda mostra uma ênfase específica de Gramsci, com base em Marx, ao colocar ‘o conceito e o fato’ do trabalho como ‘princípio imanente da *escola elementar*’” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo nosso). Saviani corrobora essa mesma posição:

[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o *princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto*. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (Saviani, 1994, p. 161, grifo nosso).

Como se pode constatar, não apenas o trabalho é um “termo” polissêmico, de acordo com os argumentos de Frigotto, mas também o *princípio educativo* do trabalho. Parece que os diferentes significados que os autores mencionados atribuíram a esse tema poderiam ser loca-

lizados nas distintas compreensões expressas, de um lado, por Frigotto a partir da ideia de internalização e, de outro lado, pelos outros autores que o relacionam com a configuração e a estruturação do sistema escolar, com destaque para a escola elementar.

O quarto aspecto diz respeito ao fato de que Frigotto, em todo seu texto, não explicita qual é a parte da obra de Marx em que este tenha tratado do trabalho como princípio educativo. Apenas menciona, sem citar as fontes, sua proposta referente à união entre trabalho e ensino. Isto significaria dizer que *trabalho como princípio educativo* e *união de trabalho e ensino* são a mesma coisa? Se a resposta é negativa, então não há, no texto de Frigotto, nenhuma explicação do que seja trabalho como princípio educativo em Marx. Se, ao contrário, a resposta é afirmativa, então é possível levantar outras indagações. Ao apresentar a ideia de união entre trabalho e ensino, como proposta no interior da sociabilidade capitalista, a compreensão de trabalho de Marx também é a de trabalho produtor apenas de valores de uso? Tal proposta de Marx – a união de trabalho e ensino – estaria de acordo com a acepção apresentada por Frigotto acerca do trabalho como princípio educativo, ou seja, de que ela não está ligada “diretamente a método pedagógico nem à escola” (Frigotto, 2009, p. 189)? Será que Marx entendia que a ideia de união de trabalho e ensino no interior do capitalismo estaria ligada, como argumenta Frigotto, “a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de *superação* do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189, grifo do autor)? Creio que tais perguntas, com ênfase para a última, indicam a necessidade de se discutir o caráter dessa proposição pleiteada por Marx, no contexto de suas propostas táticas e estratégicas. Parece-me que essa é a discussão fundamental e, por isso, procurarei abordá-la no próximo tópico.

Antes, porém, parece-me necessário examinar, ainda, algumas questões importantes e paralelas. Em um texto publicado em 2012, Sa-

viani afirma, citando Marx, que “a produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca” (Saviani, 2012a, p. 174, grifo nosso), e, com base nesse pressuposto, argumenta que

quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, *também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca*, nos termos do próprio Marx.

Ora, poder-se-ia, então, argumentar: mas isto não passa de uma obviedade que tornaria o enunciado do trabalho como princípio educativo vazio de sentido. Ledo engano. Esse posicionamento é da maior relevância, pois marca claramente a diferença entre a posição marxista sobre educação e as demais posições. Com efeito, o que se quer afirmar com o referido enunciado é que, sem se considerar o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana numa situação histórica determinada, não será possível entender a forma assumida pela educação na referida situação histórica. É nesse sentido que afirmei que “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (Saviani, 1994, p. 161) (Saviani, 2012a, p. 175, grifo nosso).

Por isso, ele conclui que “na sociedade burguesa o princípio educativo, isto é, o elemento ordenador da forma de organização da educação não são a igualdade e liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o *trabalho produtivo moderno*” (Saviani, p. 175-176, grifo nosso).

Farei alguns comentários a essas assertivas de Saviani. Primeiramente, há um equívoco no pressuposto do autor segundo o qual “a

produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca". A citação de *O capital* de Marx utilizada por Saviani para buscar fundamentar sua argumentação é procedente e verdadeira: "Sendo a própria mercadoria unidade de valor de uso e valor, o processo de produzi-la tem de ser um processo de trabalho ou um processo de produzir valor de uso e, ao mesmo tempo, um processo de produzir valor" (Marx, 1968, p. 211 apud Saviani, 2012a, p. 174-175). É preciso notar que, aqui, Marx está tratando da produção da mercadoria, que, de fato, implica a unidade de valor de uso e valor. Porém, na mesma obra, ao examinar o valor de uso, Marx afirma que

Uma coisa pode ser valor de uso, sem ser valor. É esse o caso, quando a sua utilidade para o homem não é mediada por trabalho. [...] Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. Quem com seu produto satisfaz sua própria necessidade cria valor de uso mas não mercadoria. Para produzir mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social. [...] Finalmente, nenhuma coisa pode ser valor, sem ser objeto de uso. Sendo inútil, do mesmo modo é inútil o trabalho nela contido, não conta como trabalho e não constitui qualquer valor (Marx, 1983, p. 49, grifo nosso).

Isso quer dizer que uma coisa não pode ser mercadoria sem ser unidade de valor de uso e valor, como afirma Saviani com base em Marx, mas como demonstra este último, e ao contrário do que assevera Saviani, uma coisa pode ser valor de uso sem ser valor de troca e, conseqüentemente, sem ser valor. Por isso, é correto dizer que o valor de troca é indissociável do valor de uso, mas o contrário não é verdadeiro, mesmo sob a égide do capital, ou seja, a produção de valores de uso não é indissociável da produção de valores de troca, evidenciando, assim, o equívoco do pressuposto de Saviani.

Em segundo lugar, baseado nessa compreensão equivocada, o autor advoga que, na sociedade capitalista, o princípio educativo é *o trabalho que assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca* e depois afirma que é *o trabalho produtivo moderno*. Ora, o

trabalho que assume a forma da unidade de valor de uso e valor de troca é o *trabalho abstrato*, que é substância do valor, e o trabalho produtivo moderno não é outra coisa senão o *trabalho produtivo de capital*. O trabalho abstrato diz respeito à produção de mercadorias e o trabalho produtivo de capital é concernente à relação de produção especificamente capitalista, ou seja, ao processo de produção de mais-valia e de capital. Embora o segundo pressuponha o primeiro – o contrário não é verdadeiro –, eles são distintos entre si, e também em relação ao trabalho útil ou concreto que resulta na produção apenas de valores de uso, conforme explanação feita no tópico primeiro deste texto. Parece que Saviani não os diferenciou, mas o problema central não é esse. O trabalho abstrato implica a existência da propriedade privada de meios de produção, do mercado, do valor, do fetiche da mercadoria e, por desdobramento, do dinheiro e de seu fetiche. O trabalho produtivo de capital pressupõe todos esses elementos acrescidos da existência de uma classe social desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, que, por isso, é obrigada a converter sua força de trabalho em mercadoria, da relação de exploração especificamente capitalista, e da produção e reprodução de mais-valia e de capital. Em síntese, o trabalho produtivo de capital expressa todas as contradições inerentes ao movimento do capital. Posto isto, as seguintes indagações se impõem: na sociedade burguesa, o trabalho abstrato e/ou o trabalho produtivo de capital, que pressupõem todos os fundamentos materiais do capital e seus complexos de contradições, inclusive aquela que expressa a luta de vida e morte do capital e da humanidade, poderiam ser considerados princípio educativo de uma proposição que tenha uma perspectiva emancipatória, quer dizer, que esteja de acordo com os interesses históricos da classe trabalhadora? A defesa do trabalho abstrato e/ou o trabalho produtivo de capital como princípio educativo é o que “marca claramente a diferença entre a posição marxista sobre educação e as demais posições”, como argumenta Saviani? Parece que a resposta para as duas perguntas é negativa. Se, na sociedade burguesa, o trabalho abstrato e/ou o trabalho

produtivo de capital são princípio educativo, como defende Saviani, eles são princípio educativo do capital e para o capital.

Penso que foi justamente por essa razão que os autores que propõem o trabalho como princípio educativo, inclusive Saviani em textos anteriores, explicitam ou deixam subentendido que o trabalho a que se referem é o que produz valores de uso e não o trabalho que produz mercadorias e capital, e elegem o primeiro em detrimento do segundo – que rechaçam enfaticamente –, como já foi examinado atrás. Assim, com esse texto, Saviani rompe o consenso que existia até então, ao advogar que o trabalho abstrato e/ou o trabalho produtivo de capital se constituem como princípio educativo.

Nas páginas anteriores levantei vários questionamentos à ideia de o trabalho que produz valores de uso, na forma capitalista, ser princípio educativo de uma proposta de educação que tenha um horizonte revolucionário, uma vez que, nessa sociabilidade, o trabalho que produz valores de uso está determinado pelo trabalho produtivo de capital, que é a materialização da unidade contraditória e indivisível dos polos de positividade e negatividade do trabalho. No capitalismo, o trabalho não tem como objetivo produzir valores de uso para a satisfação das necessidades humanas e, por conseguinte, a construção da emancipação da humanidade, mas sim a produção e reprodução do capital. A produção dos valores de uso e, dessa forma, da vida humana são os meios para que o capital possa atingir sua finalidade. Nas últimas páginas, em diálogo com o texto de Saviani supracitado, apresentei a crítica da possibilidade de o trabalho abstrato e o trabalho produtivo de capital serem princípio educativo de uma proposição que tenha uma perspectiva emancipadora, já que, se se pode falar nisso, eles seriam princípio educativo do e para o capital. Tais questionamentos, por todos os ângulos em que o trabalho se manifesta na forma capitalista, nos remetem à discussão da relação entre propostas de educação e projetos estratégicos revolucionários.

Trabalho, educação e estratégia proletária

O tema da educação, inclusive em sua relação com o trabalho, nunca foi tratado pelos autores-militantes de linhagem marxista de forma isolada. Geralmente esse assunto aparece sob dois enfoques, articulados ou não entre si: como objeto de estudos críticos que buscaram desvendar o papel desempenhado pela educação nos diversos modos de produção, com ênfase para o capitalista; e na forma de propostas de educação no interior do capitalismo, como componente de seus respectivos projetos estratégicos. Alguns pensadores o abordam, ainda, sob um terceiro enfoque, oferecendo propostas de educação referentes ao socialismo e/ou ao comunismo, como elemento de contribuição para a construção dessas sociedades. Isso pode ser comprovado nas produções de Marx, Engels, Lênin, Krupskaya, Makarenko, Gramsci, Snyders, Suchodolski, apenas para lembrar os mais conhecidos, e também de autores brasileiros, a começar por Saviani.

Tal procedimento teórico-político, de buscar pensar e discutir a educação dentro do complexo histórico-social no qual ela se insere e se produz e como elemento componente de um projeto político, seja de superação do capitalismo ou de construção do socialismo e do comunismo, implica dois desdobramentos para as questões aqui debatidas.

O primeiro deles refere-se à necessidade de se enfatizar que *discutir o trabalho como princípio educativo em si mesmo não tem nenhum sentido*. Em geral, os autores marxistas que trataram desse tema o compreenderam como elemento constitutivo de uma proposta de educação, que, por sua vez, fazia parte de uma proposição estratégica. Tradicionalmente, o trabalho foi entendido como princípio educativo dentro da proposta proletária de escola unitária e politécnica, que vem sendo apreciada no âmbito de projetos políticos ao longo da história do movimento da classe trabalhadora, como atesta o estudo feito por Machado (1989). Retirá-lo ou deslocá-lo desse contexto significa extrair seu substrato teórico e, sobretudo, político. Creio que esse risco tem sido iminente nos últimos anos e, por essa razão, esvaziado de seu conteúdo

original, o trabalho como princípio educativo, em si mesmo, pode servir, como tem acontecido, a vários tipos de interpretação, de acordo com as conveniências e os interesses. Ademais, como já foi visto, se há uma compreensão polissêmica do *trabalho* e, muito mais ainda, do *princípio educativo* do trabalho, a combinação de ambos permite uma infinidade de sentidos. Por isso, creio que seja necessário recuperar a tradição da linhagem marxista que ofereceu sua contribuição a respeito dessa temática e retomar a questão da estratégia revolucionária, o papel que nela pode desempenhar a educação e, dessa forma, recuperar o conteúdo e o significado originais do trabalho como princípio educativo.

O segundo desdobramento, continuação do anterior, diz respeito a dois fatores organicamente articulados: a determinação do projeto estratégico em relação às propostas de educação, ou seja, é o primeiro que determina as segundas e não o contrário; e o caráter relativo do projeto estratégico e, por conseguinte, das propostas de educação, o que quer dizer que ambos são sempre relativos a determinadas configurações sócio-históricas. Para melhor entendermos essas questões, tomemos dois exemplos ilustrativos: Marx/Engels e Gramsci.

Marx e Engels, como se sabe, nunca produziram um texto sistemático específico sobre o tema da educação. Tal assunto está presente em vários textos dispersos sob diferentes abordagens. Além de alguns capítulos de *O capital*, nos quais Marx faz uma avaliação crítica da educação e da escola relacionando-as às questões da infância e do trabalho infantil, as discussões acerca da educação e do ensino aparecem, sobretudo, em textos que tratam de programas ou de projetos de ação política, seja para fazer a crítica a determinadas propostas, seja para apresentar proposições, como é o caso, entre outros, das *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (Marx, 1982), escrito em 1866, e da *Crítica ao Programa de Gotha*, redigido em 1875 (Marx, 1975).

Um estudo desses textos pode demonstrar que as propostas de ação tática visavam a pressionar os limites do capitalismo tal como estava configurado naquela determinada situação histórica e, por isso,

naquela época, tinham uma perspectiva progressista e vanguardista, mas hoje perderam sentido ou se constituem como bandeiras políticas rebaixadas. Nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (Marx, 1982), p. ex., Marx propôs oito horas de trabalho como limite legal da jornada de trabalho. O mesmo caráter tem suas propostas com relação ao trabalho das crianças e dos jovens, bem como aquelas referentes à combinação do trabalho das crianças e dos jovens da classe operária com a educação, entendida como educação mental, física e instrução tecnológica. Todas essas propostas são, portanto, relativas àquelas condições históricas e só têm sentido político no âmbito daquele contexto. Somente dentro dessa compreensão é que podemos entender porque Marx propôs, nas mesmas *Instruções*, que qualquer criança deve tornar-se trabalhador produtivo desde os nove anos de idade. É verdade que ele adicionou algumas condições: que o trabalho de crianças de nove a doze anos seja restringido legalmente a duas horas diárias e que haja combinação com a educação. Mesmo assim, hoje, a proposta de trabalho produtivo para crianças de nove anos soaria como um absurdo, mas, tal como Marx a formulou, era avançada para a época e para aquelas circunstâncias, já que o próprio sistema capitalista havia empurrado as crianças para a realidade do trabalho³⁰. Percebe-se, assim, que as ações táticas propugnadas por Marx, inclusive aquelas referentes à educação, são relativas àquela determinado contexto histórico e não necessariamente teriam validade hodiernamente. Porém, isso não diz respeito somente às ações táticas, mas também aos projetos estratégicos elaborados por Marx e Engels, cujas formulações estão espalhadas por alguns textos produzidos ao longo de suas vidas, como é o caso, p. ex., da *Mensagem do comitê central à liga dos comunistas* (Marx & Engels, s.d.), escrito pelos dois autores em 1850. Uma apreciação deste texto evidencia que, a partir da análise que fizeram daquele determinado contexto histórico, buscaram formular um projeto estratégico revolucionário para a classe proletária, que ficou conhecido como “fórmula da revolução

³⁰ Enguita (1993) faz um pertinente estudo a esse respeito.

permanente". Por suposto, tal projeto só poderia ser relativo àquela determinada realidade histórica.

O mesmo vale para a inestimável contribuição gramsciana. Dentre os autores marxistas, provavelmente Gramsci tenha sido aquele que mais abordou o tema da cultura e, por decorrência, da educação. Contudo, Gramsci não era um pedagogo e nem um cientista da educação. Ele foi, acima de tudo, um grande estrategista, já que buscou compreender os elementos constitutivos fundamentais da realidade capitalista que se configurava no início do século XX, com destaque para o tema do Estado, e, daí, procurou elaborar sua estratégia, que ficou conhecida como "fórmula da hegemonia civil". É justamente a partir deste ponto de vista que ele trata as questões da cultura e da educação.

Em dois textos de minha autoria (Tumolo, 1991 e 1997a³¹) fiz uma análise de três grandes projetos estratégicos, relacionados a seus respectivos contextos históricos: a "fórmula da revolução permanente" de Marx/Engels, a formulação estratégica referente à Revolução Russa de 1917 e a "fórmula da hegemonia civil" de Gramsci. A conclusão que extraí foi a de que

[...] a formulação estratégica é sempre uma resposta histórica a uma realidade histórica. Por isso, a "fórmula da revolução permanente" foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta analisada por Marx e Engels, assim como o "modelo Petrogrado", expressão da realização da "fórmula da revolução permanente", foi a resposta histórica (vitoriosa) à realidade russa, da mesma forma que a "fórmula da hegemonia civil" foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta estudada por Gramsci (Tumolo, 1997a, p. 96).

Por isso,

[...] a fórmula estratégica a ser utilizada pelo proletariado em sua luta contra a burguesia é relativa a determinadas reali-

³¹ Este texto está reproduzido no capítulo IV deste livro.

dades históricas e, portanto, a determinadas configurações de Estado. A “fórmula da hegemonia civil” preconizada por Gramsci foi “extraída” da análise que ele fez da realidade dos países capitalistas centrais da Europa, ou seja, do “Estado moderno”, fruto das transformações ocorridas no próprio capitalismo e, que, portanto, só pode ser relativa àquela realidade (Tumolo, 1997a, p. 96).

Entretanto, embora os fundamentos universais do capital não tenham se alterado, a realidade do capitalismo hoje é distinta daquela da época de Marx/Engels e de Gramsci, principalmente quando se trata da conformação do capitalismo na periferia do sistema. Isso coloca, portanto, a necessidade de se repensar o projeto estratégico-tático para o proletariado atualmente. Se a “fórmula da revolução permanente” era uma resposta histórica àquela dada realidade histórica analisada por Marx e Engels, sendo a Revolução Russa a expressão de sua realização e ao mesmo tempo de seu esgotamento; e se a “fórmula da hegemonia civil” era, de uma só vez, superação da fórmula anterior e resposta histórica àquela determinada realidade analisada por Gramsci, fruto de modificações ocorridas no próprio capitalismo, então o proletariado, hoje, deve elaborar sua fórmula estratégica como resposta histórica a esta realidade concreta, fruto do desenvolvimento contraditório do capitalismo.

Evidentemente, há elementos universais nas formulações estratégicas proletárias, como, p. ex., a necessidade de destruição do estado capitalista por meio de uma revolução violenta com vistas à superação dos elementos que constituem os fundamentos do capitalismo, que é o objetivo de toda estratégia revolucionária, mas as diversas táticas com seus objetivos táticos, que compõem, de maneira articulada, o projeto estratégico são sempre relativos a determinadas configurações sócio-históricas capitalistas.

Se os projetos estratégicos apresentados por Marx/Engels e Gramsci, aí incluídas as ações táticas, foram adequados para as configurações históricas de seus respectivos tempos, sua validade política para

a realidade contemporânea fica questionada. Isso implica que as propostas de educação e ensino apresentadas por eles também devem ser questionadas, já que eram derivadas e compunham o núcleo de suas formulações estratégicas.

Se é verdade, portanto, que propostas concernentes à educação e à escola que atendam aos interesses dos trabalhadores estão relacionadas com o projeto estratégico do proletariado, e este só pode ser uma resposta histórica a uma realidade concreta, então temos de admitir que, atualmente, tais propostas não podem ser pensadas tendo como modelo as proposições de Marx/Engels e de Gramsci, mas têm de ser discutidas no contexto da realidade contemporânea, articuladas com o projeto de transformação revolucionária desta determinada realidade.

Isso não significa dizer que não podemos aproveitar e incorporar as contribuições acerca da educação e da escola oferecidas por esses autores e por outros pensadores marxistas. Contudo, o caminho a seguir deve ser o mesmo trilhado por eles e pelos grandes autores-militantes de linhagem marxista, qual seja, o de, primeiramente, fazer uma análise da realidade capitalista que se pretende transformar, baseada no exercício do método materialista dialético e na contribuição teórica que buscou desvendar as leis que regem o movimento contraditório do capital, para, a partir daí, debater e construir a formulação estratégica mais adequada, composta de suas ações táticas e, finalmente, discutir, nesse âmbito, as questões relacionadas à educação e à escola. Se as propostas daqueles autores acerca dessa temática estiverem adequadas a esse projeto estratégico, obviamente, deveriam ser incorporadas. Do contrário, não me parece cabível sua incorporação. Isso quer dizer que a direção a ser seguida é a do projeto estratégico para as propostas de educação e escola e não o inverso. Esse parece ser o grande desafio que se põe para os marxistas atualmente, inclusive para aqueles que estão inseridos no campo da educação.

Com este texto, procurei oferecer uma pequena contribuição e não tive, nem de longe, a intenção de esgotar o debate acerca do tra-

balho como princípio educativo e muito menos o correspondente à formulação estratégica proletária hodierna, já que considero que se trata de duas discussões inesgotáveis, o que exige, portanto, um processo de continuidade. Contudo, sugiro que, no prosseguimento do debate, o foco da análise não seja o *trabalho como princípio educativo*, pelas razões aqui expostas, e sim a discussão do *projeto estratégico de caráter proletário*, baseado na análise da realidade capitalista contemporânea, e o *papel, as potencialidades e os limites da educação, escolar ou não, dentro desse projeto*, com vistas à superação revolucionária do sistema sócio-metabólico do capital.

4

GRAMSCI, A EDUCAÇÃO E A REALIDADE CONTEMPORÂNEA. ANOTAÇÕES PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA¹

A educação pensada sob a perspectiva dos interesses das classes trabalhadoras tem sido um tema deveras debatido no âmbito do campo Trabalho e educação. Vários autores vêm discutindo tal questão buscando relacioná-la com a proposta de escola unitária e ensino politécnico.

Certamente um dos mais completos e aprofundados estudos a respeito é o de Lucília Machado em seu livro *Politecnia, escola unitária e trabalho* (Machado, 1989). Nesta obra, Machado não só recupera o papel fundamental da escola em sua especificidade, como vai além, dando um caráter global à discussão, contextualizando a escola e articulando-a com o projeto de construção da hegemonia do proletariado. Tendo essa perspectiva no horizonte, e balizada pela concepção marxista, especialmente gramsciana, a autora faz um estudo histórico com o escopo de analisar “o que significa, onde, como e quando surgiu e que implicações tem a ideia de unificação escolar” (Machado, 1989, p. 9). Dessa forma, a autora faz uma garimpagem histórica do conceito, das propostas e experiências de escola unitária, buscando sua gênese

¹ Esta é uma versão, com algumas alterações, do texto publicado na revista *Universidade e Sociedade* (Brasília), ano VII, n. 12, p. 91-98, 1997, sob o título “Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica”.

desde a época da revolução burguesa, passando pelos socialistas utópicos, anarquistas, até chegar à discussão feita por Marx, Engels e outros marxistas, dando especial relevo a Gramsci.

Logo no início de seu livro, a autora deixa claro que existem duas propostas distintas de unificação escolar: a liberal/burguesa e a socialista/proletária, sendo que ambas buscam a construção e consolidação da hegemonia de suas respectivas classes.

Para Machado, a proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional, e uma das formas de efetivá-la seria através do acesso à escola, pois esta possibilitaria a formação de homens com certos conhecimentos e treinamentos, necessários à integração à vida urbana e ao processo de trabalho. Essa proposta

decorre da necessidade política da burguesia de consolidar sua hegemonia sobre as demais classes sociais” (p. 9), “pois a burguesia, devido à forma contraditória de desenvolvimento do capitalismo, se vê cada vez mais impossibilitada de continuar governando, sem antes buscar negociar e se legitimar (Machado, 1989, p. 10).

Por isso,

a proposta liberal de unificação escolar constitui um dos elementos do sistema de defesa do capitalismo, na guerra de posições, pois visa consolidar a direção da burguesia, quebrando a unidade de seus opositores (Machado, 1989, p. 10).

Se essa proposta contém certos avanços, estes, entretanto, não conduzem à superação de seu caráter diferenciador, “pois ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (Machado, 1989, p. 10).

Em contrapartida, para a autora,

a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como

escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo quotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (Machado, 1989, p. 10).

A proposta de escola unitária e politécnica e a “fórmula da hegemonia civil”

A proposta de escola unitária do trabalho – politécnica – tem sido alvo de uma grande controvérsia entre aqueles que vêm pensando a questão da educação sob a ótica dos interesses do proletariado. O ponto da discórdia está justamente em se saber se tal proposta é possível de ser realizada no âmbito do capitalismo.

Machado não se furta a participar da discussão. Ela reconhece que se no âmbito do capitalismo mesmo a proposta burguesa encontra imensas dificuldades, estas serão muito maiores quando se trata da implementação da proposta proletária.

a unificação escolar só é possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social. Para chegar a este nível de unificação, seria preciso, porém uma certa diferenciação: torna-se necessário passar, primeiro, pela escola de classe (proletária) para atingir a uma escola realmente unificada, a escola da sociedade sem classes (Machado, 1989, p. 11).

A afirmação de Machado leva ao entendimento de que a “escola realmente unificada” não poderá se efetivar no capitalismo e nem

sequer na sociedade socialista, mas sim em seu estágio superior, a sociedade comunista – “sociedade sem classes” – e que no socialismo se dará a mediação, a passagem – pela “escola de classe (proletária)”. A autora confirma esse entendimento, ao afirmar que

na sociedade atual, a educação não tem condições de ser a mesma e a unificação escolar só é possível quando, após longo processo, forem suprimidas as causas que originaram as diferenciações. A sociedade comunista representa esta possibilidade, quando poderão ser resolvidos os conflitos que atravessam atualmente a escola e que dizem respeito às contradições entre naturalismo e humanismo, existência e essência, objetivação e autoafirmação, liberdade e necessidade, indivíduo e espécie etc. (Machado, 1989, p. 261).

Entretanto, isso não significa dizer que no âmbito do capitalismo não se possa lutar pela implantação da proposta proletária de unificação escolar. Ao contrário, a luta deve começar aqui e agora, pois,

sendo o capitalismo transitório, porquanto carrega em si os germes da sua superação, a fórmula de unificação escolar definida pela burguesia representaria apenas uma solução precária e contraditória. É no desenvolvimento prático dessas contradições que se encontra a alternativa correspondente ao movimento da história. Para tanto, torna-se necessário alargar as bases de apoio do proletariado, arregimentar forças, resistir à impositividade do capital, consolidar posições e espaços, assumir a direção política das massas, articulando a luta democrática com a luta pelo socialismo. Neste processo de lutas, é preciso fazer com que a escola vá tomando feições novas, como parte do processo mais amplo de renovação cultural e moral e do desenvolvimento da vontade coletiva (Machado, 1989, p. 11-12).

Aqui, talvez, resida a grande contribuição de Machado. Ela argumenta, utilizando-se de uma fundamentação coerente, porque e como deve se dar a luta pela aplicação da proposta proletária de unificação escolar no âmbito do capitalismo, colocando-a como momento do projeto de superação deste modo de produção, cuja estratégia é a luta

pela construção da hegemonia proletária. A autora trabalha, fundamentalmente, com o pressuposto de que a função da escola depende das estratégias que o proletariado tem usado ou pode utilizar nos diversos momentos históricos de luta contra a burguesia e, portanto, pela superação do capitalismo. Por isso, faz o relato e a análise, utilizando como fio condutor a relação entre reforma e revolução, dos embates ocorridos no seio do movimento operário, desde o século XIX, a respeito dos diversos projetos de transformação do capitalismo e, por conseguinte, das diferentes propostas educacionais decorrentes daqueles projetos. Machado destaca três perspectivas divergentes de encaminhamento da luta dos trabalhadores pela escola unitária: a anarquista, a reformista e gradualista, e por fim a marxista.

Interessa-nos, para efeito dessa análise, somente a última, a marxista. Nesse item, Machado desenvolve a seguinte linha de raciocínio: o capitalismo sofreu intensas transformações do século XIX para cá, e gerou, entre outras coisas, o que Gramsci denomina de “Estado Moderno” e isso implica uma mudança de formulação estratégica. Por isso, se o proletariado pretende ser vitorioso, deve substituir a “fórmula de 1848” (ou “fórmula da revolução permanente”) preconizada por Marx e Engels no século XIX e adequada para aquele momento histórico, pela “fórmula de hegemonia civil”, indicada por Gramsci ao tratar do “Estado moderno”. Isso determina um papel de destaque para a escola, na medida em que os “princípios da hegemonia civil” pressupõem uma luta determinante no “campo” da superestrutura.

Podemos destacar, até aqui, dois elementos essenciais:

a) Embora não tenha se originado em Gramsci, a discussão a respeito da proposta da politécnica e da escola unitária, inclusive no Brasil, vem tomando Gramsci e sua “fórmula de hegemonia civil” como principais referências. Tais referências estão evidentes em Machado e em outros autores.

b) A proposta guarda uma relação umbilical com o projeto estratégico esboçado por Gramsci – “fórmula da hegemonia civil” –, de tal mo-

do que a primeira está subordinada ao segundo. A ideia desta relação de subordinação está também presente na autora supracitada.

Se é verdade que o pressuposto básico da discussão acerca da escola unitária e politécnica é a fórmula gramsciana da “hegemonia civil”, então temos de compreender mais profundamente o seu significado.

Gramsci empenha toda sua vida – inclusive seus preciosos anos de cárcere – na tentativa de elaboração de um projeto estratégico e tático para o proletariado – que posteriormente acabou sendo batizado de “fórmula da hegemonia civil” –, e exatamente por essa razão se propõe a analisar e compreender a realidade de seu tempo, decorrente de uma série de transformações ocorridas no interior do capitalismo. O autor italiano não faz tal análise por um simples capricho intelectual. Ele era um *militante*, e por isso sabia, como todos aqueles que tinham a mesma perspectiva transformadora, que não se pode extrair a fórmula mais adequada para a vitória do proletariado sobre a burguesia da mera vontade política, mas de uma análise profunda da realidade e suas contradições e também da análise do projeto da burguesia. Sua grande contribuição foi a de ter explicado as modificações ocorridas no âmbito do capitalismo, especialmente como a burguesia modificou suas estratégias e táticas e, dessa forma, fortaleceu-se. A “velha” estratégia da “fórmula de 1848” perdeu sua eficácia e sua validade, pois, diz Gramsci,

a “sociedade civil” transformou-se numa estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.): as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna. Da mesma forma que ocorria na guerra, quando um nutrido fogo de artilharia parecia ter destruído todo o sistema defensivo do adversário, mas, na realidade, só o atingia na sua superfície externa, e no momento do ataque os assaltantes defrontavam-se com uma linha defensiva ainda eficiente, assim ocorre na política durante as grandes crises econômicas; nem as tropas atacantes, em virtude da crise, organizam-se rapidamente no tempo e no espaço, nem muito menos adquirem um espírito agressivo; reciprocamente, os atacados não se desmoralizam, nem

abandonam as defesas, mesmo entre ruínas, nem perdem a confiança na sua força e no seu futuro (Gramsci, 1984, p. 73).

Para, então, concluir:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado conhecimento do caráter nacional. (Gramsci, 1984, p. 75).

Concordando com essa posição, Machado conclui que a nova estratégia da burguesia, descoberta por Gramsci, ou seja, a grande *arma* que a faz resistir nos momentos “catastróficos” de crise é o “novo sistema de trincheiras da guerra moderna, as instituições superestruturais da sociedade civil, do qual toma parte ao lado de outras, a instituição escolar” (Machado, 1989, p. 241). Dessa forma, Machado percebe que a função da escola que pretenda estar voltada para os interesses do proletariado deve estar articulada com o projeto de revolução do capitalismo, e este projeto, por sua vez, deve ser balizado pela análise da realidade; realidade que está em constante movimento.

Se, de fato, a “fórmula da hegemonia civil” é a fórmula correta a ser utilizada pelo proletariado quando se trata do “Estado moderno”, então a escola, uma das instâncias de construção da hegemonia, passa a ter um papel privilegiado. Machado confirma:

Acompanhando a modificação geral que se processa na estrutura social, tal como exposta por Gramsci, a instituição escolar não deixaria de sofrer alterações importantes, tornando-se também uma questão complexa. Seu papel dentro da guerra de posição é incomparavelmente maior, relativamente ao período da guerra de movimento, quando predominava o elemento militar e o ataque frontal. Para vencer a guerra, a instituição escolar passa a ser um elemento im-

portante, ao lado de outros organismos civis, que passam a constituir 'trincheiras' e fortificações a resguardar e a ampliar posições adquiridas (Machado, 1989, p. 239).

A autora conclui, depois de empreendida toda essa análise acerca das modificações no capitalismo e, portanto, das fórmulas estratégicas, que nesse contexto, e ainda no âmbito dessa sociedade, o proletariado não só pode, mas deve lutar pela implementação de sua proposta de unificação escolar.

A educação para Gramsci tem, portanto, uma dimensão política muito ampla, pelo papel significativo que podem ter a organização escolar e a criação de uma nova cultura na reestruturação democrática da sociedade. Esta perspectiva de transformação começaria já no capitalismo e um dos meios importantes para isto seria a luta pela escola única para todos (Machado, 1989, p. 251).

Se, por um lado, a relação que Machado e outros estudiosos do tema em questão estabelecem entre a luta pela implantação da escola única e politécnica no âmbito do capitalismo e a fórmula gramsciana de hegemonia civil contribui imensamente para a análise do papel da instituição escolar, por outro lado, apresenta alguns problemas e questionamentos que merecem ser avaliados, especialmente quando começamos a pensar na realidade atual.

As realidades concretas e as formulações estratégicas

Em toda sua análise, Machado tem como pressuposto a inexecutabilidade da "fórmula da revolução permanente" e, por isso, omite que foi justamente esta a estratégia utilizada na vitoriosa revolução russa de outubro de 1917. A revolução bolchevique foi a grande expressão da realização da "fórmula da revolução permanente" e se, segundo Gramsci, Lênin compreendeu que no Ocidente houve uma modificação da guerra manobrada para a guerra de posição, o próprio Gramsci reconhece que a guerra manobrada foi vitoriosa no Oriente (cf. Gramsci, 1984, p. 74).

É claro que não se pode afirmar que a revolução russa tenha sido a mera aplicação *a priori* da “fórmula da revolução permanente”. Lênin e outros marxistas russos empreenderam uma profunda análise, utilizando-se do método marxista², do desenvolvimento do capitalismo na Rússia para daí extrair a formulação estratégica, que manteve a mesma “espinha dorsal” do projeto elaborado por Marx e Engels na *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas*. O volume imenso de obras produzidas pelos bolcheviques, especialmente por Lênin, é prova da preocupação sempre presente de analisar a realidade russa no contexto das relações capitalistas de produção no plano mundial. Do ponto de vista econômico, um de seus livros é *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia* (Lênin, 1982c) escrito na segunda metade dos anos 90 do século XIX. A esse respeito, comenta Netto, na “Introdução” daquela obra, que

a reflexão teórica e a prática política de Lênin, nos anos 90 [...], devem ser tomadas como a efetivação de um projeto global integrado de apreensão da dinâmica econômico-social de uma formação histórica particular, da identificação das suas tendências mais profundas, da determinação de seu movimento (Netto, 1982, p. IX-X).

Do ponto de vista político, Lênin marca posição a respeito da questão do Estado, principalmente num momento em que essa discussão se torna premente, em 1917. Colocado numa situação historicamente delicada, em que Mencheviques e Socialistas Revolucionários participavam do governo provisório juntamente com a burguesia (Kadetes), e em que também alguns bolcheviques advogavam a posição de “apoio crítico” àquele governo, Lênin, ao desembarcar na Estação

² Há de se levar em conta a penetração facilitada na Rússia das obras de Marx devido a um “cochilo” da censura czarista. Para Konder, a Rússia “foi um dos países onde as ideias de Marx começaram a penetrar mais cedo e com maior rapidez. O *Manifesto comunista*, em tradução de Bakunin, tivera boa repercussão. E o 1º. volume d’ *O capital*, lançado em 1872 em tradução russa (autorizada pela censura czarista em virtude de ser um volume muito grosso), vendera mais de 900 exemplares em menos de dois meses” (Konder, 1983, p. 176).

Finlândia em abril de 1917, depois do exílio, defende enérgica e arduamente a posição de “nenhum apoio ao governo provisório” (Lênin, 1980, p. 14, v. 2), o que provocou certo mal-estar e celeuma no próprio partido bolchevique. Essa posição enfática era proveniente da visão que tinha acerca do Estado e, portanto, da estratégia mais adequada a ser utilizada para derrotar a burguesia. Polemizando com Kautsky, que naquele momento histórico servia como balizador da posição “participativa” dos mencheviques, Lênin fará, em uma de suas mais importantes obras, *O Estado e a revolução* (Lênin, 1987), a seguinte análise:

Em Kautsky, a deformação do marxismo é muito mais sutil. “Teoricamente”, não nega que o Estado seja o órgão de dominação de uma classe, nem que as contradições de classe sejam inconciliáveis; mas, omite ou obscurece o seguinte: se o Estado é o produto da inconciliabilidade das contradições de classe, se é uma força superior à sociedade, “afastando-se cada vez mais da sociedade”, é claro que a libertação da classe oprimida só é possível por meio de uma *revolução violenta* (grifo nosso) e da *supressão* (grifo do autor) do aparelho governamental criado pela classe dominante e que, pela sua própria existência, “se afasta” da sociedade. Esta conclusão, teoricamente clara por si mesma, tirou-a Marx, com inteira precisão, como adiante veremos, da análise histórica concreta dos problemas da revolução. (Lênin, 1987, p. 11).

O que temos aqui, depois dessa breve explanação é a seguinte questão: como explicar que, segundo Gramsci – e também Machado –, “a técnica política moderna mudou completamente depois de **1848...**” (Gramsci, 1984, p. 65), ou ainda que “no período **posterior a 1870**, em virtude da expansão colonial europeia, todos esses elementos se modificam, as relações de organização internas e internacionais do Estado tornam-se mais complexas e maciças, e a fórmula jacobino-revolucionária da ‘revolução permanente’ é elaborada e superada na ciência política pela fórmula da ‘hegemonia civil’” (Gramsci, 1984, p. 92, grifo nosso), e a “fórmula da revolução permanente” não só foi exequível na Rússia, mas também e principalmente a fórmula estratégica correta para a vitória da revolução proletária russa em **1917?**

De duas, uma: ou a revolução russa de outubro de 1917, ao utilizar a “fórmula da revolução permanente”, não foi vitoriosa, ou a análise de Gramsci estava equivocada. Ora, como é absurdo admitir a primeira hipótese, poder-se-ia concluir que a análise empreendida por Gramsci acerca das modificações no capitalismo que “originaram o Estado moderno”, esteja equivocada. Não cremos; pois de fato Gramsci tem total razão em sua análise. Mas como explicar então aquela incoerência? É que Lênin e Gramsci estão falando de dois Estados distintos, de duas realidades capitalistas diferentes. O primeiro está se referindo à formação social russa e, portanto, ao Estado russo; e o segundo se refere às formações sociais capitalistas centrais, especialmente às europeias e, portanto, ao Estado desses países, que é o que Gramsci define como “Estado moderno”. O que existe de comum, de universal entre os dois autores é que eles são grandes *estrategistas* marxistas e, por isso, se valem de todo instrumental marxista de análise da realidade, especialmente do método marxista. Mas, como eles analisam realidades concretas diferentes e, por conseguinte, distintas configurações de Estado, isso implica diferentes formulações estratégicas, tanto para a burguesia, quanto para o proletariado. Se é verdade, como concluiu Gramsci, que a “fórmula da revolução permanente” era inadequada para a luta do proletariado contra a burguesia no contexto do “Estado moderno”, e ao contrário, se considerarmos que a “fórmula da hegemonia civil” se constitui como projeto estratégico quando se trata daquela configuração de Estado, pelas mesmas razões temos de admitir que, quando se trata de outras realidades e de outras configurações de Estado, pode ser que a “fórmula da hegemonia civil” não seja adequada, como foi o caso da Rússia, onde, diferentemente, mesmo no século XX, a “fórmula da revolução permanente” foi a correta. Tudo isso significa dizer que a formulação estratégica não só pode ser diferente quando se trata de sociedades capitalistas em diferentes momentos históricos, como também pode ser diferente quando se trata de diferentes formações sociais – e de Estados – numa mesma época histórica.

Esse importante e necessário esclarecimento não foi feito nas análises de Machado, embora para Gramsci estivesse claro que se tratava de realidades históricas – e, portanto, de Estados – distintas, que por decorrência exigiam formulações estratégicas diferentes. Depois de explicar as modificações que ocorreram no sistema capitalista que provocaram a necessidade de alteração da “revolução permanente/guerra de movimento” para a “fórmula de hegemonia civil/guerra de posição”, Gramsci deixa claro que

a questão relaciona-se com o *Estado moderno*, não com os *países atrasados e as colônias*, onde ainda vigoram formas que nos outros já foram superadas e se tornaram anacrônicas (Gramsci, 1984, p. 92, grifo nosso).

Em outra passagem, Gramsci reafirma:

A mesma redução deve-se verificar na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos *Estados mais avançados*, onde a “sociedade civil” transformou-se numa estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.): as superestruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras na guerra moderna (Gramsci, 1984, p. 73, grifo nosso).

Em outro trecho, citado anteriormente, no qual compara e diferencia as configurações de Estado no Oriente e Ocidente, Gramsci é ainda mais esclarecedor. Na compreensão do texto é possível detectar que Gramsci fala de “Oriente” ao se referir à Rússia, e “Ocidente” ao se referir aos países capitalistas centrais europeus. Fica claro, portanto que a Rússia não pertencia à categoria de “Estado moderno”. Ora, se na Rússia “o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa”, pode-se compreender perfeitamente porque a “fórmula de hegemonia civil” seria totalmente inadequada, e também porque a “fórmula da revolução permanente” tenha sido vitoriosa.

Até aqui, a conclusão que podemos tirar é a de que a fórmula estratégica a ser utilizada pelo proletariado em sua luta contra a burguesia

é relativa a determinadas realidades históricas e, portanto, a determinadas configurações de Estado. A “fórmula da hegemonia civil” preconizada por Gramsci foi “extraída” da análise que ele fez da realidade dos países capitalistas centrais da Europa, ou seja, do “Estado moderno”, fruto das transformações ocorridas no próprio capitalismo e, que, portanto, só pode ser relativa àquela realidade. Acontece que aquelas transformações operadas no capitalismo, cujo elemento determinante foi o imperialismo, produziram sociedades capitalistas diferentes e, portanto, diferentes configurações de Estado. Ora, se o advento do imperialismo produziu realidades capitalistas com características tão diferenciadas, querer generalizar a “fórmula da hegemonia civil” para todos os países capitalistas é incorrer no mesmo erro – fatal –, insistentemente denunciado por Gramsci e Machado, de querer impingir a “fórmula da revolução permanente” para o caso do “Estado moderno”.

Portanto, o que podemos deduzir dessa análise é que a formulação estratégica é sempre uma resposta histórica a uma realidade histórica. Por isso, a “fórmula da revolução permanente” foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta analisada por Marx e Engels, assim como o “modelo Petrogrado”, expressão da realização da “fórmula da revolução permanente”, foi a resposta histórica – vitoriosa – à realidade russa, da mesma forma que a “fórmula da hegemonia civil” foi elaborada como resposta histórica àquela realidade concreta estudada por Gramsci.

Realidade contemporânea, formulação estratégica e escola

Acontece que a realidade do capitalismo hoje é distinta daquela da época de Gramsci, especialmente quando pensamos na conformação do capitalismo na periferia do sistema. Isso coloca, portanto, a necessidade de se repensar a formulação estratégica para o proletariado hoje, na mesma medida em que Gramsci apontava a necessidade de mudança da estratégia ao tratar daquela determinada realidade que estava anali-

sando. Se a “fórmula da revolução permanente” era uma resposta histórica àquela dada realidade histórica analisada por Marx e Engels, sendo a revolução Russa a expressão de sua realização e ao mesmo tempo de seu esgotamento; e se a “fórmula da hegemonia civil” era, de uma só vez, superação da fórmula anterior e resposta histórica àquela determinada realidade analisada por Gramsci, fruto das modificações ocorridas no próprio capitalismo; então o proletariado hoje deve elaborar a sua fórmula estratégica como resposta histórica à esta realidade concreta atual, fruto do desenvolvimento contraditório do capitalismo.

Por essa razão, seria um equívoco se o proletariado, atualmente, utilizasse como estratégia a “fórmula da hegemonia civil”. Esse equívoco está na mesma dimensão de gravidade do erro, tão enfaticamente denunciado por Gramsci, e também por Machado, de o proletariado utilizar como estratégia no “Estado moderno” a “fórmula da revolução permanente”. Foi justamente esse equívoco que Machado cometeu em sua análise. Se por um lado, ela afirma a necessidade de mudança da estratégia, da “fórmula da revolução permanente” para a “fórmula da hegemonia civil”, dando um sentido de concretude à “fórmula da revolução permanente” e apontando sua superação por causa das modificações ocorridas no capitalismo, por outro, acaba por abstrair a “fórmula da hegemonia civil”, tirando seu caráter histórico-concreto e dando-lhe um sentido “genérico”, a-histórico. Daí resulta que, em sua análise, a “fórmula da revolução permanente” seja apresentada como transitória e “particular”, e a “fórmula da hegemonia civil” como permanente e “universal”, válida, inclusive, para a atual realidade capitalista.

Posto isto, podemos recolocar a questão da escola. Vimos que a discussão que Gramsci desenvolve acerca da questão cultural e, portanto, escolar, está relacionada com a análise daquela determinada realidade e com a respectiva elaboração estratégica para o proletariado, ou seja, com a “fórmula da hegemonia civil”. Em outras palavras: sua concepção de escola e, daí, sua proposta de escola estão inseridas naquele determinado contexto e obedecem à lógica daquela fórmula estratégica. Se a aplicação da “fórmula da hegemonia civil” se cons-

titui num equívoco em se tratando da realidade atual, pelas razões já apontadas, então, pelas mesmas razões, seria um equívoco a tentativa de aplicação das propostas de Gramsci a respeito da escola nesta determinada realidade.

Isso tudo significa dizer que, se a função da escola deve estar articulada à formulação estratégica de transformação de uma dada realidade, e esta por sua vez deve ser determinada pela análise da realidade que se pretende transformar, então, em última instância, a função da escola deve ser determinada pela análise daquela realidade concreta. Eis aqui o grande problema. Quando se trata da configuração capitalista contemporânea, particularmente dos países da periferia do sistema, como é o caso do Brasil, não se pode supor, ou se dizer, “a priori”, que a escola deva cumprir aquelas tarefas reservadas ao caso do “Estado moderno”, exatamente porque não se pode afirmar, “a priori”, que a “fórmula da hegemonia civil” seja, atualmente, a fórmula estratégica mais adequada para o proletariado. Isso só pode ser definido “a posteriori”, ou seja, somente depois de uma investigação dessa realidade.

A conclusão que podemos tirar desse estudo é a seguinte: se é verdade que a função da escola, inserida numa proposta escolar que atenda aos interesses dos trabalhadores está relacionada com a fórmula estratégica do proletariado, e esta só pode ser uma resposta histórica a uma realidade concreta, então temos de admitir que as propostas de escola para a sociedade contemporânea não podem ser pensadas tendo como paradigma a concepção e as propostas gramscianas de escola, mas têm de ser pensadas no contexto desta realidade, articuladas com a fórmula estratégica de transformação desta determinada realidade.

Não se pode inferir daí, todavia, que, no caso do capitalismo no período contemporâneo, a escola não tenha nenhum papel a desempenhar na luta do proletariado e nem que não possa vir a contribuir no processo de construção da hegemonia proletária. O que afirmamos foi que a discussão a respeito da escola, hoje, não pode ser feita tendo como pressuposto a fórmula estratégica gramsciana da “hegemonia civil”,

pois, como foi demonstrado, tal fórmula foi esboçada por Gramsci a partir de uma determinada realidade histórica, e tendo em vista a transformação revolucionária daquela realidade, que não é, evidentemente, a realidade atual.

Não se pretende com tais questionamentos negar a suposição, inclusive de Machado, segundo a qual a “escola proletária” deve começar a ser construída no âmbito do capitalismo. Esta afirmação é tão verdadeira quanto a de que o socialismo começa a nascer no interior do capitalismo. Aliás, concordamos inteiramente com tais supostos. Entretanto, se a primeira afirmação é tão correta quanto a última, é ao mesmo tempo tão abstrata quanto ela. Quando se faz uma proposta de sociedade, uma proposta de fórmula estratégica e, por conseguinte, uma proposta de escola não se pode ficar nesse grau de generalidade e abstração. Todas essas propostas devem ser pensadas no contexto de uma determinada realidade particular, tendo como ponto de partida a análise desta mesma realidade.

Na verdade, o tratamento da questão escolar hoje – a análise e a proposta de escola – passa por dois momentos: primeiro, com um caráter de negatividade, o momento da crítica das propostas transpostas para a atualidade; e em segundo lugar, o momento afirmativo – positivo –, que consiste na elaboração de uma proposta escolar sedimentada no contexto da realidade contemporânea, fruto da análise dessa mesma realidade.

Com relação ao segundo momento, a elaboração de uma proposta de escola na perspectiva dos interesses de classe dos trabalhadores, ou seja, de uma escola que possa se tornar um instrumento de construção da hegemonia proletária, é uma tarefa de vital importância que cabe a todos aqueles que pretendem oferecer sua contribuição. O objetivo de nossa breve investigação não foi o de abarcar a discussão a respeito deste último momento, mas, ao contrário, foi o de oferecer, tão somente, alguma contribuição à discussão do primeiro momento.

Nosso intuito com tais argumentos foi o de demonstrar o equívoco da transposição para o período contemporâneo tanto da “fórmula da hegemonia civil”, quanto das propostas de escola elaboradas por Gramsci, na medida em que a realidade atual é distinta daquela analisada por ele. Essas constatações colocam a necessidade de elaborarmos a formulação estratégica para o capitalismo contemporâneo e, por conseguinte, a proposta de escola, como resposta histórica a essa realidade. Se não pudemos, nesse estudo, empreender esta última tarefa, pelo menos efetivamos aquela relativa ao primeiro momento, criando, assim, condições para a realização da segunda. Por isso, o nosso ponto de chegada transforma-se no ponto de partida para aqueles que pretendem realizar a segunda empreitada.

Contudo, era necessário chamar a atenção para a realidade capitalista atual, fundamento principal sobre o qual se podem elaborar propostas escolares, relacionadas com o projeto de transformação revolucionária dessa sociedade, pois, se é verdade que “os homens fazem sua própria história, [...] não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha” (Marx, s.d. 2, p. 203), mas a fazem sob determinações histórico-concretas. Se o proletariado, hoje, pretende fazer sua história deve conhecer, antes de tudo, as múltiplas determinações de sua realidade concreta. Para isso é necessário trilhar os mesmos caminhos que Marx e Engels, bem como Lênin, Gramsci, e outros marxistas trilharam: tendo como paradigma a filosofia da práxis, conhecer profundamente a realidade capitalista atual, pois somente a análise concreta de situações concretas podem gerar propostas de ação – inclusive escolares – substantivadas pela realidade objetiva.

5

A PRODUÇÃO EM “TRABALHO E EDUCAÇÃO”. ESBOÇO PARA A DISCUSSÃO DE SUAS MARCAS E DE SUAS PERSPECTIVAS¹

O presente texto foi produzido como resultado de minha participação na mesa “Trabalho e educação como objeto de investigação do III Simpósio Trabalho e educação”, realizado pelo Núcleo de Estudos Educação e Trabalho (NETE) da UFMG em novembro de 2005. Como o tema permitia inumeráveis entradas e enfoques, tomei a liberdade de abordá-lo a partir de uma retrospectiva histórica do campo Trabalho e Educação no Brasil. Tal escolha implicaria, necessariamente, uma pesquisa alongada e aprofundada, tarefa que ainda não consegui realizar de forma sistemática, apesar da consciência de sua necessidade e dos esforços empreendidos nesse sentido. Mesmo assim, decidi tratar o tema nessa perspectiva, sobretudo por causa da clareza da importância de assim fazê-lo. Todavia, sinto-me na obrigação de alertar o leitor que, pelas razões expostas, o texto perde em precisão e profundidade, mas, ao mesmo tempo, convida-o a ser partícipe de sua própria produção, já que tem um caráter introdutório, despretensioso e aberto, com algumas questões instigantes e polêmicas, cujo único objetivo é o de oxigenar a produção do conhecimento. Em função dessas características também decidi manter o tom colo-

¹ Este texto foi publicado, com o mesmo título, na revista *Trabalho & Educação* (UFMG), v. 14, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2005.

qual da fala, mais uma vez com o intuito de chamar o leitor a adentrar-se no *espírito do texto*.

Por esses motivos, não me sinto confortável e nem em condições de defender teses a respeito do tema. Pretendo apenas pontuar alguns elementos analíticos, muito mais na forma de hipóteses, que devem ser, em outras oportunidades, melhor discutidas.

Primórdios da produção em Trabalho e Educação e sua marca distintiva

Sem descer aos detalhes, a temática Trabalho e educação tem sua origem no Brasil, como campo orgânico de interesse e investigação, aproximadamente no final dos anos 1970 e começo dos 80, manifestando-se em vários espaços acadêmicos, mas principalmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), difundindo-se posteriormente para várias instituições brasileiras².

Tomarei como referência a produção acadêmica realizada na PUC-SP, no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação³, sobretudo no nível de doutorado, coordenado pelo Prof. Dermeval Saviani. Se se observa a produção ali desenvolvida no final dos anos 70 e ao longo da década de 80 do século passado, pode-se perceber a presença de duas características marcantes, que expressam, na verdade, os dois lados da mesma moeda: 1) a educação era discutida na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, o que quer dizer, no limite, que a relação *trabalho* e educação era compreendida nesse sentido; e

² Sua difusão se deveu, principalmente, à instauração da linha de pesquisa Trabalho e Educação – ou similar – em Programas de Pós-graduação em Educação em diversas universidades brasileiras, e ao Grupo de Trabalho (G.T.) Trabalho e Educação da ANPEd, criado em 1981.

³ Como se sabe, esse era o nome original do Programa, que depois recebeu outras denominações.

2) o marxismo era tomado, sem dúvida, como a fundamentação teórico-política, com clara prevalência em Gramsci. Os pressupostos eram, provavelmente, a necessidade de superação do capitalismo, daí a crítica a este sistema social⁴, e, por decorrência, a necessidade de elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária⁵. Possivelmente, as perguntas que norteavam aquela produção eram as seguintes: é possível que a educação seja vinculada aos interesses históricos dos trabalhadores, ou seja, que possa contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Se sim, como? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo?

Para tratar dessas questões, Saviani – mas também outros pesquisadores –, num primeiro momento, faz a crítica contundente às concepções e práticas liberais de educação, ou seja, às concepções não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista⁶. Seu maior poder de fogo recai, entretanto, na pedagogia nova, uma vez que vários de seus interlocutores a consideravam, em alguma medida, como uma alternativa educativa crítica, o que rendeu muitas polêmicas com variados autores. A principal produção original de Saviani acerca desse temário foi feita entre 1981 e 1983, com publicações nas revistas *Educação & Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, e revista da ANDE, Associação Nacional de Educação, textos que foram reunidos, com outros, em 1983, em seu conhecido livro *Escola e democracia* (Saviani, 1986a), cujos temas foram revisitados em outras publicações, sobretudo, em 1991,

⁴ Essas características imprimiram uma marca peculiar e profundamente diferenciadora em relação a outros países, onde, geralmente, o tema *educação e trabalho* é identificado com qualificação ou requalificação profissional.

⁵ A esse respeito, atualmente (2016) penso que teria sido necessário explorar melhor as diferenciadas concepções estratégicas que se expressavam entre os autores que se reuniram para formar aquela *escola de pensamento* pretensamente referenciada no materialismo histórico. Não obstante, pareceu-me adequado manter o texto tal como foi produzido originalmente e deixar essa questão para ser desenvolvida em ulteriores produções.

⁶ Saviani também as denomina, respectivamente, de tendências “humanista tradicional”, “humanista moderna” e “analítica” (cf. Saviani, 1991, p. 74).

no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 1991). Outros autores, nessa mesma época, fazem a crítica à Teoria do capital humano, que havia exercido uma grande influência no Brasil, especialmente na época da ditadura militar.

A crítica às teorias não críticas conduziu Saviani à necessidade de elaboração de uma teoria crítica da educação, o que o aproximou, inicialmente, de vários autores franceses que, no calor dos acontecimentos de maio de 68 em Paris, formularam críticas corrosivas à escola da sociedade de classes. No entanto, como buscava discutir as questões educacionais a partir de uma perspectiva dialética, logo percebe limites na análise feita por alguns daqueles autores. Ele mesmo escreve que “nesta ocasião, ensaiei trabalhar com dois textos que me pareciam até certo ponto representativos da concepção dialética: um de Baudelot-Estabet, ‘A escola capitalista na França’, e outro de Paulo Freire, ‘Ação cultural para a liberdade’” (Saviani, 1991, p. 73). Contudo, se afasta desses autores, e comenta em relação ao livro da dupla francesa que,

à medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot-Estabet não poderia ser considerada a expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Baudelot-Estabet consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência, eles admitem, surgem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo a enfraquecer a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe (Saviani, 1991, p. 73-74).

Dessa forma, Saviani inclui esses dois pensadores no conjunto das teorias que ele chamou de “crítico-reprodutivistas”: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” de Bourdieu e Passeron, a “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) de Althusser, e a “teoria da escola dualista” de Baudelot e Establet. Ele assim as denominou porque, embora tivessem uma clara natureza crítica, advogavam a ideia geral de que a educação na sociedade de classes só pode ter uma dimensão de reprodução das relações, não admitindo, portanto, a contradição, vale dizer, a possibilidade de a escola também servir para a transformação social. Para ele, a teoria crítico-reprodutivista

se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapola esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a estas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que superasse a visão crítico-reprodutivista (Saviani, 1991, p. 72).

Portanto, a necessidade de “busca de saídas” que assumiam como pressuposto o caráter contraditório da educação resultou na elabo-

ração do que se chamou de pedagogia histórico-crítica. Saviani assim se manifesta a esse respeito:

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma de doutorado da PUC-SP... (Saviani, 1991, p. 75).

A produção teórica do grupo naquele período segue, mais ou menos, o movimento do pensamento de Saviani: a partir da crítica das “teorias não críticas” e da demonstração dos limites e insuficiências das “teorias crítico-reprodutivistas”, e tendo como pressuposto o caráter contraditório da educação, busca-se a elaboração de uma proposta crítica, dialética e vinculada aos interesses dos trabalhadores, a “concepção histórico-crítica”. Já no livro *Escola e democracia* (Saviani, 1986a), Saviani apresenta muitas pistas na tentativa de dar maior consistência àquela concepção, dando sequência a essa tarefa no *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 1991) e outros textos. No entanto, tal empreendimento passa a ser coletivo, ou seja, outros autores – muitos dos quais passaram pelas turmas do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP – ofereceram sua imprescindível contribuição para que aquela proposta fosse tomando corpo, sobretudo com a incorporação da produção teórico-política de Gramsci, que se torna, sem dúvida, a referência matricial desse grupo de pesquisadores, o que evidencia a necessidade posta de se estabelecer o vínculo entre a educação e a estratégia revolucionária, uma vez que este último tema constitui o coração da obra gramsciana, a chamada “fórmula da hegemonia civil”.

Entre as inúmeras e importantíssimas produções a esse respeito, destacarei uma delas: a tese de doutorado de Lucília Machado, publicada no livro *Politecnia, escola unitária e trabalho* (Machado, 1989). Nesta obra, a autora não só recupera o papel fundamental da escola em sua

especificidade, como vai além, dando um caráter global à discussão, contextualizando a escola e articulando-a com o projeto de construção da hegemonia do proletariado. Tendo essa perspectiva no horizonte, e balizada pela concepção marxista, especialmente gramsciana, Machado realiza um estudo histórico com o escopo de analisar “o que significa, onde, como e quando surgiu e que implicações tem a ideia de unificação escolar” (Machado, 1989, p. 9). Dessa forma, a autora faz uma garimpagem histórica do conceito, das propostas e experiências de escola unitária, buscando sua gênese desde a época da revolução burguesa, passando pelos socialistas utópicos, anarquistas, até chegar à discussão feita por Marx, Engels e outros marxistas, dando especial relevo a Gramsci.

Para a autora, em diferenciação à proposta burguesa de unificação escolar, que “implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (Machado, 1989, p. 10),

a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (Machado, 1989, p. 11).

Evidentemente, por razões históricas, a produção desse grupo de investigadores apresentava uma série de limites, problemas e polêmicas, expressos, principalmente, em três aspectos: 1) a crítica feita por

Saviani à escola nova, que ele chamou de “teoria da curvatura da vara” e que provocou um conjunto de polêmicas que foram travadas em artigos publicados, especialmente, nas revistas *Educação & Sociedade* e *CADERNOS DE PESQUISA*; 2) a análise daquilo que Saviani denominou de “teorias crítico-reprodutivistas”, que, possivelmente, mereceria uma revisita e um tratamento mais detalhado e aprofundado; e 3) as interpretações e incorporações da contribuição teórico-política de Gramsci, sabidamente uma produção de difícil e complexa apreensão, especialmente as questões relativas a seu projeto estratégico, que suscitaram muitos debates, inclusive dentro do próprio Programa de Pós-graduação da PUC-SP⁷.

Apesar dos limites e questões apresentados anteriormente, a produção teórica do grupo de intelectuais que passaram pelas primeiras turmas do referido Programa de Pós-graduação, mas também de pensadores que não tiveram nenhum vínculo com este Programa, foi deveras fecunda e teve uma importância ímpar na história do pensamento de esquerda, sobremaneira marxista, na área de educação no Brasil⁸. Penso que é possível afirmar que a marca registrada do campo Trabalho e Educação no período inicial assenta-se sobre dois aspectos necessariamente articulados: a educação vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora, ou seja, à estratégia de transformação revolucionária, e a fundamentação no marxismo.

⁷ Em minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, procuro analisar os problemas decorrentes da transposição, para o Brasil, de propostas escolares fundadas na proposta gramsciana de “fórmula da hegemonia civil” (cf. Marx, 1991). Outros autores também debateram a incorporação de Gramsci pelos pesquisadores em educação. Vide, entre outros, Vieira (1994).

⁸ Certamente não foi a primeira vez que se buscou, no Brasil, discutir a educação numa perspectiva de esquerda. Tal empreendimento atravessou o século XX, desde seu início, acompanhando o nascimento e crescimento do movimento organizado da classe trabalhadora. Além disso, é necessário considerar a inestimável contribuição de pensadores – muitos deles militantes – como foi o caso, entre outros, de Florestan Fernandes, de Maurício Tragtenberg e de Paulo Freire, autores de matizes teórico-políticos muito diferenciados. Contudo, parece-me que somente no final da década de 1970 e início da década seguinte é que se constituiu, por razões históricas, um corpo mais articulado de intelectuais, agora oriundos da própria ciência da educação, que se põem o desafio de discutir a educação na perspectiva da classe trabalhadora, a partir do aporte do materialismo histórico.

Muito embora se deva reconhecer o empenho e o compromisso individuais e de grupo, penso que seja necessário considerar que a produção do campo Trabalho e Educação, com as características aqui apresentadas, é uma expressão, no âmbito teórico-acadêmico, da conjuntura brasileira que se apresentava naquela época, que, por essa razão, merece ser mencionada, mesmo que de forma sucinta.

Depois do período mais truculento da ditadura militar, formalizado a partir da decretação do AI-5 (Ato Institucional n. 5) em 13 de dezembro de 1968, que confirmou o terrorismo de Estado, começam a surgir algumas pequenas e ainda tímidas reações, cujo marco pode ser considerado os assassinatos, pelos órgãos de repressão, do jornalista Vladimir Herzog no segundo semestre de 1975 e do operário Manoel Fiel Filho no começo do ano seguinte⁹. A partir desses episódios, começam a avolumar-se ações de resistência e contestação à ditadura, levadas a cabo por movimentos sociais que ressurgiam no cenário político, como foi o caso dos estudantes e do movimento sindical, mas também de segmentos de algumas igrejas cristãs, sobretudo a católica, orientados pela teologia da libertação. Não se pode esquecer que a conjuntura da segunda metade dos anos 1970 e início da década seguinte foi marcada não apenas pela significativa retomada dos movimentos sociais, das lutas estudantis e sindicais – na região do ABC paulista, em Minas Gerais e outras regiões, mas também das oposições sindicais, sendo sua maior expressão o Movimento de Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (MOMSP) –, como, principalmente, pelo surgimento de formas de organização da classe trabalhadora, sendo suas mais conhecidas expressões o PT, a CUT e o MST. Penso que tal ebulição das lutas realizadas pelos movimentos sociais não se explica somente pela necessária reação à ditadura militar, mas fundamentalmente, como resultado das contradições do processo capitalista de produção no Brasil, que já havia atingido um alto grau de maturação.

⁹ O significado dessas mortes foi imortalizado pela música “O bêbado e a equilibrista”, de João Bosco e Aldir Blanc, interpretada magistralmente por Elis Regina.

A mudança de conjuntura e a inflexão do campo Trabalho e Educação

Assiste-se, no período mencionado, a um significativo ascenso do movimento da classe trabalhadora, que, certamente, refletiu no espírito e na produção dos pensadores do campo Trabalho e Educação¹⁰, situação que perdurou durante a década de 1980. Não obstante, parece-me que tal situação foi se alterando gradativamente ao longo da década seguinte. Embora o campo não tenha perdido sua principal referência – o marxismo –, a discussão a respeito do vínculo entre a educação e a estratégia revolucionária foi se arrefecendo a partir dos anos 90. Dois elementos, entre outros, são indicativos desse fenômeno: a trajetória da produção no GT 09 – Trabalho e educação – da ANPEd, tanto pelos temas eleitos como pela abordagem normalmente realizada¹¹, e a acentuada diminuição das referências em Gramsci, sendo que, quando feitas, geralmente vêm descoladas de suas proposições estratégicas.

Para tentar exprimir em poucas palavras: se um livro como o de Machado (1989), já citado anteriormente, no qual se discute claramente a relação entre a educação e a estratégia revolucionária, dava o tom, em grande medida, da produção dos intelectuais do campo Trabalho e Educação até a década de 1980, a partir do decênio seguinte as discussões acerca dessa relação vão se escasseando, e vão sendo substituídas, ou por outras temáticas, ou por abordagens que secundarizam aquela relação.

Se essa constatação é verdadeira, necessitamos responder por que ocorreu tal processo. De imediato, indico minha impossibilidade de oferecer uma resposta elaborada e consistente a esta indagação. Creio que este tema constitui um importantíssimo objeto de investi-

¹⁰ Muitos deles tiveram uma militância direta ou indireta junto a diversos movimentos sociais.

¹¹ Isso pode ser verificado quando se observa os trabalhos que foram aceitos e apresentados nas reuniões anuais nos últimos anos. Uma análise de grande parcela desta produção pode ser encontrada em Trein; Ciavatta (2003).

gação, que não foi por mim, ainda, devidamente explorado. Por isso, tendo mais uma vez clareza de meus limites, apontarei alguns elementos analíticos que me parecem pertinentes. Minha principal hipótese, guardando coerência com a linha argumentativa que venho desenvolvendo, é a de que a razão determinante para a inflexão ocorrida na produção do campo Trabalho e Educação deita suas raízes na conjuntura mundial, e também brasileira, correspondente àquele período, ou, para ser mais preciso, no movimento da base material de reprodução do capital no final do século XX.

A conformação de um novo padrão de acumulação de capital, que começa a tomar feição a partir da crise de superprodução de capital do início dos anos 1970¹², acirra as contradições do movimento do capital, principalmente por causa da tendência de queda da taxa de lucro, decorrência do aumento da composição orgânica do capital, ou seja, uma diminuição de capital variável (força de trabalho) em relação ao capital constante (meios de produção), cuja grande manifestação é o fenomenal desenvolvimento da força produtiva do trabalho que pode ser presenciado nas últimas décadas do século passado. Isso impele o capital a incrementar o grau de exploração sobre o conjunto da classe trabalhadora no plano mundial, o que só pode ser conseguido com o recrudescimento da luta de classes, na medida em que se põe a necessidade de neutralizar e/ou derrotar as formas de organização e resistência da classe trabalhadora.

O resultado das lutas de classes do final dos anos 80 e anos 90 demonstra uma vitória avassaladora do capital e, conseqüentemente, uma profunda derrota da classe trabalhadora. Mais do que isto, creio que seja a maior derrota dos trabalhadores em toda a história do movimento da classe, uma vez que esta, diferentemente das anteriores, apresenta uma crise de projeto estratégico, ou seja, de perspectiva. Constata-se, assim, que, no mundo inteiro, a imensa maioria dos movimentos e organizações dos trabalhadores abandonou os últimos resquícios de um projeto

¹² Essa crise vem sendo equivocadamente denominada de "crise do petróleo". A respeito da crítica contundente a essa compreensão, vide Mandel (1990).

revolucionário, de confrontação com a ordem capitalista. Em relação ao Brasil, os dois casos mais emblemáticos são, sem dúvida, a CUT e o PT¹³.

Na medida em que tal perspectiva incidu sobre todos os espaços da luta política, também atingiu o espaço da produção teórica, inclusive a do campo Trabalho e Educação. O que estou sugerindo como hipótese, portanto, é que, no caso brasileiro, o *espírito* da área Trabalho e educação acompanhou, em linhas gerais, o movimento que ocorreu na base material e na luta de classes. Embora haja, certamente, um conjunto de mediações, é possível observar que ao período de ascenso da luta da classe trabalhadora no Brasil no final dos anos 1970 e durante os anos 1980 corresponde as análises, no âmbito do campo Trabalho e Educação, que buscavam articular a educação com a estratégia revolucionária, quaisquer que fossem seus matizes e limites, e o período posterior, da última década do século passado, adentrando no atual, de refluxo e flagrante derrota da classe trabalhadora é concernente à época em que, no “campo”, as análises acerca da relação entre educação e revolução foram perdendo espaço e se arrefecendo.

Trabalho e Educação: tarefas e perspectivas

A história vem demonstrando que, na passagem do milênio, provavelmente a revolução nunca esteve tão desacreditada e, portanto, tão ausente das discussões da esquerda em todos os âmbitos¹⁴. De fato, nunca foi tão difícil falar sobre e fazer a revolução, resumidamente, porque: 1) o projeto societal do capital saiu-se vitorioso e se impôs no mundo inteiro; 2) produziu-se uma derrota e um profundo refluxo do movimento da classe trabalhadora; 3) por isso, há um abandono do projeto revolucionário e, por desdobramento, também do referencial teórico-político que dá sustentação a este projeto, o marxismo.

¹³ Uma demonstração desse processo pode ser encontrada em Tumolo (2002), referente à CUT, e em Iasi (2004), concernente ao PT.

¹⁴ Toledo (1994) faz uma excelente discussão a esse respeito.

Contudo, penso que, paradoxalmente, nunca foi tão *necessário* falar sobre e fazer a revolução¹⁵, pelas seguintes razões: 1) vitorioso, o capital foi *jogado a sua própria sorte*, ou seja, a suas próprias contradições, que se acirram a cada dia; 2) por causa de sua própria lógica, de seu movimento contraditório, o capital nunca mostrou de forma tão enfática, como nos tempos atuais, sua capacidade destrutiva, do homem e da natureza, no plano global; 3) daí, o que poderíamos entender como uma crise estrutural de produção da sociabilidade na forma capital; 4) nunca a contradição antagonica entre capital e humanidade ficou tão evidente e constatável empiricamente como no período contemporâneo, ou seja, nunca a continuidade da existência humana esteve tão ameaçada por um modo de produção gestado pela própria humanidade¹⁶.

Por outro lado, a análise do século XX nos permite extrair algumas conclusões que podem facilitar o empreendimento revolucionário. O século passado comprova cabalmente que não se pode ter mais nenhuma ilusão: 1) de que o capitalismo possa oferecer alguma saída para a humanidade; 2) de que é possível reformar substantivamente o capitalismo; 3) de que a estratégia social-democrata, seja a de reformas do capitalismo, seja a de tentativa de superação da ordem capitalista por meio da ocupação dos espaços institucionais, de participação no governo etc., possa alcançar algum êxito¹⁷. O período da passagem do século

¹⁵ Como o conceito de revolução aparece em todo este texto, denotando uma importância central, creio que nunca é demais alertar que não se pode confundir revolução com uma simples ação militar de *assalto ao poder* (putsch) ou com o momento insurrecional. Revolução é, necessariamente, um processo histórico, resultado da luta de classes, que conduz à superação de um modo de produção, no caso, o capitalista, alterando substancialmente as relações sociais, principalmente as relações de propriedade dos meios de produção; processo que demanda a elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária.

¹⁶ Além de outros autores, o poder destrutivo do capital em sua conformação contemporânea vem sendo exaustivamente estudado por Mészáros, particularmente em sua principal obra, *Para além do capital* (Mészáros, 2002). Em outros textos de minha autoria (Marx, 2003 e 2005), ofereço uma pequena contribuição acerca desse assunto.

¹⁷ A esse respeito, o século XX apresentou uma abundância de experiências espalhadas por várias partes do mundo capitalista. Se, no caso brasileiro, ainda havia algum

XX para o XXI evidencia que nunca foi tão gritante o lema *socialismo ou barbárie*, o que implica **revolução** ou *barbárie*.

Se a revolução se impõe como tão necessária, na mesma medida se impõe a necessidade de se retomar, num novo patamar, as questões postas pelo campo Trabalho e Educação em seu período inicial: como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição?

Essas perguntas indicam, por conseguinte, algumas tarefas de investigação que, embora já venham se realizando parcialmente, me parecem imprescindíveis, na atualidade, para os pensadores da esquerda, sobretudo os de linhagem marxista, inclusive aqueles do campo Trabalho e Educação:

- crítica radical do capital e de sua atual conformação sócio-histórica;
- crítica do Estado capitalista e de sua configuração contemporânea;
- crítica das estratégias reformistas/social-democratas;
- crítica das experiências socialistas;
- análise das contribuições acerca de estratégias revolucionárias apresentadas ao longo da história do movimento da classe trabalhadora¹⁸;
- discussão e elaboração da estratégia revolucionária na contemporaneidade;
- análise do papel da educação na estratégia revolucionária.

Existem, pelo menos, dois elementos que distinguem a época do início do século XXI daquela da década de 70 do século passado, que devem ser considerados em nossas análises. Primeiramente, a confor-

resquíio de ilusão, foi categoricamente desfeito pelo Governo Lula.

¹⁸ Penso que seja necessário incluir a análise das diferenças entre a revolução burguesa e a revolução proletária.

mação do capitalismo adquiriu uma nova feição, constituindo aquilo que alguns autores, como por exemplo Harvey (1993), vêm denominando de “acumulação flexível de capital” e, em segundo lugar, a clareza da impossibilidade de superação do capitalismo por meio da estratégia social-democrata.

Como se sabe, a discussão e a tentativa de realização dessas tarefas não eclodem no período recente, mas, ao contrário, têm sido o traço distintivo da tradição marxista ao longo de sua história, uma vez que são a razão da existência dessa corrente teórico-política. Para o campo Trabalho e Educação, destaca-se a última tarefa, ou seja, a relação entre educação e estratégia revolucionária, recuperando uma questão fundamental presente na história do marxismo, expressa na produção de muitos de seus pensadores, inclusive e sobretudo Gramsci, que, como apontado anteriormente, serviu como fonte inspiradora e referência matricial do “campo” em seu período inicial.

Obviamente, não estou propondo que o campo Trabalho e Educação dê conta da realização de todas essas tarefas. Elas competem às classes sociais, sintetizadas na classe revolucionária, que se põem a necessidade de levar adiante o empreendimento revolucionário, com a contribuição imprescindível de seus intelectuais orgânicos, de todas as áreas do conhecimento, em especial da área das ciências humanas. Mesmo reconhecendo que é uma questão aberta, polêmica e de difícil tratamento, o que estou indicando é a necessidade de resgate da análise da educação na perspectiva dos interesses históricos da classe trabalhadora, o que significa dizer, da discussão da relação entre educação e estratégia revolucionária, num outro patamar, já que a conjuntura atual apresenta aspectos distintos, recuperando, assim, a marca registrada da constituição do campo Trabalho e Educação no Brasil.

6

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES, CONSCIÊNCIA DE CLASSE E REVOLUÇÃO SOCIAL. NOTAS INTRODUTÓRIAS¹

A discussão a respeito da educação dos trabalhadores ou, mais especificamente, da formação política não é nova no seio da história do movimento operário no plano mundial. Pelo contrário, dada sua importância fundamental, essa temática foi e continua sendo alvo de intenso, acalorado e, por que não dizer, polêmico debate. Não obstante, é possível afirmar, grosso modo, que todos os grandes pensadores-militantes do movimento da classe que se empenharam na discussão acerca de tal assunto, o fizeram tendo como base de sustentação teórico-política a relação da formação dos trabalhadores com a estratégia política elaborada e desenvolvida pela classe ao longo de sua história. Mais do que isso, entenderam que a estratégia política é determinante em relação à formação ou, em outras palavras, que o desenho e o papel da formação dependem da estratégia a ser implementada², o que

¹ Esta é uma versão levemente alterada do texto publicado anteriormente de acordo com a seguinte referência: "Educação e marxismo: a educação da perspectiva da classe trabalhadora". In: Mascarenhas, Angela Cristina B.; Zanolla, Sílvia Rosa S. (Org.). *Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana*. Campinas: Alínea, 2011. V. 1, p. 25-42.

² Tal relação de determinação aparece em praticamente todos os grandes pensadores-militantes do movimento operário, inclusive em Gramsci, que se tornou uma das principais referências teórico-políticas a respeito dessa temática. A esse respeito vide, entre outros, Tumolo (1997).

desloca o eixo central da análise para esta última. Assim sendo, não querendo fugir dessa tradição, almejo oferecer uma pequena e introdutória contribuição para esse debate, balizada naquele mesmo pressuposto e buscando estabelecer a relação entre a formação política e a estratégia revolucionária, que tem como horizonte a ruptura e a superação da ordem capitalista.

Tarefa espinhosa e árdua, discutir o processo revolucionário e o papel que nele desempenha a educação dos trabalhadores demanda, necessariamente, um estudo da relação entre reforma e revolução e, além disso, o que me parece ser um desafio maior ainda, exige o estabelecimento de uma segunda relação, qual seja, entre esse tema e a construção da *consciência de classe*. Sem a pretensão de desenvolver uma análise aprofundada dessas intrincadas e polêmicas questões, que seria impossível nos limites deste estudo, buscarei apresentar, de forma resumida, como alguns dos principais autores-militantes de linhagem marxista abordaram e vêm abordando tais temáticas, com o fito de extrair algumas conclusões e, daí, voltar a firmar a relação com a formação política.

O processo revolucionário

Sem dúvida, um dos primeiros a entrar na discussão foi o próprio Marx, justamente num momento – meados da década de 60 do século XIX – em que estava ocorrendo uma onda de greves na Europa. Instigado por um discurso feito pelo operário John Weston, membro do Conselho Central da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) – I Internacional –, segundo o qual a luta dos trabalhadores por aumentos salariais era inútil e a ação sindical ineficaz, Marx elabora um estudo com o escopo de demonstrar as falácias de tal proposição e o apresenta em duas sessões do Conselho Central da AIT. Neste texto – que foi publicado em português com o título *Salário, preço e lucro* (Marx, 1988b) – Marx expõe, pela primeira vez, o resultado parcial de suas investigações, ou

seja, suas principais teses acerca do salário, valor, mais-valia, lucro etc., categorias centrais de seu futuro *O capital* – que nessa época já estava sendo esboçado – e, com essa base, defende a necessidade premente de os trabalhadores lutarem por aumentos salariais, pois, ao contrário do que propugnava seu opositor, “uma elevação geral do nível dos salários originaria uma queda geral da taxa dos lucros, mas não afetaria, de um modo geral, os preços das mercadorias” (Marx, 1988b, p. 85). Como se pode observar, para o autor a luta sindical por aumentos salariais deve ter como objetivo atingir a *espinha dorsal* da acumulação capitalista, qual seja, a taxa de lucro, e justamente por essa razão os capitalistas são impelidos a travar uma luta no sentido diametralmente inverso, ou seja, pela redução do salário. Aliás, sobre essa questão, Marx não nutre nenhuma ilusão. No final de sua explanação demonstra que

o próprio desenvolvimento da indústria moderna deve necessariamente fazer pender sempre a balança a favor do capitalista em prejuízo do operário e, por conseguinte, a tendência geral da produção capitalista não reside em elevar o nível médio dos salários, mas em baixá-lo, ou seja, impelir, mais ou menos o *valor do trabalho para o seu limite mínimo* (Marx, 1988b, p. 84, grifo do autor).

Mas, pergunta o autor,

se a tendência das coisas dentro deste sistema é essa, significará que a classe operária deve renunciar a defender-se das usurpações do capital e abandonar os seus esforços para aproveitar todas as possibilidades que se lhe oferecem para melhorar a sua situação temporariamente? (Marx, 1988b, p. 84, grifo do autor).

O próprio autor responde afirmando que

se o fizesse, ver-se-ia degradada numa massa informe, esmagada, de seres famintos para os quais não haveria salvação. [...] Se a classe operária cedesse covardemente no seu conflito diário com o capital, privar-se-ia sem dúvida da possibilidade de empreender movimentos de maior envergadura (Marx, 1988b, p. 84).

No entanto, enfatiza que os trabalhadores não podem esquecer que, ao lutarem por aumentos salariais, “lutam contra os *efeitos* e não contra as *causas desses efeitos*, que o que fazem é refrear o movimento descendente, mas não alterar o seu rumo; que aplicam *paliativos* e não a *cura da doença*” (Marx, 1988b, p. 85, grifo nosso). Por isso

os “sindicatos” atuam com utilidade como centros de resistência às usurpações do capital. Deixam, em parte, de atingir o seu objetivo quando utilizam a sua força de forma pouco inteligente. No entanto, deixam inteiramente de o atingir, quando se limitam a uma guerra de escaramuças, contra os efeitos do regime existente, em vez de trabalharem, ao mesmo tempo, para a sua transformação e servirem-se da sua força organizada como uma alavanca para a emancipação definitiva da classe trabalhadora. [...] *Em vez da palavra de ordem conservadora “um salário justo por um dia de trabalho justo”, devem inscrever na sua bandeira a palavra de ordem revolucionária: “abolição do salariado”* (Marx, 1988b, p. 85-86, grifo nosso).

Como é possível perceber, Marx coloca como objetivo estratégico das organizações dos trabalhadores a construção da revolução. Para ele, mais do que uma simples possibilidade, trata-se de uma *necessidade* histórica. A revolução é a expressão da ruptura, do salto de qualidade, sem a qual é impossível passar da velha para a nova forma histórico-social.

Não se pode, todavia, confundir revolução (tomada do poder) com uma simples ação militar de *assalto ao poder (putsch)*, com um *meio golpe de Estado*, ou com o momento insurrecional. Como essa confusão foi utilizada como expediente tático pelos reformistas na época da II Internacional, Rosa Luxemburgo, que se encontrava no seio dessa discussão, busca esclarecer uma série de mal-entendidos quanto à natureza real e ao processo de desenvolvimento de uma revolução social.

Primeiro mal-entendido: a conquista do poder político pelo proletariado, quer dizer, a grande classe popular, não se faz artificialmente. Exceto em casos excepcionais – como a Co-

munha de Paris, onde o proletariado não obteve o poder no fim de uma luta consciente, mas onde o poder lhe coube como herança que ninguém queria – a conquista do poder político implica uma situação política e econômica que atingiu um determinado grau de maturidade. É esta a diferença básica entre os golpes de Estado, no estilo blanquista, levados a efeito por uma minoria atuante, desencadeados num momento qualquer e, de fato, sempre inoportunos, e a conquista do poder político pela grande massa popular consciente; uma tal conquista só pode ser o produto da decomposição da sociedade burguesa, contém em si própria a justificação econômica e política da sua oportunidade (Luxemburgo, 1986, p. 107).

A revolução pressupõe necessariamente um processo, um conjunto de mediações, ou seja, uma relação com a luta pelas reformas. Referendando os argumentos de Marx, Luxemburgo afirma que

lutar dia a dia, no interior do próprio sistema existente, pelas reformas, pela melhoria da situação dos trabalhadores, pelas instituições democráticas, é o único processo de iniciar a *luta* da classe proletária e de se orientar para o seu objetivo final, quer dizer: trabalhar para conquistar o poder político e abolir o sistema salarial. Entre a reforma social e a revolução, a social-democracia³ vê um elo indissolúvel: a *luta* pela reforma social é o *meio*, a revolução social o *fim* (Luxemburgo, 1986, p. 23, grifo nosso).

A partir da discussão feita por ambos, podemos extrair dois importantes elementos analíticos. Primeiro que a revolução é uma necessidade, e que, por pressupor um processo, guarda uma relação em que ela é o *objetivo estratégico* (fim) e a luta por reformas é o *meio*. Em segundo lugar, há de se destacar um detalhe aparentemente irrelevante: não é a realização mesma das reformas que constitui a tática, mas a *luta por elas*; mesmo porque sua realização depende do contexto histórico,

³ É conveniente lembrar que naquela época, final do século XIX e início do século XX, diferentemente do significado mais recente, *social-democracia* era a denominação dada às organizações partidárias de orientação marxista e, portanto, com uma perspectiva revolucionária, que pertenciam à II Internacional.

da correlação de forças e da flexibilidade tática das classes em luta. Por isso, não se pode pensar que a revolução seja o desdobramento de um processo de reformas. Se é verdade que existe uma relação intrínseca e necessária entre reforma e revolução, esta explicitação não é suficiente para se compreender a relação entre estes dois elementos. A revolução só é necessária exatamente porque o capitalismo não pode fazer reformas profundas, não pode eliminar suas contradições internas. A anarquia da produção, a concorrência entre os monopólios gigantes ou as megaempresas globalizadas, a concentração e centralização do capital, o incremento da composição orgânica do capital e a decorrente queda tendencial da taxa de lucro, as crises cíclicas de superprodução de capital e mercadorias, a exploração ascendente sobre o proletariado mundial, o arrocho salarial, o uso constante e crescente da violência (qualquer que seja sua forma), a miséria, a fome etc., tudo isso é condição necessária para o desenvolvimento capitalista. Se fosse possível que o capitalismo se *adaptasse* de tal modo a criar condições de produção e reprodução satisfatórias da vida humana, ou seja, que fosse se reformando, o que quer dizer em última instância que teria de eliminar suas próprias contradições internas, então a revolução seria desnecessária, porque o socialismo seria desnecessário.

Acreditar, portanto, que a revolução é o desdobramento de um processo de reformas do capitalismo é cair na ilusão da tese reformista, é transformar a revolução em conceito vazio. Se a revolução é o salto de qualidade que ocorre a partir de um acúmulo de quantidades, isso não significa que a revolução seja fruto de um acúmulo de *quantidades de reformas*, mas ao contrário, de um acúmulo de *quantidades de dificuldades e impossibilidades* de realizá-las, ou seja, acúmulo de *agudização de suas contradições internas*.

Essa afirmação não pode nos conduzir, entretanto, à conclusão de que o capitalismo não pode, em hipótese alguma, operar reformas no processo de seu desenvolvimento. Essa conclusão seria absurda, pois é possível constatar a olho nu sua incrível flexibilidade e capacidade de

criar condições que lhe sejam favoráveis na tentativa de se perpetuar. Porém, é preciso enfatizar que as reformas acabam se restringindo à superficialidade do sistema, pois, como já vimos, se elas atingissem os elementos essenciais que o constituem, ou seja, as contradições que regem seu movimento, o capitalismo deixaria de ser capitalismo.

Por outro lado, há de se considerar que se a tática das reformas pode ser utilizada pelo proletariado na construção da revolução, pode também ser usada pela burguesia como tática antirrevolucionária, na medida em que a realização delas consiga cooptar o proletariado, ou parte dele, convencendo-o da desnecessidade de superação do capitalismo.

Mas se todos esses fatores são verdadeiros, ou seja, que o capitalismo não pode fazer reformas estruturais, mas somente superficiais; que o espaço destas reformas tem sido tendencialmente menor; e que a realização de algumas reformas superficiais pode se tornar uma tática da burguesia para cooptar parcelas do proletariado; caberia então perguntar como as reformas se articulam com o objetivo estratégico do proletariado, a revolução, de tal maneira que elas sejam meios de condução para esta última. É claro que não existe uma resposta única a essa questão, pois ela depende da análise da realidade na qual se desenrola a luta entre as classes. Todavia, sabemos que, qualquer que seja a discussão que se faça a respeito de tal questão, dois elementos são imprescindíveis: as condições objetivas (desenvolvimento das forças produtivas, etc., que acarreta a agudização das contradições) e subjetivas (grau de consciência, organização e direção, etc.), sem as quais se torna impossível para o proletariado alcançar seu intento, já que o processo revolucionário exige uma ação política deliberada, voluntária, consciente, da classe revolucionária.

Pois bem, se a revolução pressupõe um conjunto de mediações, estas últimas não podem ser aquilo que se queira, mas devem ser táticas que conduzam ao objetivo estratégico. A luta por reformas só pode adquirir um caráter de tática proletária quando seu objetivo é muito menos o de *conquistar posições* no capitalismo e muito mais o de *denunciar*

os limites da capacidade do capitalismo em se reformar. É justamente na luta pelas reformas que a massa do proletariado pode ir percebendo os limites do capitalismo e, com esta base, começar a construir a consciência da necessidade de sua superação. A direção do proletariado tem de ter clareza da impossibilidade das reformas estruturais e por isso mesmo conduzir o conjunto da classe à luta pela exigência de reformas cada vez mais profundas. Caso a burguesia consiga, por qualquer que seja a razão, realizar alguma reforma, cria as condições para transformar a tática proletária em tática burguesa. Por isso, ao conquistar qualquer reforma, o proletariado tem de lutar por reformas ainda mais profundas, que não possam de fato ser efetivadas⁴. Isso significa que não é a conquista mesma das reformas que se constitui como tática, pois poderia criar na massa do proletariado a ilusão de que o capitalismo vai se reformando (tese reformista), mas sim a *luta* por reformas profundas, estruturais – impossíveis de se realizar no capitalismo –, que possibilita a criação de condições para a elevação do nível de consciência das massas, ou seja, o ponto de partida da percepção da necessidade da revolução (elementos para a construção das condições subjetivas). Como a tática das reformas pode ser utilizada tanto pelo proletariado como pela burguesia, cabe à direção do proletariado tentar revertê-la a seu favor, o que pressupõe, neste aspecto, uma clareza da impossibilidade de realização de reformas estruturais.

Educação dos trabalhadores, consciência de classe e revolução social

Até aqui, nossa análise nos conduziu à seguinte compreensão: quanto mais o capitalismo se desenvolve, maior é o acirramento das contradições, mais reduzido se torna o espaço de reformas substantivas (aspectos de constituição das condições objetivas). Exatamente

⁴ Estou me referindo aqui a reformas hipoteticamente capitalistas, mas que, por razões histórico-estruturais, nunca se realizaram efetivamente ou então, se foram implementadas, têm sido subtraídas nos períodos mais recentes.

por isso, o proletariado não só não deve abandonar a luta por reformas cada vez mais profundas, como, ao contrário, deve intensificá-la, não com a ilusão de conquistar tais reformas, mas com o intuito de transformá-la numa tática indispensável que sirva como instrumento de criação e desenvolvimento da consciência e organização da classe (condições subjetivas) com vistas à transformação revolucionária do capitalismo. Dessa maneira, dependendo da forma como é conduzida, tal luta pode adquirir um caráter *pedagógico*, quer dizer, os trabalhadores vão aprendendo e percebendo, na própria prática, os limites postos pela realidade e, portanto, a necessidade de se organizar e qualificar sua luta.

Se é verdade que apenas nesse sentido a prática se torna *educativa* na perspectiva dos interesses do proletariado e que, portanto, os trabalhadores vão se *educando* na e pela prática, é mister reconhecer que a prática *educa* até certo limite. A inserção dos trabalhadores na prática de luta geralmente possibilita que estes se defrontem com contradições postas pela realidade, propiciando o acesso a determinados conhecimentos e, dessa maneira, a superação das formas mais primitivas e rústicas do senso comum. Não obstante, a prática cotidiana e, em particular, a prática militante não oferecem, e não podem oferecer, os ingredientes necessários para a superação de uma compreensão mais ou menos epidérmica da realidade, tendo em vista o altíssimo grau de complexidade desta, já que se constitui como *síntese de múltiplas contradições*, o que exige, para sua apreensão, a adoção de um método dialético e, portanto, um profundo e árduo exercício de abstração e de análise. Isto significa que o *potencial pedagógico* máximo da prática é a construção do que se pode chamar de *consciência sindical*, ou melhor, de *consciência reivindicativa*. É quando os trabalhadores conseguem se perceber não mais como indivíduos, mas como grupo, como categoria de trabalhadores e, mais do que isso, como categoria injustiçada e oprimida que deve se organizar e arregimentar forças para reivindicar seus direitos às autoridades institucionais e ao Estado, esperando ser atendida; no limite, deve lutar para

substituir o(s) administrador(es) do Estado por quem se comprometa a viabilizar um projeto não só para os trabalhadores, mas de interesse comum do conjunto da sociedade.

A experiência de vida e a prática militante são, dessa forma, apenas o *ponto de partida*, o *primeiro patamar* no processo de construção da consciência de classe. Ao fazer uma incursão por alguns dos principais autores de tradição marxista que discutem tal questão e retomando as três categorias em que, tradicionalmente, o movimento operário “divide” a classe, quais sejam, “a *massa operária*, os *operários avançados* (ou os ‘setores avançados da massa’) e o *núcleo revolucionário* (a ‘vanguarda’)”, Frederico (1979, p. 45) faz uma configuração dos três momentos distintos da consciência operária:

a) A consciência da *massa operária* é uma consciência desarticulada que não consegue apreender o sentido do movimento da totalidade; ela apenas visualiza os aspectos isolados e externos dos fenômenos sem se aperceber das oposições e contradições que mantêm a realidade “unida”. O conhecimento que a incipiente prática da *massa operária* permite ter não vai além da “sensação” e da “impressão”.

b) Num segundo momento a continuação da prática social leva a um acúmulo de experiências que produz um salto na consciência dos setores do operariado que destas participaram. Isto é, ao se acumular quantitativamente, o conhecimento empírico se transforma qualitativamente: a consciência operária perde o seu caráter fragmentário e começa a perceber a relação entre os fenômenos; o conhecimento deixa de ser sensitivo e passa a ser racional. Diferencia-se, assim, dentro da *massa*, o grupo de *operários avançados*.

c) Mas a consciência dos *operários avançados* é insuficiente para dar conta da totalidade social: para tanto seria preciso ir além do conhecimento racional e pragmático produzido pela experiência e se chegar a um conhecimento teórico que apreenda as leis internas que regem o desenvolvimento da totalidade e das oposições e contradições que articulam a realidade social. Essa consciência teórica só poderá testar a validade de suas descobertas se reconciliando com a prática.

Assim, a superação do *primeiro patamar* de consciência em direção à consciência de classe exige, necessariamente, uma intervenção teórico-educativa. É aí que entra o papel da *formação dos trabalhadores*, cujo objetivo, em linhas gerais, deve ser o de buscar a superação do senso comum, qualificando o conhecimento adquirido na prática de militância, quer dizer, oferecendo os instrumentos teórico-metodológicos para que se possa compreender, na radicalidade necessária, não só as questões postas pela luta cotidiana, mas, principalmente, o modo de produção capitalista, sua lógica, seu movimento contraditório, ou melhor, apreender a totalidade social e as questões conjunturais e cotidianas no bojo desta mesma totalidade. Isto porque a realização da revolução implica necessariamente a elaboração de um projeto, o que pressupõe um conhecimento profundo da realidade que se pretende transformar. Tal conhecimento da realidade, por sua vez, tem como pressuposto a apreensão do conhecimento já sistematizado e acumulado historicamente. Não foi por outra razão que Marx e Engels, bem como Lênin, Gramsci, Lukács e outros marxistas, sempre colocaram num lugar de destaque a necessidade de apreensão daquele conhecimento como arma imprescindível para o proletariado em sua luta emancipatória. Suas próprias vidas, sua produção teórica e os embates ferrenhos que travaram contra a ignorância e o espontaneísmo no interior do movimento operário são prova indiscutível disso.

Não obstante, é necessário ir além da constatação da necessidade da transmissão de um genérico e indefinido *conhecimento sistematizado*. É preciso saber exatamente que conteúdos são fundamentais, ou melhor, imprescindíveis como instrumento de luta do proletariado. Esta questão não é nova e nem tranquila; ao contrário, é controversa e esteve presente no seio do movimento operário internacional, desde o século XIX até hoje. Lênin foi um dos que mais polemizou a respeito da questão. Contra algumas posições que começavam a germinar no interior da II Internacional, segundo as quais a revolução seria fruto do desenvolvimento natural das contradições da realidade objetiva (capitalista), anulando, ou pelo menos, minimizando o papel do elemento

consciente e, portanto, da teoria na tarefa revolucionária, Lênin levanta sua voz, especialmente no *Que fazer?* (Lênin, 1982a), e defende, vigorosamente, que “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” (Lênin, 1982a, p. 96-97). Mais que isso, Lênin argumenta, o que causou e tem causado até hoje enorme controvérsia, que essa teoria revolucionária não brota e não pode brotar da atividade espontânea das massas, mas é fruto de uma elaboração que supera o senso comum e a consciência imediata (sindicalista). Contudo, Lênin adverte e deixa claro que

isto não significa, naturalmente, que os operários não participem nessa elaboração. Mas não participam como operários, participam como teóricos do socialismo, como os Proudhon e os Weitling; noutros termos, só participam no momento e na medida em que consigam dominar, em maior ou menor grau, a ciência da sua época e fazê-la progredir. E para que os operários o *consigam com maior frequência* é preciso esforçar-se o mais possível por elevar o nível de consciência dos operários em geral; é preciso que os operários não se confinem ao quadro artificialmente restrito da “*literatura para operários*”, mas aprendam a assimilar cada vez mais a *literatura geral*. Seria mesmo mais justo dizer, em vez de “não se confinem”, “não sejam confinados”, porque os próprios operários leem e querem ler tudo quanto se escreve também para os intelectuais, e só alguns (maus) intelectuais pensam que “para os operários” basta falar das condições nas fábricas e repisar aquilo que já sabem há muito tempo (Lênin, 1982a, p. 107, grifo do autor).

Se o objetivo histórico do proletariado é a transformação revolucionária da sociedade burguesa, então o conhecimento é imprescindível, pois só se pode transformar aquilo que melhor e mais profundamente se conhece. Para transformar essa sociedade, o proletariado tem de conhecê-la cientificamente, isto é, conhecer suas partes ou elementos mais íntimos e suas conexões dentro do movimento histórico.

Tratando desse assunto, Netto (1998) ressalta a importância vital do conhecimento teórico para o proletariado. Reconhecendo que a

construção da perspectiva de classe do proletariado, que pode viabilizar sua consciência *revolucionária*, esteja balizada pela posição material-objetiva na qual se movimenta a classe e, ao mesmo tempo, suponha as dimensões diretamente políticas, o autor assevera que é a elaboração teórica que a instaura. Por isso,

tanto a mobilização dos trabalhadores como a adesão às demandas e às aspirações da classe operária, a vinculação aos seus movimentos reivindicativos e contestadores, podem operar à base de inúmeras causalidades, motivações e intencionalidades, sem que impliquem, direta e imediatamente, a elaboração e a incorporação consciente da perspectiva de classe proletária. Esta elaboração resulta de um movimento essencialmente *teórico* (Netto, 1998, p. XLII, grifo do autor).

Esse movimento supõe a análise histórico-social que tome a sociedade como totalidade concreta, o que significa, também e ao mesmo tempo, o conhecimento da própria classe, de tal forma que, “conhecimento teórico e consciência de classe aparecem, numa unidade tensa, configurando as bases de uma *autoconsciência* em que se expressa e se condensa a perspectiva da classe” (Netto, 1998, p. XLII). Enfatizando a relação entre o conhecimento teórico e a construção da revolução proletária, e tendo em vista que “a elaboração da perspectiva de classe é o requisito para que o proletariado se posicione *conscientemente* como sujeito revolucionário” (Netto, 1998, p. XLV), Netto afirma que a *peculiaridade* da perspectiva de classe proletária

consiste em que, para o seu caráter revolucionário, o *conhecimento teórico rigoroso constitui uma condição ineliminável* [grifo do autor]. No caso do proletariado, a perspectiva de classe só é revolucionária se se fundar numa correta compreensão da sociedade e de si mesmo; neste caso, a *correção teórica é uma questão política de vida ou de morte para o protagonismo revolucionário do proletariado* [grifo nosso] – e isto seja em razão das condições em que o proletariado conduz as suas lutas de classe, seja em razão dos seus objetivos emancipadores (Netto, 1998, p. XLIV).

Referendando a mesma posição, segundo a qual o conhecimento é condição *sine qua non* para o processo revolucionário, Löwy afirma que

o proletariado não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras: a verdade é uma arma de seu combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema de seu jornal *Ordine Nuovo*, “somente a verdade é revolucionária” (Löwy, 1987, p. 200).

Num trecho já consagrado, o próprio Gramsci (1986, p. 20) argumenta que

a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Uma discussão polêmica e inconclusa

Em se tratando de uma construção histórica, a consciência de classe é, ao mesmo tempo, resultado e premissa da luta revolucionária do proletariado. Resultado na medida em que, posto na materialidade objetiva, o proletariado desenvolve sua luta diuturna e cotidiana e, ao fazê-lo, se depara com limites e conflitos postos pela realidade, situação que pode propiciar a sobrelevação dos aspectos mais rústicos e primitivos do senso comum e, por decorrência, o desenvolvimento de uma consciência de tipo reivindicativo-sindicalista, ou da percepção

daquilo que se denomina de *classe-em-si*. Calcado na percepção que emerge da contradição entre as lutas táticas por reformas mais profundas e a impossibilidade ou incapacidade cada vez maior de sua realização no âmbito do sistema capitalista, o trânsito desse patamar em direção à consciência de classe revolucionária⁵, característica marcante do que se chama de *classe-para-si*, exige uma intervenção teórica, que busque o conhecimento, simultaneamente, da sociedade tomada em sua totalidade histórico-concreta e da própria classe. Tanto a estratégia revolucionária e, por desdobramento, o conjunto das ações políticas táticas – incluídas aqui as lutas sindicais –, como a produção teórica na perspectiva de classe do proletariado e a conseqüente transmissão do conhecimento, condições propiciadoras da construção da consciência de classe, só podem se desenvolver, de forma umbilicalmente articulada, no bojo da luta de classes, com vistas à emancipação da classe revolucionária. Nesse sentido, *a consciência de classe é fruto da própria luta revolucionária do proletariado*.

Por outro lado, embora seja condição insuficiente, a consciência de classe é condição necessária, ou se se quiser, premissa para a elaboração e implementação da estratégia revolucionária. Parafraseando Lênin, não pode haver revolução sem classe revolucionária, e não pode haver classe revolucionária sem consciência de classe revolucionária. Como a construção da consciência de classe exige a intervenção teórica, daí se conclui que não pode haver revolução sem teoria revolucionária. Esta é que possibilita, ao mesmo tempo, o conhecimento da classe (consciência de classe) e o conhecimento da realidade em sua totalidade social,

⁵ Creio que ainda seja necessário enfatizar que a transição da consciência reivindicativo-sindicalista para a consciência de classe só pode se operar na condição de que a luta tática por reformas no interior do capitalismo desenvolvidas pela classe, inclusive a luta sindical, tenha como objetivo muito menos sua conquista efetiva e muito mais a denúncia dos limites da capacidade de o capitalismo se reformar, tendo em vista que, se se acredita que tal modo de produção pode de fato se reformar e oferecer condições de vida dignas para os trabalhadores e para o conjunto da sociedade e, a partir daí, se desenvolve uma ação sindical balizada em tal crença, então não existe necessidade de construção da consciência de classe revolucionária, porque não existe necessidade da revolução.

pressuposto fundamental para elaboração da estratégia revolucionária. Mas o conhecimento teórico, tomado nesta acepção, deve ser produzido e, uma vez sistematizado, precisa ser transmitido para que possa ser apreendido, pelo menos, por alguns segmentos da classe, num processo simultâneo e *helicoidal* de alimentação, ou seja, num processo ascensional em que a produção e sistematização do conhecimento são a base para sua posterior apropriação pelas novas gerações e esta, por sua vez, é a condição de continuidade da produção do conhecimento num patamar superior, e assim sucessivamente. Embora estabeleçam uma relação indissociável e de mútua interdependência, trata-se de duas tarefas distintas que guardam suas respectivas especificidades. Tendo como pressuposto a apreensão do conhecimento elaborado, sistematizado e acumulado até então, a produção do novo conhecimento – tomado socialmente – na perspectiva de classe do proletariado vale-se de um determinado método; no caso, o materialista dialético. Por sua vez, o processo de transmissão desse conhecimento já sistematizado, obedece outra dinâmica e se desenvolve por intermédio de outro caminho. Aqui reside a tarefa da educação ou formação, que tem, portanto, uma clara especificidade. Por conseguinte, quando afirmo que a construção da consciência de classe exige uma intervenção teórica, estou entendendo tal intervenção nessa dupla e indissociável função, qual seja, a produção e a transmissão do conhecimento na perspectiva de classe do proletariado. Contudo, em se tratando de tarefas com características diferenciadoras, a formação tem como especificidade não a produção, mas sim a transmissão de tal conhecimento.

Isto posto, é preciso fazer duas observações. Primeiramente faz-se mister reconhecer que, historicamente, somente uma parcela da classe tem tido acesso ao conhecimento teórico a partir da perspectiva histórica do proletariado, que possibilitaria a constituição da consciência de classe, forjando, assim, aquilo que convencionalmente se chama de vanguarda do movimento da classe. Penso que se trata muito menos de opção ou de vontade e muito mais de condições e determinações históricas. É claro que deve haver um empenho para que tais limites

sejam superados a fim de que o maior leque possível possa ter acesso a tal teoria. Por outro lado, também é preciso admitir que o processo de construção da consciência de classe, sendo uma elaboração histórica, é eivado de contradições, de fluxos e refluxos, e, por isso, embora a apropriação do conhecimento teórico seja condição necessária, não pode ser considerada como garantia de sua consolidação. Em segundo lugar, embora reafirme a posição segundo a qual a teoria revolucionária – na sua dupla função de produção e transmissão do conhecimento teórico – seja condição *sine qua non* para o processo de construção da revolução, isso não assegura nem a implementação e muito menos o êxito da estratégia revolucionária, tendo em vista que estes estão determinados pelas condições históricas nas quais se dá a luta de classes. Contudo, mais uma vez é necessário ressaltar que, apesar da veracidade dessa assertiva, não há revolução sem teoria revolucionária.

Parece-me necessário, ainda, apresentar alguns esclarecimentos e agregar algumas questões.

Como já foi visto, não se pode identificar teoria revolucionária com conhecimento erudito ou mesmo com conhecimento científico em geral. Ao tratar desse assunto, Löwy (1987) introduz o conceito de “sociologia diferencial do conhecimento”. Ao criticar a concepção positivista, ou melhor, “o mito positivista de uma ciência da sociedade livre de julgamentos de valor e ideologicamente neutra”, ele deduz que há necessidade de procurar “outra noção para a construção de um modelo de objetividade científico-social” (Löwy, 1987, p. 196). Para ele,

isto não é possível senão partindo de certas ideias do historicismo e do marxismo (historicista), e especialmente integrado nele o momento relativista (histórico e social) da sociologia do conhecimento como etapa necessária para uma nova concepção do conhecimento objetivo (Löwy, 1987, p. 196).

Esse “momento relativista” significa, para o autor, que

todo conhecimento da sociedade, da economia, da história, da cultura é relativo a uma certa *perspectiva*, orientada por

uma certa visão social de mundo, vinculada ao ponto de vista de uma classe social em um momento histórico determinado (Löwy, 1987, p. 196, grifo do autor).

Por outro lado,

é forçoso reconhecer que certos pontos de vista são relativamente mais favoráveis à verdade objetiva que outros, que certas perspectivas de classe permitem um grau relativamente superior de conhecimento que outras. Não se trata de opor de forma mecânica e maniqueísta a verdade e o erro (ou “a ciência” e “a ideologia”), mas estabelecer uma hierarquia entre os diferentes pontos de vista, uma sociologia diferencial do conhecimento. (Löwy, 1987, p. 196).

Assim, a questão crucial que se coloca é saber “qual o ponto de vista de classe e a visão social de mundo epistemologicamente privilegiados, isto é, relativamente mais propícios ao conhecimento científico da realidade” (Löwy, 1987, p. 196). Depois de longas e fundamentadas discussões, o autor conclui que aquele ponto de vista privilegiado é o do proletariado, e não o da burguesia, por se tratar da “última classe revolucionária”. Para ilustrar, o autor se vale de uma metáfora: a do observatório, ou mirante.

Mais um “mirante”, ou “observatório” (isto é, um ponto de vista de classe) é elevado, mais ele permite ampliar o horizonte e perceber a paisagem em toda sua extensão [...] Em nossa hipótese, o observatório mais alto é o ponto de vista do proletariado [...]; os mirantes situados em níveis inferiores correspondem aos pontos de vistas das outras classes ou frações de classe, que se distinguem não somente pelas diferenças de altura mas também às vezes pelas diversidades de posições sobre uma mesma plataforma: a mesma paisagem pode ser assim percebida sob ângulos distintos e complementares (é por exemplo o caso de Ricardo e Sismondi que examinamos antes). Existe, enfim, uma parte da paisagem que é visível de todas as alturas: é a “zona de consenso” entre os diversos pontos de vista, geralmente limitado ao nível mais imediato, mais “terra-a-terra” do conhecimento (Löwy, 1987, p. 203).

No entanto, o autor faz a seguinte advertência:

quanto a nós, pensamos que o ponto de vista potencialmente mais crítico e mais subversivo é o da última classe revolucionária, o proletariado. Mas não há dúvida de que o ponto de vista proletário não é de forma alguma uma garantia suficiente do conhecimento da verdade social: é somente o que oferece a maior possibilidade objetiva de acesso à verdade. E isso porque a verdade é para o proletariado uma arma indispensável à sua auto-emancipação. (Löwy, 1987, p. 208).

Como vimos na metáfora utilizada por Löwy, o patamar inferior corresponde ao ponto de vista dado pelo senso comum. Para que o proletariado supere esse patamar, é necessário um método. Mas pode-se cair, dependendo do método utilizado, no patamar do ponto de vista da burguesia, que embora mais elevado, e com maiores possibilidades de conhecimento da realidade, tem os limites que, concreta e historicamente, não podem ser superados. A burguesia precisa conhecer cientificamente a realidade; a ciência lhe é imprescindível, pois somente com o instrumental fornecido por ela, a burguesia tem maiores possibilidades de dominar a natureza em seu benefício e ao mesmo tempo de elaborar uma melhor estratégia de luta contra as classes dominadas, em função da acumulação de capital e de seu objetivo de tentar a perpetuação de sua sociedade. Mas a ciência produzida sob seu ponto de vista tem de ser desistoricizada, tem de negar a história, ou melhor, o movimento por contradição, pois se assim não fosse ela teria de admitir sua morte enquanto classe. Esse, portanto, é o limite da ciência produzida sob o ponto de vista burguês. O proletariado deve galgar um patamar superior ao da burguesia, superando seu ponto de vista; e superar significa não só incorporar a ciência produzida sob o ponto de vista burguês, mas ao mesmo tempo, e principalmente, ir além. O proletariado tem necessidade de conhecer aquilo que a burguesia “não pode” conhecer, e mais que isso, conhecer os elementos mais íntimos, na sua conexão e no seu movimento.

Assim, o proletariado precisa conhecer a realidade (capitalismo) a partir do seu ponto de vista (do seu “observatório”). Esse conhecimento tem de ser constante e ininterrupto, pois a realidade não está parada, mas ao contrário, está em constante movimento; e o conhecimento dessa realidade deve necessariamente acompanhar esse movimento. No entanto, muitos e fundamentais conhecimentos já foram e têm sido produzidos (pelo método materialista dialético), e enquanto não houver uma ruptura revolucionária no movimento da realidade (capitalismo), estes conhecimentos continuam válidos e devem ser apropriados, como condição necessária para a produção de novos conhecimentos, e em última instância como ferramenta imprescindível aos trabalhadores no processo revolucionário.

Em minha compreensão, esse é o papel fundamental da formação política das classes potencialmente revolucionárias, pois *sem teoria revolucionária não há revolução*.

Penso que, sobre esse tema, seria necessário fazer algumas breves considerações a respeito da relação entre teoria revolucionária e escola.

Se é verdade que sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário, conforme assinalava Lênin, é necessário explicitar que uma teoria só pode ser revolucionária se for a teoria de uma estratégia revolucionária. É a teoria revolucionária que fornece as bases para a elaboração da estratégia revolucionária e, ao mesmo tempo, é alterada por esta última. Teoria revolucionária e estratégia revolucionária formam, portanto, uma unidade inseparável. Por isso, o “lugar” político de elaboração e transmissão da teoria revolucionária só pode ser o mesmo “lugar” político no qual a estratégia revolucionária é elaborada. Sendo assim, algumas indagações se impõem. Seria sustentável a defesa da ideia de que a escola na sociedade capitalista, inclusive a escola pública, seja o “lugar” de produção e transmissão da teoria revolucionária, uma vez que isso implicaria que seria ela também o “lugar” de formulação da estratégia revolucionária? A escola pública na sociedade capitalista seria uma instituição adequada para a elaboração de uma estratégia re-

volucionária de caráter proletário que tem como finalidade a destruição da forma social capitalista e sua superação? Quando Lênin advogava a necessidade da teoria revolucionária para o processo revolucionário, ele estava supondo que a escola pública na sociedade capitalista poderia ser o “espaço” de sua elaboração e transmissão? Ou estava supondo outro “lugar” político, provavelmente o partido revolucionário? Parece-me que a resposta a esta última pergunta é positiva.

Muito embora se deva reconhecer que uma grande parcela dos movimentos e organizações da classe trabalhadora, em escala mundial, vem abandonando e até rejeitando as questões relativas à construção da revolução, sua necessidade se impõe pela própria realidade. Tendo em vista que o desenvolvimento do capitalismo, por suas contradições inerentes, caminha no sentido de cada vez mais obstaculizar a satisfação das necessidades humanas da maioria da população global, a construção da ruptura revolucionária se impõe na mesma medida. Dessa forma, navegando contra todos os ventos e modismos, a elaboração e a implementação de uma estratégia revolucionária, que pressupõe o desenvolvimento da teoria revolucionária e, dentro dela, o papel decisivo que cabe à formação dos trabalhadores, nunca foram tão atuais como no capitalismo contemporâneo. Não obstante, tal é o grau de complexidade da discussão acerca desse intrincado e polêmico tema, que sua análise não se encerra neste texto, tendo em vista que se trata apenas de uma pequena contribuição. Ela merece e exige continuidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.

_____. Notas sobre a consciência de classe. In: ANTUNES, Ricardo; RÊGO, Walquiria Leão (Org.). **Lukács: um Galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.

ARROYO, Miguel González. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. Trabalho, educação, escola, LDB (Debate). **Revista de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 4-12, 1989.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1986.

CUT/SNF. Trabalho e educação num mundo em mudanças. **Caderno de apoio às atividades de Formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros**. Ed. Autor, 1998.

_____. **Bases do projeto político pedagógico do programa de educação profissional da CUT – Brasil**. Ed. Autor, s.d.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global, 1988.

ENQUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRETTI, Celso João et al. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRETTI, Celso João; MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 75-86, 1992.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. A educação do trabalho e o trabalho da educação. **Bimestre**, São Paulo, n. 1, out. 1986.

_____. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 29-38, 1989.

FREDERICO, Celso. **Consciência operária no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. Um conceito que gera polêmicas. **Leia**, São Paulo, ano XI, n. 129, p. 52-53, jul. 1989. (Entrevista).

_____. **Trabalho-educação e a crise do capitalismo**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. Tese apresentada no concurso de professor titular. Rio de Janeiro: UFF, 1993.

_____. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. **Contexto e Educação**, n. 34, p. 7-28, 1994.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001b.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia M. Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 168-194, 2009.

GOMES, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Para uma abordagem ontológica do cotidiano escolar. In: **26ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2003.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. O futuro da classe operária. **Revista Internacional, Quinzena**, São Paulo, n. 101, 16 set. 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: a política e o estado moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

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

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 6. ed. rev., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

_____. **A mediação particular e genérica da consciência de classe**. (O Partido dos Trabalhadores entre a negação e o consentimento). Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. **As metamorfoses da consciência de classe**. O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: Reduc/Inep, 1987.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, Acacia Zeneida et al. **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. Que fazer? In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. V. 1.

_____. Sobre as tarefas do proletariado na presente revolução (Teses de abril). In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo, Alfa-Omega, 1982b. V. 2.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia.** São Paulo: Abril Cultural, 1982c.

_____. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Imperialismo:** fase superior do capitalismo. 5. ed. São Paulo: Global, 1989.

LESSA, Sérgio **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma social ou revolução?** S. Paulo: Global, 1986.

MACÁRIO, Epitácio. Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu, 2001.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politécnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. A educação e o desafio das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital:** os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Unicamp/Ensaio, 1990.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Poema pedagógico.** São Paulo: Brasiliense, 1985. 3 v.

MANACORDA, Mario Alighiero. **El principio educativo en Gramsci:** americanismo y conformismo. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.

MARX, Karl. Prefácio de *Para a crítica da economia política.* In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

_____. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica dos Programas de Gotha e de Erfurt.** Santos: Estampa, 1975.

_____. **Capítulo VI (Inédito).** São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.

- _____. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Tradução José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1982. V. 2. p. 79-88.
- _____. **O capital**. Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **O capital**. Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- _____. **As crises econômicas do capitalismo**. São Paulo: Acadêmica, 1988a.
- _____. **Salário, preço e lucro**. 6. ed. São Paulo: Global, 1988b.
- _____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1989.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. As lutas de classe na França de 1848 a 1850. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s. d. 1. V. 1.
- _____. O dezoito brumário de Luiz Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. 2. V. 1.
- _____. A guerra civil na França. In: MARX, K. & ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. 3. V. 2.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s.d. V. 1.
- MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.
- _____. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo/Unicamp, 2002.
- MOURA, Mauro Castelo Branco de. Sobre o projeto de crítica da economia política de Marx. **Crítica Marxista**, São Paulo, n. 9, p. 52-78, 1999.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação nº 8**, São Paulo, 1999.

NAPOLEONI, Claudio. **Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NETTO, João Paulo. Introdução. In: LÊNIN, Vladimir I. **Desenvolvimento do capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. Prólogo. Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 16-25, 1989.

_____. A construção histórica do trabalho como princípio educativo. In: MENEZES NETO, Antônio J. et al. (Org.). **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

OFFE, Claus. **Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. Vol. I: A crise.

_____. Trabalho: a categoria sociológica chave? In: _____. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. O crescimento do setor de serviços. In: _____. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI, 1989.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. Politecnia e escola unitária: qual a relação? **Educação**, Maceió, n. 18, p. 71-100, 2003.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

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

SAES, Décio A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 16, 2003.

_____. Educação e socialismo. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 18, 2004.

SALM, Claudio L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. **Escola e democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986a.

_____. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo, n. 1, out. 1986b.

_____. Repensando a relação trabalho-escola. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 13-16, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. 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.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: CUT/SNF. **Trabalho e educação num mundo em mudanças**. Caderno de apoio às atividades de Formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**. Debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2005.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense/Unesp, 1993.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

TOLEDO, Caio Navarro de. A modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução? **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 27-38, 1994.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. **Educação**, Maceió, n. 19, 2003.

TREIN, Eunice Schilling. Entrevista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 0, p. 32-40, 1996.

TREIN, Eunice Schilling; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, 2003.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Educação e hegemonia no Brasil**. Notas para uma reflexão crítica. São Paulo: PUC, 1991.

_____. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 26, p. 39-70, jul./dez. 1996.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano VII, n. 12, p. 91-98, 1997a.

_____. Metamorfoses no mundo do trabalho: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, p. 333-350, 1997b.

_____. O novo padrão de acumulação de capital e a formação sindical da Central Única dos Trabalhadores. **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 65-84, 1998.

_____. A CUT e a formação profissional: esboço de análise crítica.

Trabalho & Crítica (Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED), Niterói/Belo Horizonte, n. 1, p. 98-112, 1999.

_____. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 77, p. 71-99, 2001.

_____. **Da contestação à conformação**. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002. 294 p.

_____. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 1, n. 1, 2003a.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 82, 2003b.

_____. 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.

_____. Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos *Manuscritos econômico-filosóficos* em direção ao *Capital* de Marx. In: ALVES, Giovanni et al. (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá: Praxis, 2006.

_____. Educação e marxismo: a educação da perspectiva da classe trabalhadora. In: MASCARENHAS, Angela Cristina B.; ZANOLLA, Silvia Rosa S. (Org.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011. V. 1, p. 25-42.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

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

Outros lançamentos de 2016

*Trabalho e gênese do ser social na
"Ontologia" de György Lukács*
Ronaldo Vielmi Fortes

*Precarização e trabalho decente
nas cadeias produtivas globais*
Caroline da Graça Jacques

*Pesquisando a hegemonia
estadunidense na América Latina*
Patricio Altamirano Arancibia
Rafael Mandagaran Gallo
Guillermo Alfredo Johnson
Jaime Preciado Coronado
Ary Cesar Minella (Org.)

*Política de Memória Histórica
no Brasil: um estudo
de sociologia política*
Juliana de Jesus Grigoli

*Karl Korsch: crítico marxista
do marxismo*
José Carlos Mendonça

*A escola e a exploração
do trabalho infantil
na fumicultura catarinense*
Soraya Franzoni Conde

Paulo Sergio Tumolo

Professor titular aposentado da Universidade Federal de Santa Catarina (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 pela PUC-SP, pós-doutor pela Universitat Autònoma de Barcelona (2009) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2014). É coordenador do Grupo de Estudos Capital, Trabalho e Educação (GECATE) e membro do coletivo 13 de Maio-NEP (Núcleo de Educação Popular) e 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

O livro de Paulo Tumolo reúne textos de sua autoria publicados em distintos momentos. Não se trata de uma compilação aleatória; ao contrário, há um fio condutor que os alinha e os une: a discussão da estratégia proletária de superação da ordem sócio-metabólica do capital e o papel que nela pode desempenhar a educação.

Para além das investigações acadêmicas, o interesse do autor pelos debates concernentes à estratégia política proletária e sua relação com a educação se deve, também, às atividades de formação teórico-política dos militantes de variados movimentos sociais e operários que desenvolve como membro do 13 de Maio – NEP desde meados da década de 1980.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-8267-098-9



9 788582 670989

