

# TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: desafios e dilemas para os trabalhadores do campo da educação<sup>\*1</sup>

*Gaudêncio Frigotto*

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

A epígrafe acima coloca de forma simples e inequívoca a relação histórica entre o trabalho e a formação humana. Uma relação que, nos tempos primórdios da humanidade efetivava-se pela experiência, determinando assim uma unidade, ainda que de práticas humanas diversas. Ao longo dos séculos a humanidade foi acumulando conhecimentos e produzindo instrumentos e técnicas que modificaram e modificam as formas de produzir em todos os campos da ação humana e, por esta via, também as formas de respostas às suas necessidades básicas, sociais, culturais, estéticas etc.

Ainda que a experiência continue tendo um papel formativo importante, a permanente divisão do trabalho e a conseqüente especificidade que lhes é inerente implicaram a organização de espaços específicos de formação. A escola, tal como a conhecemos hoje, é coletânea da Revolução Burguesa do século XVIII e constitui-se no espaço dominante de acumulação e socialização de conhecimentos, símbolos e valores que afirmam, legitimam ou questionam, e buscam alterar as relações sociais dominantes.

A profusão de informações e contrainformações, produzidas online atualmente pelas mídias, o acesso as novas tecnologias de informação não elidem o papel do conhecimento escolar. Pelo contrário, traz a ele a dupla exigência de, por um lado, distinguir informação de conhecimento e, por outro, explicitar o que está subjacente às informações e aos interesses que buscam servir e legitimar.

Esta compreensão deriva do fato de que tanto a atividade vital do trabalho quanto os processos formativos, que se efetivam na escola ou fora dela, são socialmente produzidos e que se dão, até o presente, sob relações sociais que cindem a humanidade em classes sociais,<sup>2</sup> com poder assimétrico que faculta a dominação e a exploração de uns seres humanos sobre outros.

No presente, as classes fundamentais ou aquelas que definem a anatomia mais geral de nossa sociedade definem-se por aqueles que são os donos privados dos meios e instrumentos de produção (terra, instalações, ferramentas) e, atualmente, sobretudo a ciência como principal força produtiva, e a classe trabalhadora, esta detentora apenas de sua força de trabalho para ser vendida sob a forma de emprego ou subemprego.

Esta cisão conduz a interesses antagônicos em todas as esferas da sociedade e à disputa das concepções de ser humano, sociedade, trabalho e educação. Ao longo da história,

---

DOI – 10.29388/978-65-81417-71-0-0-f.13-30

<sup>1</sup> Este texto sintetiza análises do autor, em parte já publicadas em livros ou artigos de revistas, as quais são retomadas, re- vendo-se aspectos e acrescentando-se outros, de forma a contribuir com os propósitos desta coletânea.

<sup>2</sup> As classes sociais, como as entendem Marx e a tradição que se filia às suas análises, são entendidas como um produto histórico e que se definem por relações de poder, forças desiguais e interesses antagônicos. Assim, o poder e o interesse do senhor de escravos, ou dos servos. Importante frisar que isto nada tem a ver com a noção econômica e sociológica dominante que mascara essas relações de força e de poder na ideia de um contínuo – classe alta, média e baixa – e nem com as abordagens que classificam as classes sociais hoje no Brasil como classes A, B, C e D.

a tendência tem sido, como sublinham Marx e Engels no texto da *Ideologia Alemã*, a de afirmar como concepções dominantes as ideias das classes dominantes.

Assim, no atual modo de produção capitalista, não só no senso comum, mas em textos de economia, sociologia, psicologia, educação, história etc., as concepções de ser humano, sociedade, formação e educação dominantes têm sido a da classe detentora do capital.

Neste breve texto, cujo objetivo central é o de oferecer indicações para a compreensão tanto do trabalho quanto da educação em suas relações como práticas humanas socialmente produzidas, buscaremos, num primeiro ponto, destacar a não identidade entre trabalho e emprego. Neste particular, destacar o sentido do trabalho como princípio formativo, na perspectiva da construção de um ser humano novo e sob novas relações sociais, e o emprego como uma relação social de exploração e de alienação. Num segundo ponto, delinear, inicialmente, o caráter regressivo da relação entre trabalho e educação, como resultado do domínio cada vez maior do capital trabalho.

O projeto de lei que prevê a terceirização, atualmente em trâmite, se aprovado, representa a maior derrota da classe trabalhadora no Brasil. Por fim, apontar alguns elementos centrais da relação trabalho e formação humana, a serem disputados na sociedade e na escola em busca da superação do sistema capitalista e de seus mecanismos de exploração e degradação humanas.

## **TRABALHO COMO ATIVIDADE VITAL, PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS SUAS FORMAS HISTÓRICAS DEGRADANTES E ALIENADORAS**

Durante séculos os seres humanos viviam em harmonia com a natureza e dela se serviam para responder às suas necessidades básicas. Para sinalizar que o trabalho é tão antigo quanto o é o ser humano, Marx recorre à narrativa bíblica da Arca de Noé para dizer que se trata de uma atividade antediluviana. Noé, de acordo com a narrativa, para salvar as várias espécies, inclusive o homem, trabalhou duramente durante quarenta dias e quarenta noites.

O filósofo grego Anaxágoras realça que o ser humano pensa porque tem mãos<sup>3</sup>. Por certo, a mão é o primeiro instrumento básico através do qual o ser humano apanha os bens da natureza para suprir a necessidade vital de se alimentar. É, pois, pelas mãos que o ser humano, de forma específica e diferente dos animais, modifica e transforma a natureza na busca de responder às suas necessidades básicas.

### **O sentido ontológico ou ontocriativo do trabalho**

Em extensa obra, György Lukács (1978, 2010), com base especialmente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de Karl Marx, nos transmite os fundamentos para entender que o ser humano não nasce humano, mas torna-se humano. E é por meio da atividade vital do trabalho que o ser humano se diferencia da fixação dos demais seres vivos determinados pelo instinto de sua espécie. A superação de ser mero epifenômeno da reprodução biológica dá-se por meio da consciência que lhe permite projetar e antecipar sua ação e modificar a natureza, da qual se origina, e criar o mundo propriamente humano.

Num breve trecho em que Marx retoma o tema do trabalho em sua obra fundamental – *O capital* –, encontramos o sentido ontológico do trabalho e que, portanto, não se confunde com as formas históricas que vai assumir esta atividade vital sob os modos de produção escravocrata da Antiguidade e servil da Idade Média, e o trabalho sob a forma de

---

<sup>3</sup> Esta citação de Anaxágoras a retiramos do livro de Carlos Paris, *O animal cultural* (2000).

emprego – compra e venda de força humana física e mental – sob o atual modo de produção capitalista.

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

O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano que surge a atividade que denominamos de trabalho como algo específico do homem. Netto e Braz destacam três razões que definem o trabalho como atividade específica do ser humano:

**Em primeiro lugar, porque** o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; **diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; em segundo lugar, porque** o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; **bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação, e que se transmitem mediante aprendizado; em terceiro lugar, porque** o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, **nem as satisfaz sob** formas fixas (NETTO; BRAZ, 2006, p. 30-31, grifo dos autores).

Em sua dimensão imperativa, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, constitui-se no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Em qualquer sociedade e época histórica, portanto, os seres humanos necessitam dedicar um tempo de trabalho para responder às suas necessidades vitais (comer, beber, ter onde abrigar-se etc.). Este tempo varia de acordo com os avanços dos instrumentos e técnicas de produção, e a quem beneficiam estes avanços científicos e técnicos vai depender da natureza das relações sociais dominantes.

Um dos desafios fundamentais para quem atua no campo da educação, ainda que não só deles, é o de entender a natureza da sociedade capitalista e suas formas de exploração e o conseqüente acesso desigual aos bens materiais, para responder às suas necessidades básicas e, a partir destas, as necessidades sociais, lúdicas, estéticas etc. No breve discurso que Friedrich Engels fez ao despedir-se do amigo Karl Marx, ao lado do túmulo, destacou as duas leis históricas do desenvolvimento humano por ele sintetizadas e elaboradas e que nos permitem esta compreensão.

Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob uma manta ideológica, de que o homem necessita, em primeiro lugar, de comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc.; de que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e, por conseguinte, o grau de desenvolvimento econômico objetivo de um povo dado ou durante uma época dada forma a base sobre a qual as instituições estatais, as concepções jurídicas, a arte e, inclusive, as ideias

sobre religião do povo em questão tem se desenvolvido, e à luz das quais devem, por tanto, ser explicadas, em vez do contrário, como havia sido o caso até então. Mas isso não é tudo. Marx também descobriu a lei especial do movimento que governa o atual modo capitalista de produção, e a sociedade burguesa que este modo de produção tem criado. A descoberta da mais-valia iluminou de imediato o problema que todas as investigações anteriores, tanto as dos economistas burgueses como as dos críticos socialistas, haviam estado tratando de resolver navegando no obscuro (ENGELS, 2013, p. 1, grifo do autor)<sup>4</sup>

Primeiro, fica claro nesta síntese que a atividade vital do trabalho pela qual os seres humanos produzem seus meios de reprodução material, enquanto seres da natureza, é imperativa. Vale dizer, um tempo de esforço físico e mental tem que ser dedicado necessariamente para prover os meios de vida. O segundo é que, como veremos adiante, esta atividade vital veio condicionada pela dominação de grupos ou classes sociais sobre outros grupos nos quais uns vivem da exploração do trabalho de outros. O terceiro é que as formas históricas de Estado, as leis que regulamentam a vida social e os processos e instituições educativas e culturais dominantes têm sido, até o presente, para manter o domínio das classes dominantes. Mas isto não é o destino final da humanidade como a ideologia dominante reverbera, pois o mundo humano não nasceu capitalista.

## O trabalho como direito, dever ético<sup>5</sup> e princípio formativo

Os trabalhos como atividade vital mediante a qual os seres humanos se relacionam com a natureza para extrair dela seus meios de vida ou pelo desenvolvimento científico para criar outros bens, é, ao mesmo tempo, um direito, um dever ético e um princípio formativo.

Ele se constitui em direito universal, isto é, de cada ser humano e em qualquer tempo, pelo simples fato de que é através dele que se tem a possibilidade de produção e reprodução da vida. Negar o direito ao trabalho é, pois, impedir o provimento dos meios de reprodução da vida. Sob esta compreensão a água, a terra e todos os bens da natureza são um direito de todos, já que é a partir deles que os seres humanos constituem sua própria natureza.

Do mesmo modo, sob esta concepção, os conhecimentos produzidos que podem dilatar a qualidade da vida e seu prolongamento deveriam ser um patrimônio de todos, pois resultam do esforço de construção ao longo da história humana. Veremos no próximo item como a relação originária do ser humano com a natureza romper-se com o surgimento da propriedade privada.

Se o trabalho é um direito inalienável, pela mesma razão se constitui um dever ético de todos. Isto decorre do simples fato de que enquanto ser da natureza nenhum ser humano pode prescindir de comer, beber e proteger-se e de buscar os meios de sua produção e reprodução pela ação de suas mãos, braços, cabeça etc., vale dizer, pelo trabalho. Se esta é uma necessidade inerente a todos não é justo que alguém se exima do dever de contribuir com o trabalho produtor dos meios da vida.

---

<sup>4</sup> O sentido de lei no plano humano social, como Marx e Engels a entendem, expressa o movimento e o processo histórico que têm como fundamento a base das relações sociais e econômicas, estas não como um fator, mas como aquelas que, ao longo da história, definem a forma mediante a qual os seres humanos têm acesso ao comer, ter um teto, vestir. Como indica Raymond Williams: então, devemos dizer que quando falamos de “base”, estamos falando de um processo e não de um estado. (WILLIAMS, 2011).

<sup>5</sup> O dever ético na concepção histórica ou materialista histórica não deriva de nenhum ente metafísico, mas da compreensão de que cada ser humano, pelo fato de existir, torna-se um ser responsável com tudo aquilo que diz respeito à aos outros semelhantes e a humanidade. Leonardo Boff (2012) relaciona várias dimensões da atitude humana sobre o cuidado. Cuidado com o outro, com a natureza, com a saúde etc.

Desta dupla dimensão humana do trabalho decorre a sua especificidade de princípio formativo ou educativo. Trata-se de inscrever na personalidade e na formação do caráter de cada ser humano e desde a infância a compreensão do direito e do dever do trabalho. Ou seja, socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos sociais que se julguem seres de outra espécie e superiores e explorem e vivam do trabalho de outros.

Este princípio formador do trabalho socialmente útil desde a infância nada tem a ver com a exploração histórica do trabalho infantil pelos sistemas escravocratas, servil e pela compra e venda da força de trabalho sob o capitalismo. Trata-se de fazer com que, de acordo com a possibilidade de sua idade, a criança aprenda que é um ser da natureza e que, como tal, para reproduzir-se e satisfazer outras necessidades, precisa mover-se, buscar e agir e, pelo trabalho, produzir bens de valor de uso. Internalizar, pois, que o trabalho é um direito e um dever. É dentro da perspectiva de formar o homem novo para uma sociedade sem a exploração de uns sobre os outros que, nos escritos de Marx e Engels, o trabalho produtivo e socialmente útil constitui-se em um princípio formativo desde a infância<sup>6</sup>.

## **A exploração humana sob as sociedades de classe: do trabalho escravo e servil ao trabalho empregado**

Desde que o ser humano tomou consciência de si como um ser da natureza, mas não redutível a ela, durante séculos sustentou a produção de sua vida material, colhendo da natureza o que ela lhe oferecia. Mas, exatamente por sua capacidade de idear e criar, foi desenvolvendo instrumentos e técnicas que lhes facultou e facultou modificar a natureza e cultivar alimentos, domesticar e criar animais, produzir novos conhecimentos etc. Este processo foi permitindo a produção de uma quantidade de produtos excedentes, fundamentais para o sustento em épocas de pragas, epidemias e, mesmo, de guerras. Este é o sentido econômico da própria parábola bíblica das sete vacas gordas e sete vacas magras ou a fábula popular da cigarra e da formiga.

É a partir da existência do excedente que, como mostram Netto e Braz (2006), instaura-se a luta por sua apropriação e a dominação de uns seres humanos sobre outros e, portanto, a constituição de classes sociais antagônicas que definem, por sua vez, os diferentes modos sociais de produção<sup>7</sup>. É neste processo que o trabalho, mediação de primeira ordem, passa a se constituir numa mediação de segunda ordem. Ou seja, a dimensão ontocriativa do trabalho passa a ser subordinada às formas históricas de trabalho escravo, servil, emprego ou venda da força física, psíquica, intelectual de trabalho atualmente sob o capitalismo.

A escravidão caracteriza-se por um longo período da história da humanidade em que parte dos seres humanos era comprada e vendida como animais. Não só eram assim tratados como também concebidos como animais que falavam. O escravo era considerado um meio de produção e, como tal, também uma mercadoria a ser comprada e vendida. O

---

<sup>6</sup> É importante não confundir a proibição do trabalho infantil, para combater a estratégia histórica dos capitalistas para baratear os custos de produção e ter vantagens na concorrência com os demais, com o trabalho produtivo socialmente útil como formador do homem novo e para uma nova sociedade. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) ao proibir o trabalho infantil está coibindo o emprego de crianças como estratégia de concorrência. Trata-se de uma medida positiva e que devemos defender. Todavia, isto não pode ser usado, por ignorância ou por qualquer outra justificativa, com o princípio formativo do trabalho, como valor de uso em pequenas atividades nos diferentes espaços da sociedade.

<sup>7</sup> O conceito de modo de produção é central para entender aquilo que Marx denomina de pré-história da humanidade pelo fato de as classes sociais cindirem o humano. Cada modo de produção se explicita pela forma pela qual se efetiva a produção e distribuição dos produtos do trabalho, pelas ideias, teorias, ideologias, valores e símbolos que os legitimam e por instituições que os mantêm e reproduzem. O leitor que queira aprofundar este tema, ver Netto e Braz (2006).

escravo, portanto, não era considerado cidadão e, por isso, desprovido de qualquer direito. Seu dono tinha sobre ele poder absoluto. Matar um boi, um cavalo ou um escravo tinha o mesmo significado. O escravo se constitui, assim, em meio de produção, um bem de troca e em um negócio rentável<sup>8</sup>.

No Brasil, a escravidão durou por quase quatro séculos, sendo uma das últimas sociedades a aboli-la. O estigma escravocrata está, ainda hoje, muito enraizado na cultura, nas relações de trabalho e nas relações sociais. Isso se reflete no desprezo pelo trabalho manual e técnico e pela baixa remuneração do trabalho produtivo.

Com a desintegração do Império Romano, o modo de produção feudal tornou-se dominante. As terras eram divididas em feudos pertencentes à nobreza. Os trabalhadores diretos, que trabalhavam nas terras dos feudos, somente podiam apropriar-se dos bens produzidos para o seu sustento e de seus filhos; o excedente pertencia ao senhor.

O modo de produção capitalista, sob cujas relações a humanidade está submetida até hoje, desenvolve-se dentro da dissolução do feudalismo num processo histórico que vai do século XII até o século XVII, quando se torna dominante. Paradoxalmente, como observa Marx, em diferentes aspectos, a Revolução Burguesa trouxe um avanço civilizatório, mas não superou a exploração de uma classe social sobre as demais. Apenas instaurou um processo específico de exploração e uma justificação ideológica mais sutil e difícil de ser apreendida.

A dimensão paradoxalmente civilizatória da Revolução Burguesa advém do fato de que a classe foi se constituindo como detentora da propriedade privada como forma de gerar mais propriedade e riqueza mediante a exploração do trabalho alheio, pois necessitava combater, ao mesmo tempo, o poder feudal centrado no estado absolutista e, como parte dominante desse poder, a igreja, que se proclamava contra o lucro. Finalmente, contra a escravidão, pois com ela seria impossível sustentar a ideologia da liberdade e igualdade e o mercado de compra e venda da força de trabalho.

Assim, o modo de produção capitalista define-se pela constituição de duas classes fundamentais<sup>9</sup> – a detentora privada dos meios e instrumentos de produção (terras, máquinas, empresas e, cada vez mais, a ciência e a tecnologia), e a classe trabalhadora, impedida de ter propriedade como valor de uso, é obrigada a vender sua força de trabalho em troca de um salário.

O que a ciência burguesa busca é inculcar a ideia de que os donos privados dos meios e instrumentos de produção (capitalistas) e os trabalhadores, que têm como única propriedade a sua força de trabalho para vender, entram no mercado em iguais condições e de forma livre. Trata-se, na verdade, de uma dupla ocultação. A primeira é a ocultação do processo histórico, que conduz ao modo de produção capitalista e ao poder assimétrico entre as classes fundamentais que o constituem. A segunda ocultação, resulta do fato de que a exploração especificamente capitalista se dá no processo de produção não exterior a ela, onde parte do tempo do trabalhador não é pago produzindo aquilo que Marx denominou a lei da mais-valia.

A mais-valia, ou um valor legalmente não pago ao trabalhador, se legitima pelo contrato de trabalho, este efetivado sob dois pressupostos falsos. O primeiro é de que o contrato de trabalho se dá em iguais condições entre capitalistas que contratam, e trabalhadores que vendem sua força de trabalho e o segundo é o que o trabalhador o faz de forma livre, ocultando que a única liberdade é a de vender sua força de trabalho a um ou outro patrão.

---

<sup>8</sup> O leitor que busca uma análise que aprofunda esta discussão e mostra uma relação entre o escravismo e o pensamento liberal, ver Losurdo (2006).

<sup>9</sup> Ao afirmar-se a existências de duas classes fundamentais, está implícita a existência de outras classes ou grupos sociais, mas que não definem o caráter estrutural desta sociedade.

A compreensão do modo específico de exploração sob as relações sociais capitalistas se efetiva quando se percebe que o contrato não é feito em iguais condições e que, uma vez feito por um determinado salário, o tempo vendido não pertence mais ao trabalhador, mas a quem o contratou. Quem vai administrar esse tempo é agora seu proprietário – o empregador. Este faz com que cada trabalhador contratado produza um valor maior do que aquilo que lhe é pago como salário. Esta exploração legalizada pelo contrato de trabalho é que explica o fundamento de todo o acúmulo de capital e de riqueza<sup>10</sup>.

Assim, poderíamos dizer que o contrato de trabalho não reflete o que o trabalhador produz, mas sim o grau de exploração que se efetiva dentro de determinadas condições da relação capital e trabalho. Do mesmo modo, o contrato de trabalho mascara as diferentes faces da alienação a que é submetida à classe trabalhadora. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2008) nos permite apreender as diferentes faces da alienação: alienação ou roubo de parte do seu trabalho apropriado pelo capitalista; alienação da atividade produtiva pelo fato de que o trabalho é gerido e controlado pelo capital; alienação do gênero humano, reduzindo o seu trabalho a uma mera reprodução das necessidades biológicas, negando a fruição de tempo livre como tempo de fruição do patrimônio social e cultural produzido pela humanidade;

Uma das contradições mais profundas do capitalismo, que se agrava ao longo do tempo, resulta do fato de que o conhecimento produzido pela humanidade, que se traduz em mudanças tecnológicas e novas técnicas de produção, é apropriado pelos capitalistas e volta-se contra os trabalhadores pela superexploração e o desemprego em massa. Das atividades da indústria à produção dos serviços, ao trabalho no campo, máquinas cada vez mais autônomas ocupam o lugar de milhares de trabalhadores.

A máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a estas mesmas forças [...]; a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, prolonga-o, nas mãos do capitalista [...]; a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, empobrece-o em mãos do capitalista (MARX, 1983, p. 235).

Esta análise de Marx, feita há mais de um século e meio, é muito mais palpável nos dias atuais. Com efeito, em todos os países do mundo, mesmo os que foram berço do capitalismo, o desemprego é, sem dúvida, o problema político e humano dos mais cruciais hoje.

Alguns títulos de obras recentes analisam e expõem a violência do capital sobre a vida dos trabalhadores: *O desafio e o fardo do tempo histórico* (MÉSZÁROS, 2007); *A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* (SENNETT, 1999); *O horror econômico* (FORRESTER, 1997); *A desmedida do capital*. (LINHART, 2007); *A banalização da injustiça social* (DEJOURS, 1999) e *O lucro ou as pessoas. Neoliberalismo e a ordem global* (CHOMSKY, 2010).

Chegamos ao século XXI em que milhões de trabalhadores, especialmente os jovens, não conseguem sequer vender a sua força de trabalho para serem explorados e, quando o conseguem, se dá sob contratos precários e numa relação de intensa exploração. Disto resulta que gerações de jovens vivem uma situação de provisoriedade e de vida em suspenso. É dentro dessa realidade histórica que se apresenta aos trabalhadores da educação o desafio de entender qual a relação entre trabalho e educação que reforça e reproduz as rela-

<sup>10</sup> Para o leitor que queira aprofundar o entendimento de como o modo de produção capitalista se constitui e que o mesmo não é natural, mas uma produção histórica e ao mesmo tempo a sua forma específica de exploração mediante a lei da mais-valia, sugere-se a leitura dos textos de Ellen M. Wood (2001, 2003), José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006) e a síntese feita por um grupo de pesquisadores da Universidade de Brighton (Inglaterra) – do capítulo V, livro I, de *O Capital*, de Karl Marx, que trata do processo de trabalho capitalista publicado numa coletânea organizada por Tomas Tadeu da Silva (BRIGHTON LABOR PROCESS GROUP, 1977, p. 16 apud SILVA, 1991).

ções sociais de exploração, e qual a relação que interessa à classe trabalhadora na sua educação e na de seus filhos.

## **A DISPUTA DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA SOB AS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS**

Situados os aspectos acima abordados – trabalho na sua dimensão de criação da realidade humana e, como tal, princípio formativo ou educativo e do emprego, forma específica de compra e venda da força de trabalho e exploração do trabalhador –, podemos perceber dois aspectos que se reforçam no interior das relações sociais capitalistas.

Na medida em que o sistema capitalista aprofunda as suas crises e agudiza o desemprego estrutural e as mais diferentes formas de expropriação e exploração dos trabalhadores vai-se afirmando, sob formas cada vez mais ideológicas dissimuladas, a relação entre emprego, desemprego e educação, ao mesmo tempo em que se nega, especialmente à classe trabalhadora, uma educação que lhes permita entender como funciona a sociedade e os fundamentos das ciências da natureza.

Diante do caráter alienador e explorador do trabalho sob o capitalismo, a questão frequente que se levanta é: como estabelecer uma relação educativa, formativa entre trabalho e educação dentro desta realidade? A resposta a esta questão implica um duplo e concomitante esforço individual e coletivo no plano teórico e prático.

Neste item, ainda que de forma indicativa, buscaremos mostrar primeiro a relação entre o aprofundamento das crises e as contradições da sociedade capitalista e os processos de regressão social e educativos. Num segundo ponto, sinalizar as concepções, métodos e formas educativas que, dentro das “condições atuais” concorrem para desenvolver os conhecimentos e valores que levam à superação do sistema capitalista e de todas as formas de exploração de seres humanos por outros seres humanos.

### **O caráter regressivo do projeto social e educativo da burguesia**

A constituição da burguesia, como classe revolucionária que se insurge contra o sistema feudal do Estado Absolutista, a necessidade de acabar, ao menos formalmente, com os regimes escravocratas e contrapor-se aos valores disseminados pela igreja trazem em seu projeto societário e educativo, como sublinha Marx, elementos civilizatórios.

Com efeito, o ideário da escola projetado pela burguesia como classe revolucionária foi a de uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico. Trata-se de uma instituição que tinha uma clara e dupla função: contrapor-se ao pensamento metafísico dominante na sociedade feudal, dominado pela igreja, daí a defesa da laicidade, e a reprodução de conhecimentos, valores, atitudes necessárias para a construção do sistema capitalista, centrado nos valores da competição e do individualismo.

Todavia, a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos em igual modo. Isto pela simples razão de que a burguesia destruiu uma sociedade de classes, não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores, que detêm apenas sua força física e intelectual para ser vendida. Foi assim que a escola burguesa foi organizada, sobretudo para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade, desenvolveu-se a dualidade. Uma escola mais complexa, rica e que de-



envolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar etc., e uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução.

Não obstante sua natureza dual, a escola em sua origem foi concebida dentro do ideal iluminista como uma instituição cultural e social e de grande aposta na ciência e na formação científica, como meio enfrentar enfermidades, diminuir o trabalho embrutecedor e como meio de superar a miséria no mundo. Foi dentro desse contexto que se estruturaram os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente<sup>11</sup>, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar. A dualidade, em nosso caso, se expande em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação.

Duas determinações básicas podem ser destacadas, a partir da década de 1950, para que a concepção da educação escolar, mormente a educação básica deixasse de ser concebida como um direito universal, pública, gratuita e laica e passasse a ser tratada, cada vez mais, como uma moeda de troca no mercado, um “capital humano”. Por um lado, as duas sangrentas guerras mundiais e a adoção de políticas de regulação do mercado e do capital não resolveram o acirramento da crise do sistema capitalista e o aumento da desigualdade entre nações, regiões e grupos sociais e o desemprego estrutural. Por outro, a expansão geopolítica da Revolução Russa se tornava uma ameaça real ao sistema capitalista.

É dentro deste contexto que uma questão central ocupava os dirigentes e intelectuais do sistema capitalista, após a Segunda Guerra Mundial e a ampliação geopolítica do socialismo: qual seria a chave para diminuir a desigualdade entre nações e entre indivíduos? O medo que rondava era de que socialismo pudesse se alastrar em regiões pobres. Na América Latina, o temor era de que a Revolução Cubana pudesse se tornar um caminho para outros países.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos que, ao longo da década de 1950, buscou responder essa questão e construiu a noção de capital humano. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Essas pesquisas lhe valeram o Prêmio Nobel de Economia de 1978.

Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas mediante a relação social capital e trabalho historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender, para sobreviver, sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora. Ademais reduz o ser humano a uma coisa ou a uma mercadoria<sup>12</sup>.

A tese básica sustentada por Schultz (1962, 1973), e que se tornou senso comum especialmente na América Latina, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, poderia se ter a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação es-

<sup>11</sup> Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, as análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explícita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos. Ver, a esse respeito, Fernandes (1975) e Oliveira (2003).

<sup>12</sup> Pesquisadores da Universidade de Frankfurt que, anualmente e desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *Umwort* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. O termo “capital humano” foi escolhido, em 2004, como não palavra, com a seguinte justificativa: degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico. (Ver: ALTVATER, 2010, p. 75.)

colar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão. Os ciclos de reformas, da pré-escola à pós-graduação, ao longo da ditadura civil militar no Brasil, deram-se incorporando a doutrina do capital humano. A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.992/71 é toda inspirada nessa noção<sup>13</sup>.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade, pois são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital?

Uma elementar constatação no Brasil sobre o cotidiano de vida dos trabalhadores que vivem amontoados nas periferias das grandes e médias cidades, subempregados ou desempregados, nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolaridade e em escolas destroçadas porque são pobres.

A noção de capital humano foi produzida e disseminada ainda dentro da crença de que a educação seria a estratégia mais eficaz de integrar os pobres no mundo do emprego e as nações da periferia do capitalismo alçar-se ao nível de desenvolvimento dos países centrais do capital. Duas determinações históricas relacionadas facultaram a exacerbação da regressão social e suas consequências brutais sobre o aumento da desigualdade, do desemprego estrutural e da superexploração dos empregados.

A primeira determinação afirma-se pela apropriação privada de um novo salto tecnológico o qual une microeletrônica e informação, alterando profundamente a forma de operar com a matéria e com os processos produtivos. Uma arma que permitiu e permite ao capital a reestruturação organizacional da produção e a possibilidade crescente da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, com a dispensa de milhões de trabalhadores. As novas tecnologias digitais, do mesmo modo, junto à liberação dos mercados sem controle social, permitem o livre fluxo do capital especulativo, que se desloca em tempo real de um conto a outro do planeta, auferindo lucros vultosos sem produzir um alfinete. E isto com a garantia do fundo público dos Estados Nacionais.

A segunda determinação foi a crescente desintegração do socialismo do leste europeu, cujo epílogo foi a queda do muro de Berlim em 1989, permitindo o retorno das teses do liberalismo ultraconservador e do livre mercado como o deus soberano das relações sociais e humanas. Nesse contexto, a obra de Friedrich Hayek, Prêmio Nobel de Economia em 1972, que tem como foco a crítica ao socialismo e às teses keynesianas de planejamento da economia e às políticas do Estado de Bem-Estar Social, ressurgiu com força demolidora. Seu livro *O caminho da servidão* (HAYEK, 1987) tem como tese central que tudo que busca regular o livre mercado e a competição entre os indivíduos e grupos leva à servidão. Isto porque contraria o que é da natureza humana: a competição entre os indivíduos em busca do bem próprio.

Seus escritos e de seus discípulos deram base ao que se denominou de cartilha do Consenso de Washington. Trata-se é um conjunto de medidas, formulado em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras com sede em Washington, D.C., como o Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) que se constituíram na fórmula para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideias mais amplo que se denominou de “neoliberalismo”.

---

<sup>13</sup> O leitor interessado em aprofundar a análise desta noção e seus desdobramentos, evitados de sutilezas ideológicas, ver Frigotto (1984, 1995, 2011).

Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1987, foi a portavoza no plano da adoção de medidas políticas das teses de Hayek e na aplicação do ideário neoliberal. Um período de medidas de desmanche da organização sindical, com a retirada de direitos e flexibilização das leis trabalhistas, que deram ao capital as condições de se vingar contra as conquistas históricas da classe trabalhadora, sob a tese da necessidade da racionalização, termo que foi assumindo outros nomes como *ajuste* e, atualmente, na comunidade europeia de austeridade. Como nos mostra Dejourns, é a partir da necessidade da racionalização que o receituário empresarial e dos governos neoliberais, monitorados por consultorias especializadas, aconselham: “[...] enxugar os quadros, tirar o excesso de gordura, arrumar a casa, passar o aspirador, fazer uma faxina, desoxidar, tirar o tártaro, combater a cirrose ou a ancilose.” (DEJOURS, 1999, p. 14).

Com a consolidação do domínio global do capital e com a apropriação privada de mais um salto tecnológico que lhes permite poupar trabalhadores, reorganizar a produção e liberdade para a especulação financeira, já não há por que falar em nação, sociedade e desenvolvimento, mas sim em economias ou mercados. A ideia da educação como mecanismo de integração na sociedade, por consequência desaparece, assim como a de direito ao emprego, à educação universal, gratuita, pública e laica. O que se dissemina é que não há lugar para todos, mas apenas para aqueles são úteis ao mercado.

Thatcher, em seu embate com os sindicatos e suas organizações, captou esse contexto e o explicitou ao defender e expor a ideia de que não via a sociedade, mas sim indivíduos. E se não há sociedade, também desaparecem os direitos sociais como os da saúde, educação, cultura, moradia, transporte etc. Que cada indivíduo busque disputá-los no mercado.

É dessa tessitura de relações sociais regressivas que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Noções que expressam um ultraindividualismo e que orientam as reformas educacionais, no conteúdo, no método e na organização da educação e que mascaram o que está subjacente – o aumento da desigualdade.

Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é, cada vez mais, propriedade do capital contra o trabalhador. A qualidade total, deriva da nova base científico-técnica da produção, da organização e da gerência do trabalho e se refere a um trabalhador alienado, que produza em menor tempo, dentro das prescrições, uma mercadoria ou um serviço e ao custo menor possível e que, portanto, chegue ao mercado com vantagens competitivas. Empregabilidade, uma noção que busca apagar da memória o direito ao emprego, já que este está dentro de um sistema de regulação social que garante um conjunto de direitos ao trabalhador. Também passa a ideia de que é empregável aquele que desenvolve as competências das quais o mercado necessita.

Não por acaso, o chamado modelo de competência e de pedagogia das competências passou a ser dominante não apenas na formação técnica e profissional, mas também como noções que orientam as propostas pedagógicas dos sistemas educacionais e a ênfase em avaliações em todos os níveis centrados no individualismo meritocrático. Cabe, de imediato, distinguir o termo competência no seu sentido dicionarizado do significado que assume na pedagogia das competências no contexto do capitalismo tardio. No primeiro caso e de forma abstrata, trata-se de executar uma tarefa, serviço ou atividade e cujo resultado seja o desejado e previsível. Nada, pois, a opor, a algo feito de forma competente.

Todavia, a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultraindividualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e das políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja

sob a forma de trabalho explorado ou emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. A pedagogia das competências, como analisa Ramos (2002), constitui-se por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho.

Do que acabamos de sucintamente expor não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão da regressão nas relações sociais e educacionais. Não é por acaso que, a partir do final da década de 1970, os organismos internacionais anteriormente referidos, guardiães da reprodução e segurança do capital, passam educar intelectuais para difundirem essas novas noções e estimularem reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais à nova (des)ordem mundial. As consequências sobre o trabalho docente e suas organizações e sobre a formação de gerações do passado recente e do presente são devastadoras. O saber e a autonomia dos docentes vêm sendo anulados pela adoção de pacotes de apostilas de institutos privados, com conteúdos e métodos orientados pelas noções acima descritas, sendo eles e seus alunos avaliados pelos critérios mercantis.

## **A disputa de um outro projeto societário e de formação humana e seus dilemas e desafios**

A leitura do processo histórico que nos conduziu até o presente, dentro do legado analítico de Marx e Engels, nos indica que as rupturas revolucionárias se gestam e se desenvolvem no plano das contradições que os mesmos engendram e no desenvolvimento de forças sociais que tomam consciência destas contradições e se organizam para a sua superação.

No que concerne a relação entre sociedade e educação e trabalho e educação, dentro do modo de produção capitalista e na perspectiva de sua superação, o pronunciamento que fez Marx no Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho (AIT), em agosto 1869, nos dá uma pista inequívoca. “Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino, por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir **da situação atual**” (MARX; ENGELS, 1983, p. 10-11 *apud* LOMBARDI, 2011, p. 138, grifo meu).

Como destacamos acima, as condições atuais são de profunda regressão tanto nas relações sociais quanto das concepções e práticas de educação. Vivemos um processo de profunda mercantilização em todas as esferas da vida como resposta a mais profunda crise do sistema capitalista. Neste contexto, a ação dos educadores implica um mesmo movimento, atuar para alterar, na perspectiva de sua superação, as relações sociais capitalistas e os processos formativos que as mantêm e reproduzem. O desafio e os dilemas situam-se na apreensão de quais mudanças e concepções, no âmbito político social e educacional alteram a realidade, para conservá-la, e quais são as que alteram para sua mudança estrutural.

O risco que se tem incorrido nesse dilema, não raro, situa-se no plano da relação entre a análise teórica, que tem que ir à raiz de como a realidade humana se produz em todas as áreas e nisso consiste seu papel revolucionário, e a ação prática, que tem de levar em conta as relações de força em disputa. O desafio, nada fácil, é estabelecer essa relação de sorte que não se fique na abstração teórica pura e imóvel perante a realidade e, também, não se caia no voluntarismo nem no pragmatismo. Este esforço implica debate coletivo e permanente autocrítica na ação.

Um dos pensadores marxistas mais importantes na atualidade, David Harvey, aponta uma diretriz importante no contexto da vingança do capital contra os trabalhadores e que se materializa no desmonte das leis que os protegiam minimamente, permitindo extre-

ma exploração de quem tem emprego o aumento do desemprego estrutural. Um exemplo emblemático deste processo é o que o Congresso brasileiro vem fazendo com a aprovação generalizada da terceirização do emprego.

A diretriz de Harvey tem sentido universal hoje, mas que nos diz particularmente a respeito no debate e nas lutas na sociedade brasileira. Harvey admite a necessidade de políticas que retomem a ideia de desenvolvimento nos marcos do capitalismo pela razão da fragilidade das forças contra-hegemônicas ao capital e do preço que pagariam os mais pobres. Todavia, concomitantemente, insiste na necessidade de afirmar que a alternativa é de contrapor-se à propriedade e ao trabalho como valores de troca para recuperar ambas como valor de uso.

O mundo alternativo e mundo no qual se oferecem valores de uso. Assim, podemos nos concentrar nos valores de uso e tentar reduzir o papel dos valores de troca. [...] Pode-se imaginar a direção na qual se moverá uma alternativa socialista, se nos afastarmos da forma dominante de acumulação de capital que hoje comanda tudo (HARVEY, 2013, p. 3-4).

Numa mesma direção, analisando o contexto atual do sistema, István Mészáros, sublinha a necessidade de uma educação que vise outra forma de sociedade e que vá além desta dominada pelo capital.

A educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos inconciliáveis antagonismos estruturais do sistema capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2005, p. 71-72).

Na agenda das lutas, dentro do que destacamos da diretriz sinalizada por Harvey, na particularidade de nosso processo histórico, é fundamental que os educadores, como trabalhadores ultraexplorados, vinculem-se às lutas mais amplas da classe trabalhadora pelas reformas estruturais que, mesmo dentro da atual ordem do capitalismo no Brasil, são contra esta ordem vigente. Trata-se das reformas agrária, tributária, jurídica e política, historicamente postergadas pelos representantes da classe dominante, especialmente no Parlamento e no Sistema Judiciário.

No mesmo plano, situam-se medidas que se articulam a estas reformas e que, com mobilização social, podem acontecer mais rapidamente. Dentre elas, a necessidade de uma auditoria da dívida pública, face mais perversa da corrupção legalizada do capital, e a taxação das grandes fortunas, prevista em nossa Constituição. De imediato a luta é para barrar o Projeto de Lei que generaliza a terceirização dos trabalhadores em discussão no Congresso Nacional. Sua aprovação significa o maior retrocesso na relação capital e trabalho, dando ao primeiro total poder sobre os trabalhadores. Esta medida anula as conquistas por direitos elementares da classe trabalhadora no seu conjunto e torna ainda mais difícil a luta pela redução da jornada de trabalho sem perdas salariais.

Outra luta fundamental é criar a possibilidade de formas de controle pela sociedade do monopólio da grande mídia empresarial, poderoso aparelho de hegemonia da classe burguesa brasileira que impede as reformas acima assinaladas. No Brasil, sobretudo, trata-se de uma máquina de manipulação e de criação das verdades que interessam à classe dominante. A forma pela qual a mídia empresarial está manipulando grandes massas após as elei-

ções de 2014 torna mais aguda a observação feita pelo filósofo Leandro Konder, em 1979, sobre o comportamento da direita no Brasil.

O pluralismo da ideologia da direita pressupõe uma unidade substancial profunda, inabalável: todas as correntes conservadoras, religiosas ou leigas, otimistas ou pessimistas, metafísicas ou sociológicas, moralistas ou cínicas, científicas ou místicas concordam em um determinado ponto essencial. Isto é: em impedir que as massas populares se organizem, reivindiquem, façam política e criem uma verdadeira democracia (KONDER, 1979, p. 4).

A enorme dívida educacional que o Brasil continua tendo na segunda década do século XXI não mudará por iniciativa da classe dominante, pois isto pressupõe confrontar as suas estratégias que impedem democratizar a terra, a informação, a política, o poder judiciário, a saúde, a educação e a cultura. Como bem lembrava Florestan Fernandes, esta tarefa cabe à classe dominada. Mas, para isso, há que se constituir um pluralismo de esquerda e que, como a direita, tenha um determinado ponto essencial.

E, como vimos, a mudança implica partir da realidade existente não ideal e, ao mesmo tempo, empreender lutas para mudar as relações sociais e as formas de educação dominantes. Para que esta tarefa seja viável exige do professor-educador que entenda com acuidade a relação sociedade-escola. A direção mais aguda desta relação hoje se situa na disputa do projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Como podemos aprender na análise de Roseli Caldart (2000), a pedagogia do MST começa na sociedade, perpassa a escola em seu conteúdo, método e forma e volta para a sociedade. Isto exige que o professor tenha um vínculo com as lutas mais amplas e compreenda o papel específico da escola pública na construção e socialização do conhecimento e na afirmação de valores e atitudes, que concorrem para formar sujeitos autônomos não alienados.

O *Dicionário da educação do campo*<sup>14</sup>, que envolveu mais de cem pesquisadores na produção de verbetes, que relacionam a questão agrária, a educação, os direitos humanos e as políticas públicas, indica que não há processos educativos neutros. Estes se articulam na manutenção de uma sociedade que permanece por séculos como das mais desiguais do mundo ou desenvolvem conhecimentos, valores e atitudes que concorrem para sua transformação.

Não por acaso, é nas experiências das escolas dos assentamentos do MST que podemos vislumbrar, na teoria e na prática, a relação entre trabalho e educação que interessa à classe trabalhadora. Com efeito, aí encontramos a convicção de que a disputa desta relação tem seu ponto de partida na recuperação do vínculo intrínseco do trabalho como criador da vida, direito e dever, princípio educativo com a educação escolar básica, mesmo naquelas modalidades de educação profissional e de jovens e adultos etc. As contingências históricas impõem o aperfeiçoamento profissional e técnico tardio e sobre a ausência do direito da educação básica. Trata-se de, mesmo nessas circunstâncias, alargar a subjetivação do trabalho como direito e dever universais, assim como o tempo livre pode, atualmente, ser ampliado enormemente. Em outros termos, tomar como horizonte o que Engels denominou lei primeira.

O horizonte de luta é, pois, o de recuperar o vínculo entre trabalho e educação, ciência, conhecimento, tecnologia e cultura. Se esta convicção for apropriada pela massa que constitui a classe trabalhadora, permitirá que ela tome em suas mãos o destino da sociedade e perceba a necessidade do embate fundamental – o fim da propriedade privada e das classes sociais. Um movimento, portanto, intencional contra-hegemônico para produzir

---

<sup>14</sup> Ver: Caldart, Pereira, Alentejando e Frigotto (2012).

uma nova subjetividade na sociedade e nos processos educacionais no contraponto da subjetivação alienadora do adestramento para o emprego ou trabalho sob condições precárias. No âmbito da educação escolar, especialmente na formação do ensino básico, o foco da batalha das ideias e sua vinculação à prática é o desafio de recuperar o senso de educação pública, universal, gratuita, laica e unitária. Vale dizer, uma educação não dual, não pragmática, de igual base de condições materiais (tempo integral dos professores, carreira docente digna, formação de todos os que atuam no chão da escola, laboratórios, biblioteca e espaço para arte, esportes etc.). Na sua concepção pedagógica, uma formação humana omnilateral e politécnica.

Os conceitos de educação omnilateral, educação politécnica, escola unitária e trabalho como princípio educativo<sup>15</sup> não são sinônimos, mas têm em comum a luta para desenvolver, no plano contraditório das relações sociais capitalistas, a formação de ser humano novo, que incorpore os valores de uma sociedade solidária, sem a exploração de uma classe sobre as outras.

Assim, a busca da educação omnilateral (do latim: todos os lados) implica levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para pleno desenvolvimento histórico. Dimensões que envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético, ético e lúdico. Em síntese, abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos também são desenvolvidos socialmente.

A concepção de formação humana politécnica tem, igualmente, como centro a construção do ser humano novo e para novas relações sociais, mas numa dimensão mais específica ligada aos processos de produção da existência pelo trabalho. Assim, a formação politécnica, ao contrário de processos formativos duais, pragmáticos, tecnicistas e adestradores, “[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (SAVIANI, 2003, p. 140). Esta concepção e sua concretização podem-se dilatar na medida em que se explorem as contradições dos processos produtivos no seio das relações sociais vigentes.

Uma das características da sociedade capitalista, a busca incessante para introduzir novos processos, mais velozes, de produção das mercadorias e serviços visando aumentar a produtividade do trabalho e o lucro. Isto implica, todavia, que os trabalhadores tenham o domínio desses processos. Uma equação que sempre foi problemática para os gestores do capital já que não há interesse que os trabalhadores tenham uma formação ampla. A educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações e de seus processos formativos.

Este horizonte de luta, na batalha das ideias e no plano da práxis, nos limites das relações capitalistas, pode constituir a escola, especialmente a básica, em mediação crucial para a autonomia e a cidadania política e econômica. Cidadania política significa ter os instrumentos de leitura da realidade social, que permitam aos jovens e adultos reconhecerem os seus direitos básicos, políticos, econômicos, sociais, culturais e subjetivos e a capacidade de organização para poder fruí-los. No plano da preparação para inserir-se no mundo da produção e da conquista da cidadania econômico-social, o pressuposto é de que adquiram os fundamentos científicos que estão na base de qualquer processo produtivo ou serviço. Este é como está assinalado acima, o sentido da educação politécnica.

---

<sup>15</sup> A breve caracterização desses conceitos é retirada de análises mais amplas que integram o *Dicionário da educação do campo* (op.cit.).

Em síntese, os desafios e dilemas na disputa da relação trabalho e educação que interessa ao conjunto classe trabalhadora situam-se na busca cotidiana de afirmar uma nova concepção de sociedades em classes e, portanto, sem exploração e novas concepções e práticas educativas que concorram na construção dessa nova sociedade. Isto implica trabalho coletivo, na escola e nos movimentos e organizações da classe trabalhadora e uma atitude do campo da esquerda que, mesmo no dissenso, busque consensos essenciais antagônicos aos do capital e da classe que o detém.

Mas o futuro não acontece se não for construído na apreensão<sup>16</sup> e no embate das contradições do presente. Esta é uma lição central da dialética do processo histórico que Marx a registrou e acolheu, inicialmente, do pensamento de Epicuro. Num contexto histórico em que tudo tende a ser reduzido ao tempo volátil da mercadoria, inclusive as relações humanas mais íntimas, o revisitar a lição longínqua de Epicuro pode ser um estímulo a não entregar os pontos e seguir na luta para renascer das cinzas. “Nunca nos devemos esquecer que o futuro nem é totalmente nosso, nem totalmente não nosso, para não sermos obrigados a esperá-lo como se estivesse por vir com toda a certeza, nem nos desesperarmos como se não estivesse por vir jamais.”<sup>17</sup>

## REFERÊNCIAS

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, T. T. (Org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CHOMSKY, N. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e a ordem mundial**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2010.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

ENGELS, F. Discurso ao lado da tumba de Karl Marx. **Blog de Debate ISKRA – Teoria e Política Marxista**. 1883. Disponível em: <https://https://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>. Acesso em: 5 jul. 2013.

EPICURO. **Carta a Meneceu**. (Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratore.) São Paulo: UNESP, 1987.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

<sup>16</sup> Epicuro, filósofo grego que nasceu no ano de 341 a.C., tinha como centro de sua filosofia a busca da felicidade e do prazer. Este, não no sentido vulgar como alguns intérpretes o tomam.

<sup>17</sup> Ver: Epicuro. *Carta a Meneceu*. (Álvaro Lorencini; Enzo Del Carratore.) São Paulo: UNESP, 1987.



- FORRESTER, V. **O Horror econômico**. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In*: ANDRADE, J. De; PAIVA, L. G. de (Orgs). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 18-35.
- HAYEK, F. **O caminho da Servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.
- HARVEY, D. **A importância da Imaginação pós-capitalista**. Entrevista a Ronan Burtenshaw e Aubrey Robinson, 2013. Disponível em: <http://www.irishleftreview.org>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- LOMBARDI, J. C. (Coord.). **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Editoria UNICAMP, 2011.
- KONDER, L. A unidade da direita. **Jornal da República**, São Paulo, 20 set. 1979.
- KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.
- LINHART, D. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- LOSURDO, D. **Contra-história do liberalismo**. Aparecida: Editoras Ideias e Letras, 2006.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **O Capital**. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editoria, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Carlos: Editora da UFScar, 2000.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar/2003.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SCHULTZ, T. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WOOD, E. **Democracia contra o capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.