

A evolução do sistema educacional articula-se, sobretudo, com a história da divisão do trabalho na sociedade, demarcada pela distinção entre formação para o trabalho simples para as camadas subalternas e formação para o trabalho complexo para as elites. A partir dessa perspectiva, *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil* aborda a coexistência de projetos educacionais de naturezas distintas evidenciados na política educacional brasileira, especialmente no campo sindical. Tomando como referência histórica a crise atual do capital, o autor analisa fontes primárias de centrais sindicais do país e a bibliografia sobre trabalho, educação e sindicalismo. O resultado é uma revisão teórica da relação trabalho, educação e política, a partir da qual desenvolve uma análise das concepções e propostas educacionais defendidas pela CUT e Força Sindical, ressaltando suas contradições, seus limites e suas possibilidades.

ISBN 85-7496-040-3  
9 788574 960401



EDITORA  
AUTORES  
ASSOCIADOS



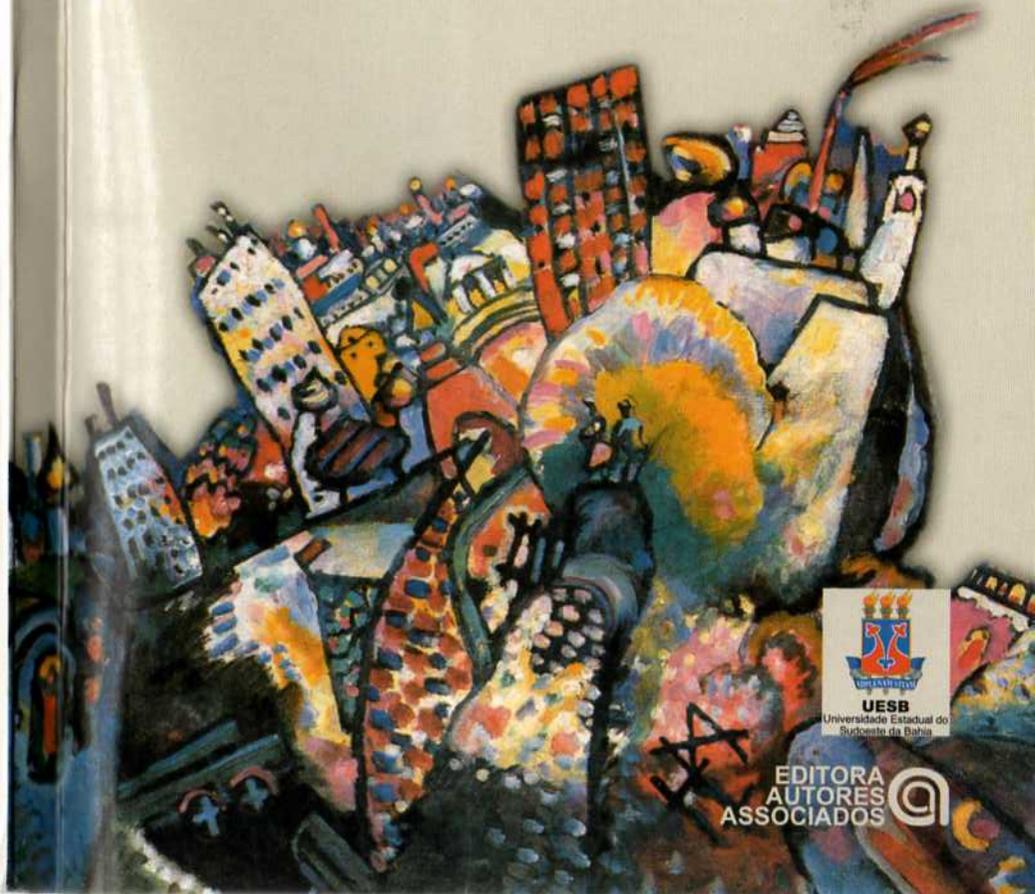
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SINDICALISMO NO BRASIL

José dos Santos Souza

# TRABALHO, EDUCAÇÃO E SINDICALISMO NO BRASIL

ANOS 90

José dos Santos Souza



EDITORA  
AUTORES  
ASSOCIADOS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Souza, José dos Santos,

Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90/ José dos Santos Souza. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

Bibliografia.

ISBN 85-7496-040-3

1. Educação e Estado – Brasil 2. Sindicalismo – Brasil 3. Trabalho e classes trabalhadoras – Aspectos sociais – Brasil 4. Trabalho e classes trabalhadoras – Educação – Brasil I. Título. II. Série.

01-6545

CDD – 370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil: Educação e trabalho 370.981

Impresso no Brasil – abril de 2002

Copyright © 2002 by Editora Autores Associados

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Nenhuma parte da publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer meio, seja eletrônico, mecânico, de fotocópia, de gravação, ou outros, sem prévia autorização por escrito da Editora. O Código Penal brasileiro determina, no artigo 184:

“Dos crimes contra a propriedade intelectual

Violação de direito autoral

Art. 184. Violar direito autoral

Pena – detenção de três meses a um ano, ou multa.

1º Se a violação consistir na reprodução, por qualquer meio, de obra intelectual, no todo ou em parte, para fins de comércio, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, ou consistir na reprodução de fonograma e videograma, sem autorização do produtor ou de quem o represente:

Pena – reclusão de um a quatro anos e multa.”

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	ix
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO A TRADIÇÃO EXCLUDENTE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	3
CAPÍTULO UM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA SOCIEDADE DE CLASSES	15
1. O trabalho segundo a ótica do capital – trabalho alienado	18
2. A organização social do trabalho na sociedade de classes	24
3. Estado e sociedade civil na sociedade de classes	33
4. Papel das políticas sociais e da educação na sociedade de classes	49
5. A disputa capital x trabalho na concepção e na política de formação da classe trabalhadora	53
6. Projeto pedagógico da ótica do trabalho: a escola unitária	59

---

## CAPÍTULO • U M

---

# TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA SOCIEDADE DE CLASSES

**E**ste capítulo visa analisar algumas questões teóricas fundamentais para a compreensão dos diferentes discursos acerca da formação e requalificação profissional que emergiram no seio da sociedade brasileira nos anos 90. Para tal empreendimento, tomou-se como referência teórico-metodológica a concepção da formação do trabalhador a partir da práxis material em Marx (1970, 1990 e 1994; MARX & ENGELS, 1972 e 1989) como categoria analítica básica e seus pressupostos; são eles: 1) o trabalho como categoria central e determinante do processo histórico; 2) o trabalho como possibilidade de emancipação e desenvolvimento das potencialidades humanas; e 3) a possibilidade de superação da alienação do trabalho através da construção de uma nova hegemonia fundada na conscientização de classe e na luta pela superação das relações sociais de produção capitalista.

Em princípio, devemos considerar que, ao tratarmos de formação para o trabalho, inevitavelmente estaremos estabelecendo uma interface entre trabalho e educação. Essa interface permeará, portanto, o desenvolvimento de nossa análise acerca da disputa política no campo da formação profissional evidenciada na realidade brasileira, mais claramente a partir dos anos 90.

Nosso ponto de partida é a constatação de que as transformações por que passa hoje o mundo do trabalho em escala mundial

não são um fato histórico específico deste. O próprio conceito de trabalho tem sofrido reformulações importantes no decorrer da história do capitalismo, e tais reformulações são a expressão da disputa capital e trabalho pela hegemonia da sociedade. Por isso, partimos da consideração de que o trabalho como atividade humana nem sempre foi concebido ou valorizado da mesma maneira, de modo que seu conteúdo e sua forma têm variado no decorrer do tempo, de acordo com o avanço das forças produtivas e a correlação de forças na sociedade civil. Porém, a sua essência, ao contrário da sua concepção, tem se apresentado invariável no decorrer do processo histórico, até os dias de hoje, independente de todas as transformações do mundo da produção nos últimos 30 anos<sup>1</sup>.

O que constitui a especificidade do processo de trabalho no sistema de produção e reprodução capitalista não é a utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso, mas sim a utilização da própria força de trabalho e demais mercadorias para a produção de valor, obtida através da apropriação do trabalho excedente – a mais-valia. De acordo com Marx (1994, p. 209), o processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos: o controle do capital sobre o trabalho e a racionalização do processo de produção. Como nossa sociedade está estruturada sob o modo de produção capitalista, esses dois fenômenos constituem elementos decisivos na forma dominante de conceber e administrar a educação da classe trabalhadora.

Portanto, a análise das diferentes concepções e propostas de formação e qualificação profissional em disputa na arena política da sociedade brasileira nestes últimos anos não pode deixar de considerar o trabalho na sua essência, ou seja, enquanto *utilização da força de trabalho* e, por conseguinte, o trabalhador, como

1. Para Marx, o que tem variado de acordo com o avanço das forças produtivas e a correlação de forças na *sociedade civil* não é o trabalho propriamente dito – enquanto utilização da força de trabalho – e nem o processo de trabalho – enquanto produção de valor de uso. Na realidade, o que tem variado é tanto o conteúdo quanto a forma de utilização da força de trabalho, condicionados ao avanço científico e tecnológico das organizações sociais (MARX, 1994, pp. 201 e ss.).

*força de trabalho em ação* ou, até mesmo, em potencial. Tal concepção fundamenta-se na afirmação de Marx (idem, p. 202)<sup>2</sup> de que a utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso deve ser considerada à parte de qualquer estrutura social determinada haja vista que em qualquer ordem social, seja comunista ou capitalista, a utilização da força de trabalho para a produção de mercadorias seria indispensável à própria sociabilidade. Daí decorrem três observações importantes: a) existe um forte conteúdo ideológico em torno das diferentes concepções de trabalho presentes na sociedade de classes; b) a concepção do trabalho na perspectiva da sociedade de classes mascara a apropriação privada do trabalho excedente e a extração da mais-valia; e c) as diferentes concepções educacionais estão articuladas às diferentes concepções de organização das forças produtivas presentes na sociedade de classe.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão do desenvolvimento de nossa análise, serão utilizadas as categorias *ótica do trabalho*, para identificar as concepções e propostas de formação e qualificação profissional vinculadas à utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso, e *ótica do capital*, para identificar as concepções e propostas vinculadas à utilização da força de trabalho para a produção de mais-valia. Desse modo, pretende-se desenvolver um referencial adequado à compreensão da dinâmica do tratamento dado à questão educacional pelos diferentes sujeitos sociais.

Assim fundamentadas as duas formas de conceber o trabalho em disputa em nossa sociedade, torna-se possível apreender as implicações dessas duas concepções para a relação trabalho/educação, determinante para a compreensão do confronto entre poli-

2. Note-se que, diante da definição de trabalho em Marx, amplia-se o conceito de trabalhador, ou seja: se *trabalhador* é “força de trabalho em ação”, sem distinção entre ação intelectual e ação manual, então *trabalhador* é tanto força de trabalho simples em ação quanto força de trabalho complexo em ação. Assim, tanto aquele que executa o trabalho manual quanto aquele que executa o trabalho intelectual é *trabalhador*. Tal observação faz-se necessária devido à tendência corrente no movimento sindical da classe trabalhadora, especialmente na militância de esquerda radical, de utilizar esse conceito para referir-se às camadas populares do conjunto dos trabalhadores.

valência e politecnicidade enquanto materialização do processo de disputa entre classes pela hegemonia no campo educacional. Para isso, é fundamental primeiramente diferenciar a concepção do trabalho segundo a *ótica do trabalho* e segundo a *ótica do capital*, e seu desdobramento na dinâmica da condensação de forças políticas no âmbito do Estado, materializado na implementação de políticas sociais, especialmente de educação. Somente a partir dessa diferenciação faz sentido falar de uma disputa de projetos políticos de formação e qualificação profissional, ou seja, de uma política educacional no contexto da reestruturação do trabalho e da sociabilidade neste fim de século.

## 1. O TRABALHO SEGUNDO A ÓTICA DO CAPITAL – TRABALHO ALIENADO

O trabalho, segundo Marx (1994, pp. 201-210), é o processo pelo qual o homem interage com a natureza, a fim de apropriar-se de seus recursos, para a garantia de seu bem-estar físico e espiritual. Impulsionando, regulando e controlando seu intercâmbio material com a natureza, o homem lhe dá forma útil, na medida em que desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio os recursos naturais disponíveis, utilizando-os de forma racional para a realização de fins determinados. Desse modo, o homem transcende de seu estado natural – enquanto elemento indissociado da própria natureza – para a condição de sujeito da sua própria existência. E é exatamente nesse processo de transcendência que o ser humano se distingue dos outros animais. Conforme diz o próprio Marx,

Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes as do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas

o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de formá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas um material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução da sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais [MARX, 1994, p. 202].

O trabalho, assim concebido, é algo mais que mera reprodução mecânica da vida humana. Ele incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade. Somente quando modifica seu contexto o ser humano pode considerar-se livre.

O homem, portanto, constitui-se humano a partir do seu próprio domínio sobre a natureza. Ao relacionar-se com a natureza, o faz como ser diferenciado dela, que a domina, adaptando-a aos seus interesses. É através de sua ação sobre a natureza que o homem se constitui sujeito e essencialmente constitui sua própria natureza diferenciada dos outros animais – a natureza humana. Na medida em que se constitui sujeito no processo de domínio da natureza, o homem nega-se enquanto objeto.

A burguesia, entretanto, inaugura um modo de produção e organização da sociedade no qual o homem é considerado possuidor de uma mercadoria – a força de trabalho – e, como tal, livre para garantir a qualidade da sua sobrevivência de acordo com o seu mérito pessoal. Tal consideração carrega consigo um forte conteúdo ideológico que omite a natureza desumana desse modo de produção e organização da sociedade, em que o homem é utilizado como recurso, ou melhor, como mercadoria necessária para a produção de valor. Vejamos, então, como se dá esse processo.

Quando se utiliza o homem como recurso, situação na qual o ser humano não é tratado como tal, mas como simples parte indiferenciada da natureza, ele retorna à sua condição de animal, retorna à sua condição de objeto do mundo natural. O trabalho, nessas condições, perde seu sentido de satisfação das necessidades e torna-se um meio para satisfazer outras necessidades externas àquele que trabalha. Desse modo, o trabalho já não lhe pertence mais, e sim a outra pessoa; o produto do seu trabalho já não é para satisfazer suas necessidades, mas necessidades de outros. O trabalhador não se pertence mais, deixa de constituir-se sujeito no processo de trabalho para constituir-se objeto. Aliena-se. E na medida em que se aliena, retorna à sua condição indissociada da natureza. Animaliza-se. Seu trabalho assim concebido é trabalho alienado.

O trabalho alienado, então, tem suas origens no momento em que o trabalhador começa a ser destituído dos meios de produção e passa a produzir para outro.

No *Primeiro manuscrito econômico e filosófico*, Marx (1970, pp. 89-102) procura desvendar a natureza desse tipo de trabalho a partir da análise da origem da propriedade privada. O autor parte da crítica de que a economia política concebe a propriedade privada como materialização do trabalho, ocorrida através de fórmulas abstratas e gerais, sem a compreensão de como estas fórmulas surgem e sem explicar a base para a distinção entre trabalho e capital, entre capital e terra.

Para Marx, na apropriação privada dos meios de produção, o trabalho passa a produzir a si mesmo e o trabalhador torna-se uma mercadoria na mesma proporção em que produz bens. Desse modo, o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se ao *ser que produz* como força independente e a ele externa. Nas palavras de Marx,

O produto do trabalho é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho. A execução é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma *perda* do trabalhador, a objetificação como uma *perda* e uma *ser-*

*vidão ante o objeto*, e a apropriação como *alienação* [MARX, 1970, pp. 90-91 – grifos do autor].

Nessas condições, o próprio trabalho transforma-se em um objeto que o homem só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis, de tal modo que o trabalhador se perverte até o ponto de passar fome; quanto mais objetos produz, menos pode possuir e mais dominado é pelo seu produto, o capital. O trabalho, assim, assume existência *externa* ao trabalhador, fora dele mesmo e estranho a ele. O produto do trabalho, na forma de mercadoria, constitui uma força autônoma que se opõe ao *ser que produz*: “A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil” (MARX, 1970, p. 91).

Para Marx, portanto, o que constitui a *alienação do trabalho* é, primeiramente, o fato de o trabalho externo ao trabalhador não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, o fato de o trabalhador não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo enquanto sujeito:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa [idem, p. 93 – grifo do autor].

O trabalho alienado, portanto, aliena a natureza do homem na medida em que aliena o ser humano de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, aliena-o da própria espécie. Ele transforma a vida da espécie em uma forma de vida individual e posteriormente a concebe como uma abstração, em um fim da vida individual em sua forma abstrata e alienada (MARX, 1970, p. 95).

Segundo Marx, o animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é *sua atividade*. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência e não uma prescrição com a qual esteja plenamente identificado. A atividade vital consciente distingue o ser humano da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie, um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso a sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte essa relação, pois o homem, sendo ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu próprio ser, unicamente um meio para sua *existência* (idem, p. 96).

Se por um lado os animais só produzem para si mesmos, o homem, por outro, reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem constrói também em conformidade com as leis do belo. Assim como o trabalho alienado transforma a atividade livre e dirigida pelo próprio indivíduo em um meio, também transforma a vida do homem como membro da espécie em um meio de existência física (idem, pp. 96-97).

Outro aspecto ainda levantado por Marx é que a partir da alienação do trabalho, a partir da alienação humana, e acima de tudo a alienação da relação do homem consigo próprio, a relação de trabalho alienado é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e os demais homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que se encontra situado como trabalhador (idem, p. 97).

Por fim, para concluir a natureza e as implicações da alienação do trabalho, Marx observa que:

O ser estranho a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a um outro homem que não o trabalhador. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro. Não os deuses nem a natureza, mas só o próprio homem pode ser essa força estranha acima dos homens [idem, p. 98].

A partir da formulação de Marx acerca do trabalho alienado, concluímos que a *propriedade privada* é o produto, o resultado necessário do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo:

Está claro que extraímos o conceito de *trabalho alienado* [vida alienada] da Economia Política, partindo de uma análise do *movimento da propriedade privada*. A análise deste conceito, porém, mostra que, embora a propriedade privada pareça ser a base e a causa do trabalho alienado, é antes uma consequência dele, tal e qual os deuses não são *fundamentalmente* a causa mas o produto de confusões da razão humana. Numa etapa posterior, entretanto, há uma influência recíproca [MARX, 1970, p. 99 – grifos do autor].

Portanto, o trabalho segundo a “ótica do capital” é uma atividade produtiva voltada não para a realização humana enquanto valor coletivo, mas para a realização da *mais-valia*, enquanto valor apropriado de forma privada. Por isso é uma atividade produtiva alienada e alienante, na medida em que sua organização pressupõe determinado modo de regulação das relações de produção de acordo com a lógica da apropriação privada do trabalho excedente, fruto do trabalho alienado.

## A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Conforme vimos até aqui, o presente trabalho parte do princípio marxista de que o capitalismo é um sistema que visa a organização das forças produtivas para a produção de valor de uso e considera o processo de produção capitalista um processo de produção de valor que se auto-expande, no qual o valor gera mais valor. A partir dessa compreensão, faz-se necessário, tomando como referência a contribuição teórica do Brighton Labour Process Group (1991, pp. 15-43), evidenciar o que aqui é compreendido como a especificidade do capitalismo – a mais-valia:

Em toda sociedade tem que haver processos de trabalho, mas a valorização é um processo específico do capitalismo. Isto significa que o capitalismo é um sistema social no qual uma dada quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário [valor] tem a propriedade de ser capaz de ativar e socializar mais tempo de trabalho ainda, e assim criar valor extra, excedente [BRIGHTON, 1991, p. 16].

Mas para que tal valorização ocorra, o capital necessita exercer a coerção para subordinar o trabalhador a seus objetivos de valorização:

Entretanto, para que ocorra a generalização dessas relações econômicas de produção e sua reprodução ampliada, devem também ser desenvolvidas as relações de produção dentro da produção. Essas últimas são constituídas pelos vários aspectos do controle do processo de trabalho pelo capital. Para que o modo capitalista de produção seja hegemônico, o capital deve estabelecer sua própria forma específica de controle sobre o trabalho dentro da produção, isto é, deve desenvolver formas específicas de coerção [idem, p. 17].

Portanto,

A unidade do processo de valorização e do processo de trabalho na produção capitalista não deve ser entendida simplesmente em ter-

mos de exploração. A exploração exige controle suficiente sobre a quantidade de trabalho realizado e sobre a extensão da jornada de trabalho, a fim de garantir que os trabalhadores produzam um valor maior que o valor de sua força de trabalho [BRIGHTON, 1991, p. 18].

A partir dessas considerações, o que neste trabalho é entendido por processo de trabalho capitalista é a unidade entre os processos de valorização e o processo de trabalho real, sob a adequada base de uma forma específica de organização social do trabalho. Assim, é possível distinguir duas categorias decorrentes dessa organização social do trabalho: a de subordinação formal e a de subordinação real. Vejamos, então, o que se compreende por subordinação formal:

Quando o processo de trabalho é subordinado apenas formalmente ao capital, há produção de mais-valia e sua apropriação, mas as condições objetivas e subjetivas do trabalhador são de molde a fornecer uma base material para a resistência contínua à imposição da valorização como o objetivo exclusivo do processo de produção. O controle real da produção não está ainda firmemente nas mãos do capital. Existe ainda uma relação entre o trabalhador e as condições de trabalho no interior da produção que dão ao trabalhador um certo grau de controle e, portanto, um instrumento com o qual pode fazer valer seus objetivos de classe que podem, naturalmente, ser diferentes daqueles do trabalhador proletário plenamente desenvolvido do modo capitalista maduro de produção [idem, p. 19].

Portanto, a subordinação formal do trabalho ao capital é aqui entendida como a forma de subordinação baseada na exploração extensiva, na extração de mais-valia absoluta, ou seja, uma organização especificamente capitalista das formas sociais de compulsão econômica.

Já por subordinação real compreende-se que:

Uma vez que a produção é agora coletiva, em grande escala e baseada na maquinaria, o capital pode apropriar para si próprio todas as funções de especificação, organização e controle, e executá-

las independentemente do trabalhador. Pode assim impor seus objetivos sobre o processo de trabalho de uma forma tal que o trabalhador, mesmo quando colocado novamente em associação com as condições de trabalho, o faz numa relação antagônica. Naturalmente, esta relação entre capital e trabalho não é estática, mas é constantemente reproduzida sob novas condições. É um terreno da luta de classes constantemente renovada. A dominação do capital é reproduzida porque o capital tem tanto o poder quanto a necessidade de revolucionar constantemente as forças de produção [BRIGHTON, 1991, p. 25].

A subordinação real do trabalho ao capital é a forma que se baseia na exploração intensiva, na extração de mais-valia relativa, compreendendo uma organização especificamente capitalista das formas sociais de produção e reprodução, na qual há a separação real entre capital constante e capital variável, entre trabalhador e condições de trabalho; na qual a organização subjetiva do trabalhador coletivo é substituída pela organização objetiva.

Partindo da tese de que “a organização hierárquica do trabalho foi imposta sobre o trabalhador não por inovações tecnológicas (como é sustentado pela maioria dos historiadores burgueses da ‘Revolução Industrial’), mas pelo capital e sua necessidade de acumulação”, entende-se que a exploração intensiva da força de trabalho tem suas raízes na combinação entre exploração extensiva e relação de produção urbano-industriais, ou seja, a subordinação real tem suas raízes no próprio limite da subordinação formal, mediante as exigências colocadas pela maquinofatura ao alcance dos objetivos de valorização do capital.

A análise de Marx é no sentido de que a subordinação formal resultou, entre outras coisas, num aumento da intensidade do trabalho. Assim, mesmo que não houvesse nenhuma diminuição na quantidade absoluta do trabalho concreto necessário para a produção de uma dada mercadoria, havia, não obstante, uma diminuição na quantidade da força de trabalho que tinha que ser comprada a fim de que essa mercadoria fosse produzida [idem, p. 21].

Se antes, na subordinação formal, o capital tinha apenas poder econômico, na subordinação real o capital tem, além do poder econômico, o poder técnico:

O capital controla este processo porque pode reunir todo o conhecimento e todos os materiais alojados na maquinaria, conhecimento e materiais que foram também eles desenvolvidos sob a égide do capital e dos quais os trabalhadores estão inteiramente separados [BRIGHTON, 1991, p. 26].

E o poder coercitivo:

A maquinaria transforma não apenas o trabalho de cada trabalhador individual, mas também sua articulação como um sistema. Além disso, o poder do capital é representado não apenas pelo seu poder para fazer valer a disciplina de trabalho exigida para manter aquele sistema de máquinas operando de forma eficiente [do ponto de vista do capital]. A subordinação real é uma questão tanto do tipo de instrumentos de trabalho que são empregados quanto do tipo de combinação social que é imposta ao trabalhador, a efetivação do poder do capital sob a forma da disciplina fabril [idem, ibidem].

Partindo dessas considerações, o processo de trabalho capitalista é aqui definido da seguinte forma:

Assim, o processo de trabalho capitalista é aquela forma específica de trabalhador coletivo baseada na maquinofatura na qual o capital, tendo o monopólio do conhecimento e do poder sobre as relações entre o trabalhador e os meios de produção, usa este poder, esta dominação real, a fim de fazer valer o objetivo da valorização [idem, p. 27].

É considerada, então, a existência de pelo menos três núcleos de invariabilidade<sup>3</sup> no processo de produção e reprodução capita-

3. Chamo aqui de “núcleos de invariabilidade” as leis imanentes ao processo de trabalho capitalista que historicamente conservam sua natureza – garantir a

lista, ou seja, leis imanentes ao processo de trabalho capitalista, independente do patamar de desenvolvimento das forças produtivas. A primeira delas seria a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Trata-se da divisão entre concepção e execução do trabalho, que constitui um aspecto do monopólio do conhecimento e do poder do capital de projetar sistemas de produção. O essencial dessa lei é que:

[...] do ponto de vista da teoria do processo de trabalho capitalista, a divisão importante é aquela entre os que produzem ou aplicam conhecimento científico e tecnológico no projeto de sistemas de produção e na resolução cotidiana dos problemas envolvidos na operação do sistema e aqueles cuja relação com o sistema de produção é calculada, padronizada e especificada previamente pelo capital, com o objetivo de produzir um produto que seja previamente conhecido com precisão [BRIGHTON, 1991, p. 33].

A segunda seria o controle hierárquico imanente ao processo de trabalho capitalista, no qual a disciplina é essencial, de forma que o capital possa alocar tarefas, impor velocidades e intensificações, punir a má qualidade etc. “O que é essencial à hierarquização capitalista é que é o capital que, ao final das contas, dá as regras no interior do processo de trabalho” (idem, p. 34).

E a terceira consiste num ponto polêmico, no qual há discordância por parte do referencial teórico adotado no presente trabalho. De acordo com o Brighton Labour Process Group, a terceira lei imanente do processo de desenvolvimento do capital seria a fragmentação/desqualificação do trabalho:

A desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam roti-

produção de valor de uso –, embora modifiquem sua dinâmica, a forma de se materializar, de acordo com o patamar de desenvolvimento das forças produtivas. Noutras palavras, chamo de “núcleos de invariabilidade” aquelas características que o processo de produção capitalista conserva em seu processo histórico. Este termo não é utilizado pelos autores. Uso-o apenas para coincidir com o termo utilizado em meu projeto de pesquisa.

nas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de “porosidade” e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível [p. 35].

Contudo, discordando nesse último aspecto das proposições do Brighton Labour Process Group, entendemos que a tese da desqualificação e fragmentação do trabalho baseia-se num equívoco metodológico que é conceber a aplicação da ciência e da tecnologia em atividades diretamente produtivas como o elemento determinante da desqualificação do trabalho e de sua fragmentação. Vejamos o que diz o Brighton Labour Process Group a esse respeito:

Só no cérebro de um acadêmico burguês pode a tarefa “enriquecida” de operações rotineiras de montagem, tendo lugar dentro da mais estrita e rigorosa rede de controle capitalista, ser considerada como representando a emergência de uma nova ordem na qual o trabalho, não mais alienado, torna-se livre e humano. Uma vez mais, na realidade, a automação aumenta a subordinação real do trabalho ao capital [p. 36 – grifo nosso].

Ora, o que determina a subordinação real do trabalho ao capital não é, de forma alguma, o uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia. O que determina a subordinação real do trabalhador ao capital é a forma de organização das forças produtivas e de regulação das relações de produção fundadas na apropriação privada do trabalho excedente, requisito essencial para a extração de *mais-valia*, gerador de valor de uso, característica principal do processo de trabalho capitalista. Tanto é assim que o uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em outro tipo de organização social de produção, que não seja fundado na apropriação privada do trabalho excedente, pode vir a ser fundamental para a garantia da qualidade de vida da população, em geral, e do operário, em particular, de modo que faz sentido falar de uso diferenciado da ciência e da tecnologia nos processos de trabalho, de acordo com a natureza desse processo (MARX, 1994, pp. 201 e ss.).

Por não considerar a utilização da ciência e da tecnologia enquanto fator de produtividade no processo de trabalho para a produção de valor de uso, o Brighton Labour Process Group incorre no equívoco de classificar a ampliação da maquinofatura e das mudanças no processo de trabalho (tanto em relação a sua base técnica quanto em relação à aplicação do controle) como inerente ao processo de trabalho capitalista, desconsiderando outras possibilidades de organização social do trabalho alternativas à ordem burguesa:

Nossa tese geral com respeito a essas mudanças é que elas de fato tem ocorrido dentro dos limites conceptualizados na teoria do processo de trabalho capitalista, à proporção que cada vez mais processos vêm cada vez mais perfeitamente a exemplificar seu caráter capitalista. Elas têm-se constituído numa ampliação da maquinofatura capitalista e, portanto, da real subordinação do trabalho ao capital [p. 37].

Partindo desses pressupostos, obviamente, a tese da desqualificação e fragmentação do trabalho ganha sentido, mas lança por terra o próprio quadro teórico-metodológico no qual busca se sustentar, na medida em que atribui ao uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia o caráter de fator de subordinação real do trabalho ao capital. Na realidade, este fator é o modo de utilização da força de trabalho para produção de valor de troca em patamar científico e tecnológico mais elevado, que, em outras circunstâncias, poderia ser utilizada para a produção de valor de uso.

Ao contrário do Brighton Labour Process Group, Neves analisa o avanço científico e tecnológico da organização do trabalho no mundo contemporâneo tomando como referência duas ordens distintas e concomitantes de contradições fundamentais, inerentes ao modo capitalista de produção, intensificadas neste fim de século: a) a contradição entre a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos frutos do trabalho social; b) a contradição crescente entre a socialização da participação política e a apropriação privada ou individual dos aparelhos de poder. A partir dessas contradições, a autora faz a seguinte observação acerca do

processo de desenvolvimento científico e tecnológico do processo de produção capitalista:

A complexificação da divisão social do trabalho exige, pois, não só a expansão da escolaridade mínima para além do nível fundamental de ensino, mas também a multiplicação de campos de saber a serem aprofundados. Multiplicam-se conseqüentemente os centros de pesquisa e de difusão científica, ampliando sua abrangência para um conjunto maior da população. A escola socializa-se, progressivamente, redefinindo ao mesmo tempo suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras, passando a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica [NEVES, 1994, p. 20].

E, por fim, conclui que, no contexto do desenvolvimento do capitalismo no mundo contemporâneo, o avanço do patamar científico e tecnológico da organização do trabalho, materializado de modo crescente nas práticas sociais diretamente produtivas e na correlação de forças políticas no âmbito do Estado, é acompanhado pelo aumento concomitante da demanda por ampliação das atividades educacionais:

Nesse contexto, exige-se a organização de um sistema educacional unitário que possa preparar, desde o pré-escolar até os níveis mais elevados da hierarquia escolar, homens capazes de difundir e produzir o conhecimento científico e tecnológico necessário à nova relação social do trabalho. *É inerente, pois, à organização científica do trabalho a socialização progressiva da escola.* Daí porque a universalização das oportunidades educacionais estende-se aos graus intermediários de ensino, enquanto diversificam-se os campos e ramos do saber, associando-se a eles uma multiplicidade de centros de pesquisa científica e tecnológica [idem, pp. 20-21 – grifo nosso].

Assim, ao redefinir o papel da escola no mundo contemporâneo, direcionando-a para a formação técnica e comportamental de um novo tipo de homem que atenda aos requisitos necessários às

exigências de crescente racionalização do trabalho e das relações sociais de produção, o modo de produção capitalista comporta, enquanto lei a ele imanente, o avanço do patamar científico e tecnológico da formação do conjunto da força de trabalho.

Tal discordância pontual com o texto do Brighton Labour Process Group não significa que exista qualquer proximidade de nossa parte com as teses da revolução científica e tecnológica<sup>4</sup>. Ao contrário, nesse ponto há concordância com o Brighton Labour Process Group quando afirmam que essa tese

[...] tende a ver a fase tradicional e sua preparação para o comunismo não em termos de luta de classes, mas em termos do desenvolvimento autônomo gradual das “forças de produção” [entendidas como tecnologia] e, ainda mais estreitamente, em termos do desenvolvimento da automação. Esta é uma visão totalmente despolitizada do desenvolvimento social, uma visão claramente distinta da dos chineses, por exemplo [idem, p. 38].

E, da mesma forma, rejeita-se também a tese da sociedade pós-industrial que afirma que, como resultado de desenvolvimentos tecnológicos, estamos entrando numa nova era, uma era que será pós-industrial e que é caracterizada pela desaparecimento da alienação do trabalho, na qual o trabalho será caracterizado por uma maior qualificação e autonomia do trabalhador, pela predominância de habilidades cognitivas, de diagnóstico e de supervisão e não por habilidades manuais. Utilizando-nos das palavras de Neves, demarcamos que:

Nossa posição é a de que o motor da história não é nem um desenvolvimento autônomo das forças de produção nem o desenvolvimento da “tecnologia”, mas a luta de classes, e de que, no que

concerne ao processo de trabalho, esta luta tem lugar no que é essencialmente o mesmo e preciso terreno analisado por Marx, o da maquinofatura capitalista [NEVES, 1994, p. 39].

Por fim, é oportuno ressaltar a idéia de “núcleos de invariabilidade” apresentada anteriormente em nota de rodapé, e incorporada ao trabalho, tomando a seguinte tese como referência:

Nossa tese é a de que não têm havido mudanças nas tendências imanentes do processo de trabalho capitalista, além das analisadas por Marx. O que tem mudado, sob formas complexas e ainda não analisadas, são as múltiplas formas assumidas por essas tendências: as mudanças na técnica material, na estrutura organizacional, na localização espacial etc., que historicamente têm ocorrido como produtos da [e intervenções na] luta de classes que é seu determinante final [idem, p. 42].

### 3. ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA SOCIEDADE DE CLASSES

O *Manifesto comunista*<sup>5</sup> evidencia-nos que o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista se distingue pela sim-

5. Nosso objetivo aqui é apontar alguns dos principais aspectos do *Manifesto comunista* que consubstanciam os fundamentos para a crítica e superação da ordem burguesa, mesmo após 150 anos. Não queremos aqui levantar uma defesa da atualidade do *Manifesto* por acreditarmos já ter sido suficientemente apresentada pelos diversos artigos comemorativos, mesmo em meio a diversos equívocos saudosistas. Nossa pretensão é uma releitura desse libelo da organização e luta da classe trabalhadora em busca de pistas para uma elaboração teórica que contribua para a compreensão do processo de constituição do operariado em classe hoje. Nesse intento, talvez estejamos mais preocupados com os méritos do *Manifesto* do que com seus limites. Isso não significa que os negligenciamos. Estamos cientes e de acordo com muitas das críticas feitas ao texto de Marx e Engels. Praticamente todas elas – digo as sérias – confluem para a ponderação de suas previsões acerca do destino inexorável da burguesia e do operariado. Do mesmo modo, confluem para a necessidade de contextualização da leitura do *Manifesto*. Arriscaria acreditar que as críticas levantadas no campo da esquerda ao *Manifesto* poderiam ser sintetizadas nas seguintes palavras: “Se devidamente contextualizado e lido com seriedade, o texto de 1848 compensa

4. “Esta tese afirma ou supõe que há um desenvolvimento ‘autônomo’ das forças de produção que entram em conflito com a exploração capitalista dentro da própria produção; e que essas forças de produção desenvolvidas (processos automatizados, trabalhadores tecnicamente qualificados) são a efetivação embrionária e antecipada de processos socialistas de produção. Ela se apóia numa interpretação tecnicista das ‘forças de produção’” (NEVES, 1994, p. 37).

plificação das contradições de classe, na medida em que a sociedade vai se dividindo, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes, que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado (MARX & ENGELS, 1972, p. 52).

O *Manifesto* visualiza de imediato a natureza conflituosa da ordem social fundada pelo capital. Trata-se da incessante comoção de todas as condições sociais, uma inquietude e um movimento constantes que distinguem a época burguesa de todas as épocas anteriores. A constante revolução da maquinaria e das relações de produção são a condição fundamental para o desenvolvimento do capital. E com esse processo de revolução constante, revolucionam-se, também, todas as relações sociais. Embora no *Manifesto* Marx estivesse mais atento ao processo revolucionário desencadeado pela burguesia no século XIX, ele acaba evidenciando uma das premissas do desenvolvimento do capital: o desenvolvimento do industrialismo e da democracia (idem, p. 55).

Nesse processo de revolução constante, o *Manifesto* já aponta o caráter internacionalista do capital, certamente estabelecendo o princípio fundamental do que hoje alguns chamam de “globalização” ou de “mundialização” do capital, pois no *Manifesto* fica claro que o constante processo de aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e o constante progresso dos meios de comunicação são os meios pelos quais a burguesia arrasta todas as nações, desde as mais atrasadas, para a lógica da ordem capitalista, fazendo-os capitular aos preceitos das leis de mercado, ou seja, “forja um mundo a sua imagem e semelhança” (idem, p. 57).

Mas certamente o mérito do *Manifesto* é evidenciar para a classe trabalhadora as contradições internas da ordem burguesa. O constante processo revolucionário das forças produtivas e das relações de produção fundam uma condição tal que as forças produtivas nunca são suficientes para o desenvolvimento da ordem social bur-

folgadamente suas fraquezas. Até mesmo por isso, tornou-se muito mais do que o *Manifesto* de um programa político, convertendo-se num libelo emancipador de largo fôlego, capaz de emocionar por seu estilo pungente e indignado. Balizando a reflexão da esquerda nos mais diversos países, acabaria colocado ao imaginário mesmo do mundo contemporâneo” (NOGUEIRA, 2000, p. 3).

guesa, constituindo sempre um obstáculo para seu desenvolvimento. Assim, poderíamos afirmar que o desenvolvimento do capital é uma constante superação/condicionamento das forças produtivas, o que precipita uma condição de ordenamento/desordenamento de toda a sociedade burguesa, ameaçando permanentemente a existência da propriedade privada. Como aponta Marx, as relações burguesas resultam demasiado estreitas para conter as riquezas criadas em seu seio (idem, p. 59).

A partir dessa tese do *Manifesto*, poderíamos compreender a ordem capitalista como um processo de produção e reprodução da sociedade no qual a própria reprodução pressupõe, paradoxalmente, um processo de conservação e de ruptura, articulados dialeticamente. As mudanças ocorridas no sistema social de produção capitalista durante esse processo contraditório constituem, contraditoriamente, sua base de conservação, bem como sua condição de reprodução. Para compreendermos a dinâmica desse processo, no entanto, é necessário que reconheçamos que o sistema de produção e reprodução do capital é um processo histórico e, como tal, um processo em transformação, com rupturas ou crises. A ruptura na ordem de continuidade do sistema capitalista produz-se no contexto dos conflitos de classe (interclasse e intraclasse), ou seja, a ruptura na ordem de continuidade do sistema de produção e reprodução do capital é produzida no contexto das crises de um determinado patamar de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Embora não obedeça necessariamente uma relação direta e predeterminada, essa ruptura expressa-se em uma determinada configuração do conflito de classe..

A crise, portanto, é de fundamental importância para a reprodução do sistema capitalista, pois nela são geradas a reestruturação da produção e das relações sociais necessárias à sua própria existência, bem como a redefinição das práticas sociopolíticas de manutenção do poder. A própria crise pode ser, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio capital. Os períodos de crise, podemos afirmar, são necessários para que se produzam as rupturas necessárias para a continuidade do sistema de relações sociais de produção do capital.

Ademais, as crises expressam os limites de um determinado

período de desenvolvimento do capital que se caracteriza por uma particular regulação da vida institucional e por uma particular regulação da vida cultural, econômica, política etc.; seria o que a Escola da Regulação chama de regime de acumulação, mas que Gramsci vai melhor caracterizar como bloco histórico.

Verifiquemos, então, a estrutura e a superestrutura do bloco histórico que formam o conjunto complexo – dialético e, por isso, contraditório e discordante – entre o homem e a matéria, ou seja, entre a natureza e a força material de produção. Pois bem, vista separada e didaticamente, a estrutura é a unidade econômica pertencente ao reino da necessidade e consiste numa simbiose entre força produtiva e relação de produção; essa estrutura manifesta-se como uma força ultra-real, egoísta, passional e exterior, que subjugua e procura assimilar o homem como sua parte indissociável, haja vista que a ideologia permeia toda a estrutura tornando-se sua expressão e modificando-se, conforme a própria estrutura. Em outras palavras, a estrutura é o conjunto das condições econômicas, históricas e objetivas do que foi e que ainda subsiste como processo de reprodução material (GRAMSCI, 1989a, p. 52).

Já a superestrutura é a unidade político-ideológica, pertencente ao reino da liberdade e que congrega duas esferas essenciais: a sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura, e a sociedade política, que agrupa o aparelho de Estado. A superestrutura é subjetiva, elaborativa e operante. Portanto, é na superestrutura que os homens tomam consciência da sua condição social e é ali que encontram as condições objetivas, ideológicas e materiais para superação e/ou manutenção desta ordem. Em síntese, a superestrutura é o instrumento utilizado pelo homem para criar e/ou conservar a forma ético-política do Estado (idem, ibidem).

Se no *Manifesto comunista* Marx afirma que a constituição do operariado em classe se dá exatamente no contexto do desenvolvimento da ordem burguesa, Gramsci completa essa idéia afirmando que é na superestrutura que o operariado toma consciência das contradições dessa ordem social e é nela que ele encontra as condições objetivas e subjetivas para materializar seu potencial revolucionário. Portanto, se a estrutura é o conjunto formado pelas forças produtivas e relações de produção, a superestrutura é, em

última análise, a consciência dessas relações de produção em determinado patamar de desenvolvimento das forças produtivas.

Outra consideração importante que poderíamos ainda apreender do *Manifesto* é a de que na ordem burguesa o conflito é inexorável. O processo de acumulação gera conflito entre as duas forças políticas: a classe detentora dos meios de produção e a classe assalariada. Trata-se do conflito clássico entre burguesia e proletariado. Esse conflito ocorre tanto entre as classes quanto no interior delas, ou seja, o conflito perpassa a sociedade capitalista horizontal e verticalmente.

Tais elementos apreendidos na leitura do *Manifesto* permitem-nos afirmar que, hoje, no bojo das transformações do modo de produção e reprodução do capital, vivenciamos transformações significativas no campo das relações entre capital, trabalho e Estado, geradas pelas mudanças históricas na materialização do conflito que permeia as relações da ordem social burguesa. Hoje, o regime de acumulação em que o modelo de desenvolvimento capitalista do pós-guerra se baseava está mergulhado em profunda crise – desde o início dos anos 70 – e o capital vem procurando recompor suas bases de acumulação num contexto de avanço do patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho e de maior socialização da política no nível mundial. No entanto, são as relações de poder condensadas no âmbito do Estado<sup>6</sup> que vão definir o sentido dessas mudanças nesse “novo” bloco histórico.

Mas Marx questiona-se no *Manifesto*: como a burguesia vence esta crise? Para ele, por um lado a burguesia é obrigada a destruir forças produtivas, e por outro é obrigada a conquistar sempre novos mercados e intensificar sua exploração nos mercados antigos.

6. Estado aqui no sentido gramsciano, concebido “como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados; equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem até um determinado ponto, excluindo o interesse econômico-corporativo estreito” e, ainda, considerando que “na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1989b, pp. 50 e 149, respectivamente).

Mas isso só é possível preparando crises mais extensas e mais violentas, diminuindo cada vez mais os meios de preveni-las. No *Manifesto*, Marx aponta que “as armas de que se serviu a burguesia para derrubar o feudalismo se voltam agora contra ela própria”. Daí sua tese de que a burguesia caminha para sua destruição, que seus dias estão contados (MARX & ENGELS, 1972, p. 59).

Resta-nos ainda outro ponto do *Manifesto* que merece uma atenção mais pontual. Trata-se do desenvolvimento do proletariado, da constituição do proletariado em classe. Marx é categórico em afirmar que o proletariado se desenvolve na mesma proporção em que se desenvolve a burguesia, ou seja, a constituição da ordem burguesa pressupõe a constituição do operariado em classe (idem, p. 60). O que Marx já previa e que a história tem nos evidenciado é que o desenvolvimento da maquinaria e da gestão do trabalho, num aspecto, subtrai do operário todo o seu caráter substantivo e, ao fazer-lhe perder todo o atrativo pelo trabalho, converte-o em simples apêndice da máquina, de modo que seu trabalho significa para ele apenas um meio de subsistência<sup>7</sup>. Mas em outro aspecto, esse processo só é possível através da inserção cada vez maior da ciência e da tecnologia no processo produtivo e do acirramento do conflito de classes, condições básicas para a complexificação das relações de poder na sociedade, que obrigam a burguesia a se utilizar cada vez mais de mecanismos de persuasão em detrimento da coerção para a manutenção de seu poder econômico e político.

Cabe agora questionar onde se identificariam aí as condições objetivas e subjetivas para a constituição do operariado em classe, pois retomando o *Manifesto*, verificamos que o capital, para seu próprio desenvolvimento, pressupõe a radicalização do conflito de classe. O verdadeiro resultado dessas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez maior dos trabalhadores, a constituição do proletariado em classe. Essa união é favorecida pelo próprio desenvolvimento da maquinaria e da maior socialização do poder inerente às tentativas da burguesia para mediar o conflito de classe (idem,

p. 63). Esse processo não se dá senão através da ocorrência de mudanças significativas na sociedade de classe, tanto no âmbito da produção quanto no âmbito das relações de poder.

No que tange ao âmbito da produção, tais mudanças substanciam-se na redefinição da natureza do processo de acumulação de capital, que passa a ter seu dinamismo assegurado pelo aumento da produtividade social do trabalho, fundamentado na mudança da composição orgânica do capital e na substituição da exploração extensiva do trabalho pela sua exploração intensiva, por meio da extração da mais-valia relativa. E, ainda, tais mudanças configuraram-se na introdução de antagonismos estruturais entre as diferentes concepções de organização produtiva contidas no interior da classe burguesa, devido à coexistência conflitiva de formas distintas de extração de mais-valia e de exploração e entre vários capitais singulares e o capital em seu conjunto, em decorrência do aumento da queda tendencial da taxa global de lucro.

Concomitantemente, no âmbito político-ideológico, o emprego crescente do capital constante na produção, a concentração e a centralização de capitais, a ampliação dos mercados e até mesmo a internacionalização da produção acabam por introduzir também novos antagonismos entre capital e trabalho. De um lado, a classe trabalhadora vê-se obrigada a ampliar os espaços coletivos de defesa de seus interesses; de outro, a classe dominante vê-se obrigada a reagir redefinindo seus espaços de participação política – assim como os dos estratos médios da sociedade. E essas mudanças na relação capital/trabalho têm provocado uma crescente complexificação das relações entre as classes e no interior das classes sociais, exigindo do Estado tanto uma intervenção mais direta na valorização do capital quanto a adoção cada vez maior da mediação política como estratégia privilegiada de dominação através de suas políticas públicas.

Vejamos o que Marx afirma no *Manifesto*:

La burguesía vive en lucha permanente: al principio, contra la aristocracia; después, contra aquellas fracciones de la misma burguesía, cuyos intereses entran en contradicción con los progresos de la industria, y siempre, en fin, contra la burguesía de todos

7. Esse processo está mais bem caracterizado nos “Manuscritos econômicos e filosóficos” de 1844 (ver MARX, 1994, pp. 201-210 e 1970).

los demás países. En todas estas luchas se ve forzada a apelar al proletariado, a reclamar su ayuda y a arrastrarle así al movimiento político. De tal manera, la burguesía proporciona a los proletarios los elementos de su propia educación, es decir, armas contra ella misma [MARX & ENGELS, 1972, p. 64].

Daí resulta a contradição fundamental que se consubstancia no contexto da constituição do operariado em classe. No empenho da burguesia em se apropriar da ciência e da tecnologia para o aumento da produtividade do trabalho industrial, paradoxalmente, ela é obrigada a abrir espaços para o desenvolvimento do operariado, tanto no aspecto de maior qualificação do trabalho para lidar de forma eficiente com os mecanismos de aplicação da ciência e da tecnologia em processos produtivos, quanto na fundação de uma conformação ético-política das camadas subalternas no sistema de relações sociais fundadas pelo desenvolvimento da maquinaria. Em outras palavras, as ações revolucionárias da burguesia no âmbito da produção pressupõem ações revolucionárias nas relações de poder da sociabilidade industrial.

Por isso a exigência técnico-científica subjacente à necessidade de valorização do capital por parte da burguesia não deve ser considerada isoladamente do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, pois a História nos mostrou que a organização científica do trabalho, tal como vivenciada no desenvolvimento do taylorismo e fordismo, vai se materializando de forma crescente nas práticas sociais diretamente produtivas, bem como nas superestruturas jurídico-políticas e ideológicas, conforme previa Gramsci (1989b) em *Americanismo e fordismo*. Tais considerações permitem-nos também afirmar a existência do que denominaremos “binômio industrialismo/democracia”, ou seja, a unidade emanada da relação entre o processo de avanço da maquinofatura e das relações de produção e o processo de socialização da política verificada no processo de desenvolvimento do capital<sup>8</sup>.

8. Tal unidade tem seus fundamentos em Marx (MARX & ENGELS, 1972), foi desenvolvida por Gramsci (1989b) em “Americanismo e fordismo” e posteriormente

A partir dessa premissa, é possível conceber a constituição do operariado em classe enquanto uma ação humana de caráter técnico-político inerente ao processo de ampliação da maquinaria e da democracia no contexto de desenvolvimento do capital. Com outras palavras, poderíamos afirmar que a constituição do operariado em classe é uma pedagogia inerente ao próprio desenvolvimento do capital no mundo contemporâneo, uma prática social de caráter pedagógico determinada pelo binômio industrialismo/democracia. Vejamos o que diz o *Manifesto*:

Además, como acabamos de ver, el progreso de la industria precipita a las filas del proletariado a capas enteras de la clase dominante, o, al menos, las amenaza en sus condiciones de existencia. También ellas aportan al proletariado numerosos elementos de educación [MARX & ENGELS, 1972, p. 64].

Ao concebermos a constituição do operariado em classe enquanto consequência da incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo e das mudanças no padrão de sociabilidade humana, torna-se evidente o crescente estreitamento entre ciência e trabalho, entre ciência e vida, entre teoria e prática, entre trabalho e educação no processo de industrialização do capitalismo. Tal fato vem se evidenciando através do notório crescimento da demanda social por formação e qualificação da força de trabalho por parte de diferentes segmentos da sociedade civil, fundada num novo tipo de homem, num novo tipo de sociabilidade humana e num novo tipo de escola, mais adequados ao avanço do patamar científico e tecnológico das forças produtivas e das relações de produção, expressas em um novo tipo de relação capital/trabalho na disputa pela hegemonia da sociedade.

A esse respeito, em um artigo publicado junto com vários outros que discutiam *Manifesto comunista* de Marx, Boito Jr. chama-nos a atenção justamente para o aspecto que estamos discutindo:

Neves (1994; 1997a) aplica à análise do desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo contemporâneo, conforme veremos com maior detalhamento mais adiante.

O Manifesto nos mostra que o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria fortalece a classe burguesa, faz crescer o proletariado e arruína o artesanato e a pequena burguesia tradicional. De outro lado, a luta de classes interfere nas características e no ritmo de crescimento das forças produtivas. Esse é um aspecto que tem passado mais despercebido na leitura do *Manifesto* [BOITO JR., 1998, p. 115].

Nesse alerta, o autor procura ressaltar exatamente o fato de que a luta de classe “envolve tanto aspectos objetivos, de ordem econômica e política, quanto aspectos subjetivos, de ordem política e ideológica” (BOITO JR., 1998, p. 115). Sua argumentação demonstra que “[...] no *Manifesto* há uma reflexão sobre as condições necessárias para que a classe dominada do modo de produção capitalista, o proletariado, possa organizar-se como uma força social autônoma em torno de um programa comunista e possa se apresentar como força dirigente da revolução” (idem, p. 116). Segundo o autor, esse é o processo de “constituição do proletariado em classe” ou “desenvolvimento do proletariado”, seguindo a designação de Marx e Engels.

Nesse aspecto, o autor demarca um elemento significativo da tese contida no *Manifesto*, que consiste na percepção de que essas duas expressões sugerem, de um lado, o pressuposto da existência objetiva do proletariado e, de outro, o pressuposto de que seu desenvolvimento ou constituição em classe não é um simples reflexo, no plano político e ideológico, daquilo que já estaria dado no plano econômico. Daí sua avaliação de que a leitura correta do *Manifesto* seria uma leitura leninista, na medida em que o *Manifesto* distingue a luta pelo poder de Estado da luta sindical reivindicativa, bem como atribui à luta política da burguesia (interclasse e intraclasse) um papel decisivo na constituição do proletariado em classe. Com base em Lênin, o autor afirma que a luta da classe dominante pela manutenção de seu poder econômico e político “pode educar politicamente a classe operária e criar uma crise política que possibilite a conquista do poder pelo proletariado” (BOITO JR., 1998, p. 117), mas também que “o proletariado aproveita as divisões internas da burguesia para obrigá-la ao reconhecimento legal de cer-

tos interesses dos trabalhadores, obtendo reformas do capitalismo em seu favor (idem, p. 125).

No primeiro aspecto poderíamos concordar com a observação de Boito Jr., pois realmente o próprio *Manifesto* assim diz:

Esta organización del proletariado en clase y, por tanto, en partido político, es sin cesar socavada por la competencia entre los propios obreros. Pero surge de nuevo, y siempre más fuerte, más firme, más potente. Aprovecha las disensiones intestinas de los burgueses para obligarles a reconocer por la ley algunos intereses de la clase obrera; por ejemplo, la ley de la jornada de diez horas en Inglaterra [MARX & ENGELS, 1972, p. 60].

Mas considerando um outro aspecto de sua argumentação, deparamo-nos com o que para nós constitui um problema. Trata-se de sua afirmativa de que a leitura leninista do *Manifesto* seria a mais correta. Ousamos aqui pensar que talvez não seja. Vemos que, embora nesse artigo Boito Jr. tenha percebido muito bem a questão do binômio industrialismo/democracia já apontado pelo *Manifesto*, ele ainda o faz nos limites da consideração de que a estrutura e a superestrutura, de um lado, e a sociedade civil e o Estado, de outro, formam uma antítese dialética, na qual a sociedade civil domina o Estado, a estrutura domina a superestrutura, prevalecendo assim o domínio das relações econômicas na análise do desenvolvimento do capital. Essa compreensão acaba por extrair o que há de mais atual no *Manifesto*: os fundamentos para a compreensão do conceito de hegemonia.

Ao contrário dessa concepção, compreendemos que a sociedade civil não pertence ao momento estrutural, mas ao superestrutural. Nesse sentido, a sociedade civil, enquanto complexo das relações ideológicas e culturais e expressão política dessas relações, é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista e não as relações de produção, como de certo modo sugere a interpretação de Boito Jr. ao basear-se na leitura leninista do *Manifesto*.

Se, ao contrário do que sugere o autor, ao lermos o *Manifesto* considerarmos a contribuição de Gramsci (ver GRAMSCI, 1989a, 1989b e POULANTZAS, 1985) para a compreensão do Estado e da so-

cidade civil na sociedade de classes, é inevitável a recusa de uma concepção da relação entre o Estado e a sociedade civil na qual esta última é vista como semelhante às relações de produção e antítese do Estado, de modo que a sociedade civil domina o Estado e a estrutura domina a superestrutura. Com base na contribuição de Gramsci, entendemos ser fundamental refutar qualquer subordinação do Estado à sociedade civil ou mesmo a consideração de que é ela quem define e estabelece a organização e os objetivos do Estado, de acordo com as relações materiais de produção num determinado bloco histórico. Acerca dessa distinção, corretamente Carnoy registra que:

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura [relações de produção]. Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura [CARNOY, 1994, p. 93].

Nesse sentido, Gramsci (1989b, p. 87) concebe o Estado como o conjunto de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados – através da hegemonia. Gramsci propõe a divisão do Estado em duas esferas: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia etc.) e a sociedade civil, constituída pelas instituições privadas (Igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), na qual se busca obter o consentimento dos subalternos através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como “cimento” da formação social.

O conceito de hegemonia, sem dúvida, foi a grande contribuição de Gramsci para o entendimento da relação entre o Estado e a sociedade civil na sociedade de classes, fundamental para desenvolver o que Marx já apontava no *Manifesto* e que Boito Jr. percebe

e ressalta, demarcando sua atualidade, ou seja, o fato de que a constituição do operariado em classe se dá no contexto de sua luta contra a burguesia. É que a partir da noção de hegemonia podemos explicar o consentimento, já constatado no *Manifesto*, de que gozam as relações sociais de produção capitalista entre as massas trabalhadoras:

Si los obreros forman en masas compactas, esta acción no es todavía la consecuencia de su propia unidad, sino de la unidad de la burguesía, que para alcanzar sus propios fines políticos debe – y por ahora aún puede – poner en movimiento a todo el proletariado. Durante esta etapa, los proletarios no combaten, por tanto, contra sus propios enemigos, sino contra los enemigos de sus enemigos, es decir, contra los vestigios de la monarquía absoluta, los propietarios territoriales, los burgueses no industriales y los pequeños burgueses. Todo el movimiento histórico se concentra, de esta suerte, en manos de la burguesía; cada victoria alcanzada en estas condiciones es una victoria de la burguesía [MARX & ENGELS, 1972, p. 62].

Ao passo que a base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial avança, as classes em disputa pela direção da sociedade têm sido obrigadas a valorizar cada vez mais a adesão voluntária das massas aos seus projetos políticos em detrimento da submissão imposta pela coerção. Assim, na conjuntura atual, caracterizada pelo uso cada vez mais intenso da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e na regulação da vida social, visando a subordinação real da classe trabalhadora ao capital, a burguesia tem sido obrigada a redefinir sua ação política no âmbito do Estado, passando a utilizar-se de estratégias de construção de consenso na sociedade civil em torno de seu projeto de sociedade, através das quais procura incorporar as massas nesse projeto.

O conceito gramsciano de hegemonia pode ser apreendido em dois aspectos principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante; o segundo é a relação entre as classes

dominantes e as dominadas, que significa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil. No primeiro aspecto, conforme a análise de Carnoy (1987, p. 95),

A fração dirigente detém o poder e a capacidade para articular os interesses das outras frações. Ela não impõe sua própria ideologia ao grupo aliado, mas antes “representa um processo politicamente transformativo e pedagógico, pelo qual a classe [fração] dominante articula um princípio hegemônico, que combina elementos comuns, extraídos das visões de mundo e dos interesses dos grupos aliados”.

Já no segundo aspecto, prossegue Carnoy (idem, ibidem):

A hegemonia compreende as tentativas bem-sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados [...] Essa relação de consentimento não é absolutamente estática. Ela move-se em um terreno em constante deslocamento a fim de “acomodar-se à natureza mutante das circunstâncias históricas, e às exigências e ações reflexivas dos seres humanos”.

Tal compreensão é de fundamental importância para a análise da relação entre trabalho, educação e sindicalismo, pois, ao afirmar-se a existência de diferentes concepções de educação em disputa na nossa sociedade, pressupõe-se uma relação entre Estado e sociedade civil permeada pelo predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre a classe trabalhadora através da hegemonia, mas também permeada pela ação contra-hegemônica da classe trabalhadora, tanto na aparelhagem estatal quanto nos aparelhos privados de hegemonia, o que nos obriga a uma releitura do papel das políticas sociais e da educação numa sociedade de classes.

Nesse sentido, tomamos a teoria gramsciana como referência. Nela, o papel do Estado pode ser definido em três tipos distintos,

de acordo com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e da democracia em determinadas sociedades capitalistas. No primeiro tipo, o Estado constitui o instrumento pelo qual a classe dominante exerce a dominação direta, ou seja, o instrumento pelo qual a classe dominante exerce sua dominação através do controle dos aparelhos coercitivos do Estado; nesse tipo teríamos a relação “Estado x sociedade civil”. Esse seria o tipo próprio da relação Estado/sociedade civil em sociedades ditas “orientais”, nas quais não há uma sociedade civil forte e autônoma e a esfera do ideológico se manteve como monopólio da sociedade política. Nesse caso, a luta de classe trava-se, predominantemente, tendo em vista a conquista e conservação do Estado em sentido estrito (COUTINHO, 1994, p. 57)<sup>9</sup>.

No segundo tipo, o Estado constitui-se num aparelho de hegemonia, abrangendo a sociedade civil, e apenas distingue-se dela pelos aparelhos coercitivos, que pertencem apenas a ele; nesse aspecto teríamos a relação “Estado = sociedade civil + sociedade política”. Esse, no entanto, seria o tipo próprio da relação Estado/sociedade civil em sociedades ditas “ocidentais”, nas quais se dá uma relação equilibrada entre sociedade política e sociedade civil e a luta de classes tem como terreno prévio e decisivo os “aparelhos privados de hegemonia”, na medida em que essa luta visa à obtenção da direção político-ideológica e do consenso.

No terceiro tipo, embora ainda como desdobramento do segundo, mas agora incorporando a contribuição de Poulantzas (1985, pp. 141-185), o Estado compreende tanto os “aparelhos governamentais” quanto os “aparelhos privados de hegemonia”. Nesse sentido, a relação entre Estado e sociedade civil expressa-se da seguinte forma: “Estado = condensação material de relações de forças políticas entre classes e frações de classe”. Também próprio da relação Estado/sociedade civil em sociedades ditas “ocidentais”. Nesse aspecto, a luta de classes tem como terreno prévio e decisivo

9. Assinalamos que foi nessa configuração da sociedade de classes que Marx escreveu o *Manifesto*. Marx ainda não tinha elementos para visualizar a importância da hegemonia no processo de constituição do operariado em classe, ao contrário de Gramsci, que viveu o advento do fordismo.

tanto os “aparelhos privados de hegemonia” quanto os “aparelhos governamentais”. É justamente nesse ponto que a tese de Poulantzas oferece valiosa contribuição para a teoria do Estado, na medida em que explicita sua amplitude e sua riqueza como espaço de luta de classes (COUTINHO, 1994, p. 65).

A ocorrência de mudanças significativas na sociedade capitalista nesses últimos tempos, tanto no âmbito da produção quanto no âmbito das relações de poder, tem se constituído em evidências concretas do que preconizou o *Manifesto*. No que tange às mudanças no âmbito da produção, elas têm se materializado numa redefinição da natureza do processo de acumulação de capital que passou a ter seu dinamismo assegurado pelo aumento da produtividade social do trabalho, fundamentado na mudança da composição orgânica do capital – pela crescente participação do capital constante no processo produtivo – e na substituição da exploração extensiva do trabalho pela sua exploração intensiva, por meio da extração da mais-valia relativa. Desse modo, se é verdade que o Estado continua a deter o uso legítimo da força, funcionando muitas vezes de acordo com a descrição de Marx, ratificada por Lênin<sup>10</sup>, podendo pôr em funcionamento seu aparato repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, também é verdade que esse mesmo Estado se vê compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso, diante da ampliação dos espaços superestruturais estreitos da democracia clássica. Tais estratégias, resultantes do embate entre os interesses conflitantes das classes no âmbito da aparelhagem estatal e na sociedade civil, tanto incorporam demandas reais das classes dominadas como procuram garantir a hegemonia do grupo monopolista dependendo da correlação das forças sociais em cada formação social concreta. É em si um processo pedagógico, contexto no qual se dá a constituição do operariado em classe, não enquanto fato histórico determinado naturalmente, mas como uma possibi-

10. Marx descreve o Estado no *Manifesto* com as seguintes palavras: “El gobierno del Estado moderno no es más que una junta que administra los negocios comunes de toda la clase burguesa” (MARX & ENGELS, 1972, p. 54).

lidade real fundada nas condições objetivas e subjetivas decorrentes do conflito de classe.

Finalmente, ratificamos a ressalva de Boito Jr. (1998) que indica a importância e a atualidade do conteúdo principal do *Manifesto*, o entendimento de Marx e Engels de que a transformação das condições econômicas e a organização do operariado para a revolução socialista dependiam da educação e da prática política. Tal entendimento pressupõe então que sem uma crítica teórica e analítica do capitalismo e um projeto político de cunho proletário originado da própria constituição do operariado em classe, não haveria revolução socialista. Mas somamos a esta ressalva uma outra: a constituição do operariado em classe ocorre no contexto do industrialismo e da democracia e é fruto da condensação de forças políticas em disputa pela hegemonia na sociedade de classes, expressão subjetiva do conflito entre a burguesia e o proletariado. Nesse aspecto, a contribuição de Gramsci é oportuna justamente por nos fornecer, através do conceito de hegemonia, os elementos teóricos necessários para perceber que, nesse conflito entre a burguesia e o proletariado, é a classe dominante quem dirige intelectual e moralmente o conjunto da sociedade e que a constituição do proletariado em classe passa necessariamente pela elaboração, por parte das organizações representativas do próprio proletariado, de um projeto de sociedade que tenha o potencial de incorporar nele as massas trabalhadoras.

#### 4. PAPEL DAS POLÍTICAS SOCIAIS E DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DE CLASSES

Ao fazer um estudo sobre os elementos determinantes do fenômeno educacional enquanto política social específica, Neves (1994)<sup>11</sup> define os complexos vínculos entre educação e política à luz do marxismo contemporâneo. Sem dúvida, sua contribuição é de fundamental importância para a análise das concepções e propostas

11. Ver também Neves, 1991.

do movimento sindical para a educação da classe trabalhadora, pois o quadro teórico desenvolvido por Neves constitui-se no “pano de fundo” necessário para um exame da problemática específica da política educacional no Brasil de hoje.

Segundo Neves (1994, p. 11), a natureza das políticas sociais do Estado capitalista é determinada tanto pelo patamar de desenvolvimento das forças produtivas quanto pelos avanços do processo de democratização das relações de poder, ou seja, o binômio industrialismo/democracia é o elemento determinante da natureza das políticas sociais na sociedade de classes, na medida em que tal elemento impulsiona a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado.

Na análise de Neves, essas mudanças recentes no mundo do trabalho e na sociabilidade urbano-industrial têm introduzido novos antagonismos entre a burguesia e a classe trabalhadora. E isso tem provocado uma crescente complexificação das relações entre as classes e no interior das classes sociais, exigindo do Estado tanto uma intervenção mais direta na valorização do capital quanto a adoção da mediação política como estratégia privilegiada de dominação através de suas políticas públicas. Desse modo,

[...] o Estado, embora continue a deter o uso legítimo da força, podendo pôr em funcionamento seu aparato repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, vê-se compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso, diante da ampliação dos espaços superestruturais estreitos da democracia clássica. Tais estratégias, resultantes do embate entre os interesses conflitantes das classes no âmbito do Estado – no sentido estrito – e na sociedade civil, tanto incorporam demandas reais das classes dominadas como procuram garantir a hegemonia do grupo monopolista dependendo da correlação das forças sociais em cada formação social concreta [NEVES, 1994, p. 14].

Portanto, com base na contribuição teórica de Neves sobre a natureza das políticas sociais na sociedade de classes, compreendemos que as políticas públicas do Estado capitalista são uma res-

posta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagonônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. E, conforme a autora,

Sendo as políticas sociais uma fração das políticas públicas, respondem, de um modo geral, a essa dupla determinação. De modo específico, essas políticas resultam tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares [idem, p. 15].

A educação, por sua vez, enquanto política social do Estado capitalista, tem respondido de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído num instrumento de emancipação da classe trabalhadora, através do efetivo acesso ao saber socialmente produzido.

Isto significa, na realidade, admitir que, de um modo geral, o ritmo e a direção do desenvolvimento das políticas educacionais, em determinada formação social concreta capitalista na atualidade, estão relacionados tanto com a consolidação dos níveis de participação popular alcançados [...], como também com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção [NEVES, 1994, p. 16].

Todavia, a especificidade do desenvolvimento dos sistemas educacionais neste século é explicada pelas “repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas” (idem, p. 17).

O desenvolvimento da produtividade industrial neste século tem sido marcado pela aplicação tecnológica da ciência no processo de produção, de modo que a organização do trabalho e as relações de produção têm se alterado qualitativamente, e tal alteridade tem

permeado o conjunto das relações no seio da sociedade civil. Segundo Neves,

A grande indústria passa a impor, dessa maneira, a formação de um novo tipo de homem. A ela não mais interessa aquele intelectual contemplativo das elites ou mesmo o artifice já mutilado pela manufatura. A sua atenção volta-se agora para um novo tipo de intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica [idem, p. 18].

Contudo, a mesma autora aponta uma contradição nesse empenho da burguesia em apropriar-se da ciência e da tecnologia para o aumento da produtividade do trabalho industrial. Segundo a autora, a exigência técnico-científica subjacente à necessidade de valorização do capital por parte da burguesia não deve ser considerada isoladamente do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora, pois:

A organização científica do trabalho – taylorismo e fordismo – vai se materializando de forma crescente nas práticas sociais diretamente produtivas, bem como nas superestruturas jurídico-políticas e ideológicas. *Esse movimento é acompanhado pelo aumento paralelo da demanda de ampliação das atividades educacionais* [NEVES, 1994, p. 20 – grifo nosso].

E, continua a autora,

Dessa forma, pode-se afirmar que, no mundo contemporâneo, o ritmo e a natureza do crescimento dos sistemas educacionais decorrem, prioritariamente, do binômio industrialismo/democracia, o qual é visto sob óticas distintas pelo capital e pelo trabalho [idem, p. 25].

Tais considerações permitem-nos afirmar que as contradições inerentes às políticas educacionais numa sociedade de classes determinadas pelo binômio industrialismo/democracia constituem um campo de luta entre capital e trabalho na concepção e na política

de educação para a classe trabalhadora. Portanto, se é verdadeiro que a escola da sociedade de classes forma os intelectuais orgânicos da burguesia, também é verdadeiro que essa mesma escola forma os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Por isso, faz sentido falar de uma concepção educacional da ótica do trabalho e outra da ótica do capital.

Trataremos a seguir do confronto entre estas duas formas de conceber a educação da classe trabalhadora no contexto da disputa pela hegemonia da sociedade brasileira nos anos 90.

## 5. A DISPUTA CAPITAL X TRABALHO NA CONCEPÇÃO E NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

O ritmo e a direção do desenvolvimento dos sistemas educacionais no mundo contemporâneo, conforme indicado anteriormente, é determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, assim como pelo nível de alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais. Tais fatores, na atualidade, têm se materializado no impacto econômico e político-social da aplicação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos.

Nesse contexto, a formação profissional tem constituído uma ação de caráter técnico-político inerente ao processo de ampliação da maquinaria e da democracia. Entretanto, o estágio atual de desenvolvimento científico e tecnológico remete-nos à consideração de dois aspectos: formação profissional, em sentido lato, e formação profissional, em sentido estrito. No primeiro aspecto, a formação profissional refere-se às ações educativas que visam a conformação técnica, política e cultural da força de trabalho às necessidades da civilização urbano-industrial, presididas pela lógica científica da organização do trabalho e das relações de produção. Nesta perspectiva, formação profissional identifica-se com escolarização, que,

à medida que se amplia e se aprofunda a organização científica do trabalho e da vida, requer um patamar sempre mais complexo da

capacidade de abstração do conjunto da força de trabalho, quer ela realize tarefas simples ou complexas no mundo da produção ou assuma responsabilidades sociopolítico-culturais na organização do seu cotidiano [NEVES, 1997a, p. 23].

A partir dessa consideração, o termo “educação básica” faz referência ao sentido lato da formação profissional, ou seja, faz referência à socialização da capacidade de produção do conhecimento de base científica e tecnológica minimamente necessário ao nível de racionalização do trabalho na indústria e à complexidade da vida contemporânea por intermédio da escola<sup>12</sup>.

Já no sentido estrito, formação profissional no mundo contemporâneo refere-se a um ramo do sistema educacional destinado à atualização técnico-política e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento potencial ou efetivo no mundo da produção. Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho na sociedade urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada. Neste aspecto, formação profissional identifica-se com ensino técnico-profissionalizante ou, conforme o discurso oficial, educação profissional.

Assim, o termo educação profissional faz referência ao sentido estrito da formação profissional, ou seja, faz referência à atualização permanente da força de trabalho escolarizada para o domínio de aptidões técnico-produtivas adequadas ao nível de racionalização do trabalho na indústria contemporânea<sup>13</sup>.

12. Tal concepção confirma-se no texto da lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quando trata das finalidades da educação básica: “Art. 22 – A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Vale observar que, no projeto aprovado na Câmara de Deputados, tal vínculo com o trabalho também era atribuído à educação básica, demonstrando o nível de consenso acerca da questão.

13. O termo educação profissional é aqui utilizado para se referir à formação profissional em sentido estrito, devido ao fato de ser esse o termo utilizado na atual LDB (lei n. 9.394/96). Veja: “Art. 39 – A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Tal concepção afina-se com o ideal de formação da classe trabalhadora para o domínio do conhecimento técnico-científico e filosófico socialmente acumulado para sua aplicação diretamente produtiva, através do processo de trabalho. Ao ampliar-se a concepção de formação profissional, ela passa a ser vista como uma prática corrente do mundo contemporâneo, que engloba desde a escolarização básica até ações educativas voltadas para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e que se dá tanto no âmbito da escola regular quanto no âmbito das instituições de ensino profissionalizante, rompendo de uma vez por todas com a dicotomia entre educação profissional e escolarização, entre trabalho e educação.

Porém, considerando que o conflito capital/trabalho se materializa inclusive na concepção e na política de educação básica e educação profissional, é possível evidenciar dois projetos distintos, um da ótica do capital e outro da ótica do trabalho, sendo que ambos têm como pressuposto a aplicação da ciência e da tecnologia no processo de produção<sup>14</sup>.

De acordo com a ótica do trabalho, as exigências de formação e atualização da força de trabalho previamente escolarizada, decorrentes do avanço do patamar científico e tecnológico das sociedades contemporâneas, traduzem-se num tipo de escolarização que envolve desde as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos novos conteúdos do trabalho até os conhecimentos teóricos que favorecem a compreensão do processo de trabalho em seu conjunto.

Na ótica do trabalho, portanto, a educação profissional seria um ramo da educação escolar, de natureza técnico-científica, espaço privilegiado para o aumento da capacidade produtora de ciência e de tecnologia. As proposições do movimento sindical para a educa-

14. Esses dois projetos foram bem evidenciados na disputa eleitoral para a presidência da República em 1994 e em 1998 (ver SOUZA, 1999a e CUNHA, 1995). No campo sindical, por exemplo, esses dois projetos têm assim se consubstanciando: enquanto uma parcela do sindicalismo, representada pela CUT, vem disputando com o empresariado a hegemonia da sociedade, uma outra, representada pela Força Sindical, vem compondo com o empresariado nacional e o governo um bloco de parceria inspirado na colaboração de classes (ver SOUZA, 2000).

ção profissional na atualidade impõem como objetivos, seja no âmbito da escola básica ou no âmbito dos centros públicos de formação profissional, o seguinte: identificar os princípios que presidem a relação ativa entre homem e natureza e a relação orgânica entre o indivíduo e os outros indivíduos ao longo da história da humanidade; apreender os fundamentos e os conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção em nível internacional, de modo a intervir autonomamente nesse processo; solidificar uma consciência moral que atenda aos objetivos éticos de solidariedade e participação cidadã<sup>15</sup>.

De acordo com essa concepção, as reivindicações para a universalização da educação básica e das oportunidades de educação profissional visam o aumento da produtividade industrial para maior qualidade de vida da população em geral, através do aumento do nível educacional de base científica e tecnológica do conjunto da população, diminuição da jornada de trabalho, aumento do tempo livre do trabalhador, garantia de acesso a bens e mercadorias indispensáveis à dignidade da vida humana.

Embora parta dos mesmos pressupostos da ótica do trabalho, na ótica do capital a educação profissional não assume caráter igualmente unitário. Embora seja impossível para as relações sociais de produção capitalista a radicalização da dicotomia entre teoria e prática no processo produtivo e de ciência e vida nas relações de produção, devido ao atual patamar de desenvolvimento das forças produtivas e da socialização da política, a ótica do capital procura impor limites à classe trabalhadora através da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico. Para isso impõe objetivos diferenciados para formação profissional, seja no âmbito da escola básica ou das instituições de ensino profissional. Para uma ampla parcela da força de trabalho prevê a conformação técnica e ético-política, capacitando-a para adaptar ou operar produtivamente as tecnologias produzidas; para outra parcela mínima

da força de trabalho prevalecem os objetivos voltados para o domínio dos fundamentos e dos conteúdos do trabalho em determinado padrão de desenvolvimento científico e tecnológico da produção.

Desse modo, de acordo com a ótica do capital, a educação profissional baseia-se na distinção entre formação para o trabalho manual para a grande massa de trabalhadores e formação para o trabalho intelectual para uma elite privilegiada. No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe.

Nessa última concepção, está implícito um modelo de desenvolvimento em que as reivindicações para a universalização da educação básica e para o desenvolvimento do ensino profissional visam o aumento da produtividade industrial para a valorização do capital.

Não obstante, tanto os sujeitos coletivos da ótica do capital quanto os da ótica do trabalho partem do pressuposto da aplicação diretamente produtiva da ciência e da tecnologia na organização do trabalho e da sociedade no mundo contemporâneo. No entanto,

a explicitação dos dois projetos de sociedade, em disputa pela hegemonia na atualidade brasileira, põe em evidência as diferenças existentes entre a proposta de educação pública e gratuita com qualidade para todos em todos os níveis e a proposta de educação básica de qualidade para a competitividade industrial [NEVES, 1995, p. 114].

No Brasil atual, o projeto de sociedade da ótica do capital tem atribuído à educação o papel de formação e qualificação da força de trabalho com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, com vistas na garantia de maior produtividade

15. Essa formulação está muito mais evidenciada nas resoluções dos congressos e plenárias nacionais da CUT a partir de 1994, conforme veremos mais adiante no terceiro capítulo deste livro (ver também SOUZA, 2000).

e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado dito globalizado. Para isso, tem sido obrigada a explicitar os vínculos da educação com o mundo do trabalho dentro dos limites impostos pelo atual patamar de desenvolvimento do capital. Assim, embora a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90 não esteja voltada para a garantia da qualidade de vida, não se pode negar que ela tem aberto novas possibilidades para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pressupõe a universalização da educação básica, diminuição da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida, bem como pressupõe maior socialização da política obtida pela redefinição da ação do bloco no poder em busca do consenso junto às massas em torno de seu projeto de sociedade como forma de manutenção da hegemonia.

Em contrapartida, o projeto de sociedade da ótica do trabalho ainda hoje não concebe a educação escolar enquanto formação e qualificação da força de trabalho, sob o paradigma da concepção ampliada da formação profissional. Na medida em que ainda não explicita em suas proposições os vínculos da educação escolar básica com o “mundo do trabalho”, freqüentemente tratando-a de forma desvinculada da educação profissional, o sindicalismo brasileiro distancia-se cada vez mais de uma concepção unitária da formação da classe trabalhadora<sup>16</sup>. O maior vínculo verificado até o momento presente tem se consubstanciado na proposta dos centros públicos de formação profissional, que consiste na luta pela oferta de ensino profissionalizante por instituições públicas sob o controle dos trabalhadores e na oferta de cursos profissionalizantes promovidos pelas CUT com recursos do FAT, com vistas na garantia de emprego e renda. Ainda assim, não apresenta clareza no reconhecimento da unidade entre a educação básica e educação profissional enquanto luta pela superação da dicotomia entre teoria e prá-

tica, ciência e vida, trabalho e educação, com vistas na formação *omnilateral* do trabalhador.

## 6. PROJETO PEDAGÓGICO DA ÓTICA DO TRABALHO: A ESCOLA UNITÁRIA

A educação é, essencialmente, um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto. Se por um lado a aquisição de conhecimentos constitui um instrumento necessário e essencial ao processo de trabalho, por outro, o próprio conhecimento constitui o contexto desse processo.

Partindo dessa premissa, Gramsci (1991) analisa, aprofunda, critica os limites e resgata os valores das tendências do debate educacional no contexto da disputa capital e trabalho no âmbito do Estado para, finalmente, propor uma nova e original alternativa para a educação da classe trabalhadora, evitando qualquer tipo de conciliação oportunista. Gramsci posicionara-se nessa polêmica defendendo uma *escola desinteressada do trabalho* essencialmente humanista<sup>17</sup>, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado, mas com a ressalva de que essa formação não poderia ser dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua

17. A referência ao humanismo renascentista é a marca registrada de Antonio Gramsci. Será uma das idéias-chaves até o final de sua vida. O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes idéias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois pólos são organicamente interdependentes (NOSELLA, 1992, p. 20).

16. Ver, por exemplo, conforme apresentaremos mais adiante, as proposições da CUT para a educação básica e para a educação profissional nas resoluções de congressos e plenárias nacionais realizadas a partir de 1994. A tendência tem sido tratar esses dois campos da formação da classe trabalhadora cada vez mais como políticas distintas, com objetivos e metas diferenciados (SOUZA, 2000).

ação. Gramsci compreendia que uma *escola desinteressada* baseada numa concepção de mundo idealista não conseguiria elaborar uma cultura popular ou dar um conteúdo moral e científico aos próprios programas escolásticos que permanecem como esquemas abstratos e teóricos. Esse tipo de escola continuaria promovendo a cultura de uma restrita aristocracia intelectual, enquanto uma *escola desinteressada do trabalho*, baseada na filosofia da práxis, seria o coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura.

Ao analisar-se aqui as concepções e propostas do movimento sindical para a educação da classe trabalhadora, toma-se como referência a relação entre trabalho e educação a partir da nitidez e originalidade da proposta da *escola desinteressada do trabalho* de Gramsci, distinta da *escola desinteressada* e da *escola do trabalho*.

O conceito de *escola desinteressada do trabalho* distingue-se do de *escola desinteressada* por não significar uma escola idealista, escolástica, fundada na metafísica, mas sim uma escola fundada no equilíbrio entre ordem social e natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, de caráter científico e tecnológico, com uma concepção histórico-dialética do mundo. Não obstante, a *escola desinteressada do trabalho* coincide com a *escola desinteressada* apenas na sua essência humanista, mas distingue-se no conteúdo e no método.

Da mesma forma, o conceito de *escola desinteressada do trabalho* diferencia-se do de *escola do trabalho* por não significar uma escola que está preocupada em satisfazer interesses imediatos, em proporcionar a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial e por não ser uma escola do emprego. A *escola desinteressada do trabalho* seria uma escola preparatória (elementar e média) que conduziria o jovem até as mais amplas possibilidades de escolha profissional e não apenas a um ofício, preocupando-se em formar homens e mulheres como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade (SOUZA, 1999b). A *escola desinteressada do trabalho* coincide com a *escola do trabalho* apenas por fundamentar seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos.

A *escola desinteressada do trabalho* é, portanto, a síntese entre o que há de positivo na *escola desinteressada* e na *escola do trabalho* e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda. Nesse sentido, reafirma-se a preocupação central de Gramsci de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.

A *escola desinteressada do trabalho*, ou a escola unitária, não representa nem um saudosismo humanista tradicional nem um profissionalismo tecnicista. A proposta de escola unitária resgata o potencial educativo da escola humanista tradicional, em confronto com a necessidade de um novo tipo de escola mais interessada, para propor uma escola mais técnica – e não uma escola tecnicista –, menos tradicional e mais orgânica ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual<sup>18</sup>.

A proposta de escola unitária de Gramsci está centrada na idéia da liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. A relação escola/trabalho dá sentido à idéia de liberdade:

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários

18. A partir da análise do processo de modernização industrial vivido pelo Ocidente no início do século XX, Gramsci sustenta a tese de que no modelo de desenvolvimento fordista, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, conforme o novo tipo de trabalho e de produção. Daí se utiliza das categorias "americanismo e fordismo" para designar esse processo de organização econômica programática em substituição ao velho individualismo econômico. Assim levanta uma série de considerações para responder se é possível que os avanços da ciência, desenvolvidos e aplicados a partir desse processo, sejam utilizados na construção de uma sociedade socialista. A questão que Gramsci levanta é se a exigência técnica pode ou não ser pensada de forma vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1989b, pp. 375-413).

outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico [...] Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca da liberdade por parte do homem [NOSELLA, 1992, p. 127].

Partindo de uma investigação da realidade concreta, buscando soluções racionais para a sociedade, Gramsci, embora com ressalvas, considera aspectos do fordismo essenciais para o desenvolvimento da humanidade:

Colocadas estas questões, surge o problema: se o tipo de indústria e de organização do trabalho e da produção próprio da Ford é “racional”, pode e deve generalizar-se, ou se ao contrário, trata-se de um fenômeno “degenerante” a ser combatido através da força sindical e da legislação. Em outras palavras, se é possível, através da pressão material moral da sociedade e do Estado, levar os operários como massa a sofrer todo o processo de transformação psicofísico para fazer com que o tipo médio do operário da Ford se transforme no tipo médio do operário moderno, ou se isto é impossível porque levaria à degeneração física e à deterioração da raça, destruindo as forças de trabalho. Parece ser possível responder que o método Ford é “racional”, isto é, deve-se generalizar; mas para que isso ocorra faz-se necessário um longo processo, no qual se verificam mudanças nas condições sociais e nos costumes e hábitos individuais. Entretanto, as mudanças não podem realizar-se apenas através da “coerção”, mas só através da combinação da coação [autodisciplina] com a persuasão, inclusive sob a forma de altos salários, isto é, de possibilidades de melhorar o nível de vida; ou melhor, mais exatamente, de possibilidades de alcançar o nível de vida adequado aos novos modos de produção e de trabalho, que exigem um dispêndio de energias musculares e nervosas [GRAMSCI, 1989b, pp. 406-407]<sup>19</sup>.

De fato, Gramsci considera o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas capaz de apontar uma transformação das relações sociais e políticas, a partir da formação de uma nova sociedade urbano-industrial, técnico-científica:

A história do industrialismo sempre foi [e hoje o é de forma mais acentuada e rigorosa] uma luta contínua contra o elemento “animidade” do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos [naturais, isto é, animais e primitivos] a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão, precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. Esta luta é imposta do exterior e até agora os resultados obtidos, embora de grande valor prático imediato, são em grande parte puramente mecânicos, não se transformaram numa “segunda natureza” [GRAMSCI, 1989b, p. 393].

Portanto, para Gramsci, o “americanismo” tem um significado histórico representando o desenvolvimento de condições reais para uma nova civilização por exigir do homem um conhecimento de novo tipo, no qual a teoria e prática se conformam numa unidade, fazendo emergir uma possibilidade de um novo humanismo, de um novo tipo de relação entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho, mesmo que essas condições não tenham sido ainda exploradas. Porém, ele não quer dizer com isso que o “americanismo” em si representa o limiar de uma nova sociedade, com novas relações sociais de produção, mas que se trata apenas de uma fase superior de um processo que não é novo e se inicia com a industrialização, abrindo novas possibilidades para a classe trabalhadora, porque

A industrialização moderna e sua organização [taylorismo] romperam com essa cimentação histórica do homem com sua produção,

19. Note-se que, em Gramsci, a expressão “americanismo e fordismo” faz referência ao “bloco histórico” constituído pela sociabilidade e pela organização produtiva fundadas no industrialismo contemporâneo. Ao passo que o termo

“americanismo” refere-se à cultura, à ética, à ideologia, à política e aos paradigmas próprios da sociedade urbano-industrial do século XX, o termo “fordismo” refere-se à organização das forças produtivas e à regulação das relações de produção próprias da acumulação capitalista do século XX.

deslocando cada vez mais o trabalho manual do conteúdo humano do trabalho. Essa feliz “desagregação” da força de trabalho humano do único e específico processo de produção, visava facilitar a adaptação do homem à mecanização. Foi uma “desagregação” que representou um aumento educativo-produtivo nada fácil, mas extremamente importante. Para Gramsci, a história da libertação humana deu, nesse momento, um enorme passo em direção à liberdade. O taylorismo foi uma dura “escola” de liberdade para o homem rural; e as escolas politécnicas e tecnológicas que projetou refletem as possibilidades enormes que o homem possui quando liberta seu cérebro de um único e infundável processo produtivo. O homem descobre assim que pode aplicar sua inteligência e sua imaginação na busca e na manutenção de outras máquinas ou de diferentes processos de produção [NOSELLA, 1992, pp. 127-128].

É evidente que os empresários tomam consciência dessa “libertação” do cérebro do operário e da nova disponibilidade de energias humanas e preocupam-se e interessam-se política e economicamente com isso. De acordo com a ótica do capital, jamais esse espaço deve ser ocupado na produção integral da liberdade, mas em favor da produção de mais-valia:

Quando o processo de adaptação se completou, verifica-se então que o cérebro do operário, em vez de mumificar-se, alcançou um estado de liberdade completa. Só o gesto físico mecanizou-se inteiramente; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos em ritmo intenso, “aninhou-se” nos feixes musculares e nervosos e deixou o cérebro livre para outras ocupações [...] Os industriais norte-americanos compreendem muito bem esta dialética inerente aos novos métodos industriais. Compreenderam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas [...] pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. A existência desta preocupação entre os industriais é comprovada por toda

uma série de cautelas e iniciativas “educativas”, que se encontram nos livros de Ford e de Philip [GRAMSCI, 1989b, p. 404].

A proposta de escola unitária de Gramsci surge exatamente dessa problemática, ou seja, do fato dos industriais preocuparem-se em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção através de “escolas” fundamentadas na máquina ou na ciência metafisicamente (e não historicamente) concebidas. As escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas, os círculos de cultura e de lazer etc. correspondem a esse interesse, enquanto a proposta de escola unitária de Gramsci se contrapõe tanto à educação jesuítica (desinteressada), como à educação burguesa do trabalhador (interessada), materializada na formação do técnico e do cientista da produção, negando o idealismo e afirmando a posição marxista da prática produtiva como ponto de partida e o demiurgo da própria consciência:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” [não imediatamente interessada] e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [tecnicamente, industrialmente] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [GRAMSCI, 1991, p. 118].

De acordo com as análises das “Cartas do cárcere” feitas por Nosella (1992), torna-se evidente que Gramsci tinha grandes preocupações com as questões didático-pedagógicas, sempre orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história,

segundo a qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Esta concepção educacional seria o que no presente trabalho consideramos aquela da ótica do trabalho. O interesse oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato, um intelectual desenraizado e não orgânico, concebida aqui como aquela da ótica do capital, significaria uma ameaça para a aliança revolucionária:

Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” [e que é o tradicional mais antigo], destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral [GRAMSCI, 1991, pp. 117-118].

Quanto às exigências de um novo tipo intelectual orgânico para a sociedade industrial moderna, Gramsci observa que:

Coloca-se a questão de modificar a preparação do pessoal técnico-político, integrando sua cultura de acordo com novas necessi-

dades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem – sob forma colegiada – a atividade deliberativa. O tipo tradicional do “dirigente” político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política [GRAMSCI, 1991, pp. 119-120].

Para Gramsci, não se deve alimentar o espontaneísmo no processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que devemos reprimir a espontaneidade humana e da criança em particular, mas sim que devemos evitar supervalorizar as inclinações da criança para uma ou outra habilidade como se fossem manifestações inatas, até porque ele não acredita em tendências precoces. Para ele, a criança, suas fantasias, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas:

Creio que em cada um deles existam todas as tendências, assim como em todas as crianças, que para a prática quer para a teoria ou para a fantasia e que aliás seria correto guiá-las, nesse sentido, para uma harmoniosa e orgânica mistura de todas as faculdades intelectuais e práticas, que a seu tempo terão oportunidade de se especializarem, com base numa personalidade vigorosamente formada, total e integralmente. O homem moderno deveria ser uma síntese dos caracteres que são tipicizados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que se tornou o homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual [GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 90].

Gramsci rejeita qualquer idéia de espontaneísmo pedagógico porque respeita profunda e historicamente a criança enquanto um cidadão em formação, mas já um indivíduo no contexto das relações de produção:

[...] penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida pela coerção [entendida não apenas no sentido brutal e de violência exterior] e apenas isso eu penso: que de outra maneira cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se entende por força latente nada mais é, em geral, que o complexo informe e sem distinção das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são tão boas como se quer imaginar. Esse modo de conceber a educação como o desenrolar-se de um novelo pré-existente [sic] teve sua importância quando se contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma escola ainda pior, mas hoje está também superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos de vida [Gramsci apud NOSELLA, 1992, p. 97].

Baseado nisso, o autor faz a seguinte proposta de organização escolar, que vai denominar escola unitária:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito à carreira escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista [entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional] ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [GRAMSCI, 1991, p. 121].

Mas esse tipo de escola só faz sentido se for uma escola pública e gratuita, financiada pelo Estado e com autonomia pedagógica:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o or-

çamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas [GRAMSCI, 1991, p. 121].

Com relação à temporalidade da escola unitária, Gramsci propõe um primeiro momento (3 a 4 anos) correspondente ao ensino básico, quando a criança teria contato com a leitura, a escrita, a matemática e com as primeiras noções do Estado e da sociedade:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução [ler, escrever, fazer contas, geografia, história], deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas [idem, p. 122].

Contudo, Gramsci tem consciência de que não pode deixar de existir nessa primeira fase uma ação pedagógica capaz de temperar e fecundar a orientação dogmática, para somente numa segunda fase (5 ou 6 anos) se adotar uma ação pedagógica criadora. Isso porque detecta um grande problema na organização da escola:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocor-

re imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação [GRAMSCI, 1991, p. 123].

Por isso Gramsci defende que a escola elementar daria conta desse problema dividindo-se em duas fases como vimos acima. Aliás, é na segunda fase da escola unitária que o aluno recebe uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo:

Eis o porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico [estudos universitários], seja de caráter imediatamente prático-produtivo [indústria, burocracia, organização das trocas etc.]. O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora [idem, p. 124].

Assim, enquanto a primeira fase da escola unitária teria o caráter pedagógico de escola ativa, que busca nos fins atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento, a segunda fase teria o caráter pedagógico da escola criadora, na qual o aluno, por conta própria, com a assessoria de um professor, construiria seu próprio método de investigação e de conhecimento, autônomo e espontâneo:

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo

do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação [mesmo que a verdade seja velha] e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas [GRAMSCI, 1991, pp. 124-125].

Somente após esta segunda fase o aluno estaria pronto para fazer sua opção profissional. Com relação à universidade e sua nova função “em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial,” segundo Gramsci, “as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários” (idem, p. 125).

Essa organização escolar não pressupõe uma escola dualista, de forma alguma. O que dá organicidade a essas duas fases da escola unitária é exatamente seu método, que vê no trabalho seu princípio educativo; aquele mesmo princípio que norteou a proposta gramsciana de *escola desinteressada do trabalho* que vimos anteriormente, relacionada com a *omnilateralidade* e identificada como espaço de emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia:

O conceito e o fato do trabalho [da atividade teórico-prática] é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal [direitos e deveres] é introduzida e identificada na ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro [idem, pp. 130-131].

Gramsci sempre teve absoluta clareza do sentido histórico da sua proposta e fazia questão de distingui-la das outras propostas que impregnavam o debate político-educacional de sua época, ressaltando o seu caráter revolucionário:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [no sentido de governo com o consentimento dos governados], assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar [GRAMSCI, 1991, p. 137].

Gramsci tinha consciência de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo [idem, p. 125].

Por isso sua proposta de escola unitária não é uma proposta isolada, mas sim uma proposta gestada no sabor da militância socialista e no compromisso com a classe operária assumido por Gramsci. Sua proposta de escola unitária faz parte de um projeto muito maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção.

---

## CAPÍTULO • DOIS

---

### A CRISE DO CAPITAL E A REDEFINIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O capitalismo é um sistema social de produção que se reproduz a partir de um processo de conservação e ruptura determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela correlação de forças políticas no âmbito do Estado, articulados dialeticamente. À medida que esse sistema muda, ele alimenta e conserva sua estruturação. O sistema social de produção capitalista é um processo histórico e, como tal, um processo em transformação, com rupturas ou crises<sup>1</sup>.

---

1. É evidente que esta abordagem do desenvolvimento capitalista é própria da Escola Regulacionista (AGLIETA, 1976). Tal abordagem insere-se no paradigma teórico marxista, ressaltando-se suas inovações conceituais e aplicação metodológica. Isto deve-se à proposição de utilizar um novo referencial metodológico e conceitual para análises históricas. Os conceitos situam-se em um nível de abstração intermediário em comparação à proposição marxista mais geral de modo de produção capitalista. Desta forma, conceitos como regime de acumulação, modo de regulação e modo de desenvolvimento são utilizados para uma definição, caracterização das variações históricas do processo de acumulação das economias nacionais. Contudo, nossa referência à abordagem regulacionista limita-se apenas à sua contribuição principal, que foi a elaboração de um conjunto de conceitos bastante útil para a análise dos episódios e situações concretas na história do capitalismo, que representa, em nosso entender, um importante avanço para a economia política. No entanto, reconhecemos que a abordagem regulacionista ainda considera que a estrutura e a superestrutura, a sociedade civil e o Estado formam uma antítese dialética, em que a sociedade civil domina o Estado e a estrutura domina a superestrutura, prevalecendo