

UNESP

Universidade Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciência e Letras
Campus Araraquara – SP

Mauro Sala

Socialização do Conhecimento ou Sociabilidade Adaptativa:
trabalho e educação diante das transformações do capitalismo
contemporâneo.

Araraquara –SP
2009

Mauro Sala

Socialização do Conhecimento ou Sociabilidade adaptativa:
trabalho e educação diante das transformações do capitalismo
contemporâneo.

Trabalho de Dissertação de Mestrado
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras da UNESP,
campus Araraquara.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas,
Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia
Martins.

Co-orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

Bolsa: FAPESP (01/08/2008-17/12/2009).

Araraquara – SP
2009

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Lígia Márcia Martins (orientadora)

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior

Prof.. Dr. José Luís Vieira de Almeida

Resumo

Este estudo faz uma crítica às pedagogias do “aprender a aprender”, sobretudo, a partir da relação entre educação e trabalho. Assim, centramo-nos na proposição feita por essas pedagogias de que as empresas modernas, flexíveis e intensivas na aplicação de conhecimentos, teriam um paradigma de funcionamento que proporcionaria aos indivíduos o desenvolvimento pleno de suas melhores capacidades. Aqui, fazemos a crítica dessa proposição mostrando que uma visão apologética das transformações do mundo do trabalho, por uma valorização unilateral do conhecimento no seu processo, não apreende concretamente seu desenvolvimento desigual, não podendo nem ao menos captar suas principais tendências. Mostramos também as transformações desse discurso e sua função no processo de reestruturação produtiva capitalista, que alteram substantivamente a relação entre a educação e o trabalho (marcada agora pela individualização das “competências” e pela empregabilidade), alterando também a relação entre o ensino dos conteúdos e a adaptação. Coloca-se a centralidade dos conteúdos no processo pedagógico, ao passo que se muda a definição desses conteúdos, que mais que conceitos e fatos, passam a incorporar valores normas e atitudes necessárias à adaptação à nova organização do trabalho e às novas tecnologias. Os valores, normas e atitudes passam então a compor os conteúdos escolares, sobretudo, por sua relação com as necessidades da “nova organização do trabalho” e das transformações tecnológicas em seu processo, como se elas conduzissem ao “desabrochar das melhores capacidades dos seres humanos”, e não significassem maior precarização e intensificação do trabalho, por um lado, e simples desemprego, por outro, ou seja, maior sofrimento. Em poucas palavras: a relação entre educação e trabalho nas pedagogias do “aprender a aprender” passa a ser mediada pelo ensino de conteúdos; conteúdos que visam formar intencionalmente uma sociabilidade adaptativa pela incorporação, direta e intencional e, portanto dirigida, dos valores e procedimentos advindos da acumulação flexível, ou seja, do capitalismo em crise.

Abstract

This study makes a criticisms to “learn to learn” pedagogies, in what concerns education and work. Thus, we focus on the proposition made by these pedagogies that flexible and intensive applications of knowledges in the modern companies have a paradigm of operation that would give full development to the best capacities of the individuals. Here, we make the criticism of this proposition demonstrating that an apologetic view of the labor world transformation, by a unilateral appreciation of the knowledge in its process, does not perceives concretely its uneven development, not being able to capture its main tendencies. We also demonstrate the transformations of this speech and its function in the process of the capitalistic restructuring of the production, which modifies substantially the relation between education and work (marked by the individualization of “competences” and by “employment”) modifying also the relation between the teaching of contents and the adaptation. In such a manner, the main focus relies on the the contents (in the pedagogy process), at the same time, the definition of these contents is changed, incorporating beyond concepts and facts, also values, rules and attitudes, all of then necessary to the new organization of work and to new technologies. These values, rules and attitudes are incorporated to school contents, mainly because to its relation to the needs of the “new organization of work” and to technological transformations in its process, as if they lead to the “development of the best capacities of the human beings”, and not meant greater degradation and intensification of work on one hand, and on the other hand, simple unemployment, in other words, greater suffering. In a few words, the relation between education and work in “learn to learn” pedagogy, is new mediated by the teaching of contents that intend to create intentionally an adaptive sociability by direct and intentional incorporation of values and procedures resulted from the flexible accumulation, in other words, from the capitalism in crisis.

Índice

Uma introdução em epígrafes.....	7
Cap. 1 – Educação, trabalho e cidadania segundo as pedagogias do “aprender a aprender”	22
1.1 – Educação e trabalho segundo Juan Carlos Tedesco.....	22
1.2 – Educação e trabalho segundo o Relatório Jacques Delors (UNESCO).....	27
1.3 – Educação e trabalho na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96 – Lei nº9.394 de dezembro de 1996).....	30
1.4 – Educação e trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	32
Cap. 2 – Trabalho e cidadania no momento da crise do capital.....	38
Cap. 3 – A educação no complexo da reestruturação produtiva.....	59
Cap. 4 – O “aprender a aprender” como formação direta e intencional da personalidade adaptativa: a resignificação e contextualização dos conteúdos escolares.....	73
4.1 – O “aprender a aprender” e os conteúdos: secundarização e centralidade...73	
4.2 – Desenvolvimento espontâneo e adaptação: continuidade e ruptura.....	79
4.3 – “Aprender a aprender”, intencionalidade pedagógica e currículo.....	81
4.4 – A contextualização do conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a divisão do trabalho.....	87
Considerações finais e outras considerações.....	94
BIBLIOGRAFIA.....	107
APÊNDICE 1 – Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar (um esboço preliminar).....	113
APÊNDICE 2 – Algumas considerações acerca do trabalho como princípio educativo.....	125

Uma introdução em epígrafes.

O trabalho liberta (portão de Auschwitz).

E não me venham, depois falar de trabalho, quero dizer, do valor moral do trabalho. Sou forçado a aceitar a idéia do trabalho como necessidade material, e nesse aspecto sou mais do que nunca favorável à sua repartição melhor e mais justa. Que as sinistras obrigações da vida me imponham, vá lá, mas que me peçam para acreditar nele, respeitar o meu ou o dos outros, jamais. Prefiro, de novo, caminhar na noite a me acreditar aquele que caminha no dia. De nada serve estarmos vivos durante o tempo em que trabalhamos (André Breton, **Nadja**).

Trabalhem, trabalhem, proletários, para fazer crescer a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-se mais pobres, tenham mais motivos para trabalhar e para ser mais miseráveis (Paul Lafargue, **O direito à preguiça**).

O conformismo que, desde o início, sentiu-se em casa na socialdemocracia, adere não só à sua tática política, mas também às suas idéias econômicas. Ele é uma das causas do colapso ulterior. Não há nada que tenha corrompido tanto o operariado alemão quanto a crença de que *ele* nadava com a correnteza. O desenvolvimento técnico parecia-lhe o declive da correnteza em cujo sentido acreditava nadar. Daí era um só passo até a ilusão de que o trabalho fabril, que se inserisse no sulco do progresso técnico, representaria um feito político (Walter Benjamin, “Sobre o conceito de história”).

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Theodor Adorno, **Educação e emancipação**).

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranqüilo nas circunstâncias mais adversas, é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...]. Portanto, o bem estar e a felicidade de todo Estado ou Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão. Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos capaz será de suportar as fadigas de sua vida com alegria e contentamento (Bernard Mandeville, **A Fábula das abelhas**).

Prólogo

Pode parecer estranho começar a apresentação de um trabalho de mais de dois anos com ressalvas, mas aqui isso se faz necessário, não para que o leitor o leia com comiseração ou desdém, mas para que, ao começar a fazê-lo, saiba que se trata de uma *exposição* que ainda é um momento da *investigação*.

Talvez não fosse isso o que se esperasse. Uma dissertação, de algum modo, deve ser a *exposição do resultado de uma pesquisa*. Aqui não se encontra muito disso. Aqui se trata apenas de *estudos preliminares* que a rigor não podem apresentar muito de novo. Embora a dissertação seja a *objetivação* da atividade do mestrando, devo dizer que o texto que apresento reflete, sobretudo, o momento da *apropriação* do objeto e seu problema.

Se é certo que o concreto surge no pensamento como resultado, como “síntese de múltiplas determinações”, devo dizer que aqui se trata ainda de um momento fortemente marcado pela abstração, de modo que algumas unilateralidades ainda sejam inevitáveis.

Esse trabalho apresenta ainda algo de linear no seu argumento. Se no momento da abstração podemos captar a unidade, ainda não podemos fazê-la como “unidade do diverso”, do que decorre que a unidade às vezes toma ar de unilateralidade.

Mèszàros dizia em seu estudo dos Manuscritos marxianos que o conceito central desses escritos é o de alienação, mas pensado do ponto de vista de sua auto-transcendência positiva. Embora acredite que a crítica da sociedade capitalista deva ter seu ponto de vista solidamente fundado em sua superação, ou seja, na construção do comunismo, em uma teoria da transição, devo dizer que não pude dar uma solução orgânica a isso. Essa talvez seja a unilateralidade mais perigosa desse meu estudo, visto que sempre apresenta o risco de certa naturalização da situação vigente, mesmo que seja uma naturalização eminentemente crítica.

Como dizia Mèszàros a alienação não cria apenas “consciências alienadas”, mas produz igualmente “consciência da alienação”. Então penso que estou a meio caminho. Não considerando que esse estudo reflita simplesmente uma “consciência alienada” nem tendo compreendido inteiramente os nexos que nos levam à “auto-transcendência positiva da alienação”, penso que ele reflete tão somente a “consciência da alienação” e sua crítica franca e direta.

O que move esse trabalho, entretanto, não é o ponto de vista de que “apesar de ruim, não há saída”, mas o de que, dada à situação cada vez mais brutal da realidade, o *capitalismo não apresenta nenhuma saída*, ao passo de que a humanidade necessita de uma; uma saída para além da alienação, da exploração e da miséria: uma saída que só pode se dar “para além do capital”.

Entretanto, é o acento negativo que marca nosso estudo; o que reflete algumas opções teóricas, informando alguns de seus conceitos centrais, como, sobretudo, os de trabalho e de educação.

A relação entre o trabalho enquanto categoria fundante do ser social (como modelo da práxis social, fundamento da transformação social do homem e da natureza) e o trabalho na forma social do capital (como trabalho alienado produtor de mais-valia) é uma das relações mais importantes para a crítica revolucionária da sociedade capitalista.

Isso porque o trabalho jamais ocorre a não ser num complexo social definido que se reproduz processualmente. Assim, quando nos referimos ao trabalho estamos nos referindo à forma como ele é posto neste processo de reprodução social específico, que em nosso caso é o capitalismo no momento de sua crise estrutural, de sua produção destrutiva.

Como esclarece Marx n’**O Capital**, para o trabalho se representar em mercadorias, ele tem de ser representado, sobretudo, como valores de uso, “em coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie”. Para ele não altera sua natureza geral o fato de os valores de uso serem produzidos “para o capitalista e sob seu controle”. Por isso Marx parte do processo de trabalho considerando-o, de início, “independentemente de qualquer forma social determinada” (MARX, 1983, p. 149). Segue o autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no

mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem que subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos ele o aproveita como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1983, p. 149/150).

O processo de trabalho tomado em seus elementos simples e abstratos é

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

Entretanto, o processo de trabalho, enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta “fenômenos peculiares”:

- 1) O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista;
- 2) O produto do trabalho é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador (Idem, p. 154).

Assim, quando tratamos do trabalho nesse nosso estudo, não o estamos tratando apenas em seu momento abstrato, “independente de qualquer forma de vida”, simplesmente como a “condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana”, ou como síntese *sui generis* entre teleologia e causalidade, como “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso”. Ele é tudo isso; mas não é só isso! Como diz o próprio Marx n’O Capital, considerar o trabalho em abstrato, “independentemente de suas formas históricas, como processo

entre homem e natureza”, “não basta de modo algum, para o processo de produção capitalista”.

Na medida em que o trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos (MARX, 1984, p. 105).

Como argumenta Marx, o produto já não é mais produto direto do trabalhador individual, mas transforma-se em produto do trabalho combinado, ou seja, produto comum de um “trabalhador coletivo”, isto é: “de um pessoal combinado de trabalho cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho” (Idem, p. 105).

Marx mostra, então, que com o “caráter cooperativo do processo de trabalho amplia-se, necessariamente, o conceito de trabalho produtivo e de seu portador, do trabalhador produtivo”. Segue ele:

Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções. A determinação original, acima, de trabalho produtivo, derivada da própria natureza da produção material, permanece sempre verdadeira para o trabalhador coletivo, considerado como coletividade. Mas ela já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente (MARX, 1984, p. 105).

Assim, o conceito de trabalho produtivo não se reduz mais a relação entre atividade e efeito útil tomada individualmente, mas passa a pressupor uma relação de produção especificamente social, que no capitalismo torna-se essencialmente a valorização do capital. O conceito de trabalho produtivo, ao mesmo tempo que se amplia, também se estreita. Segue Marx:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1994, p. 105).

Dessa forma, Marx recorre a já famosa comparação do trabalho do mestre escola com o trabalhador de uma fábrica de salsichas, dizendo que também um professor é um trabalhador produtivo se ele “não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário”. O fato de um empresário investir seu capital numa escola ao invés de numa fábrica de salsicha “não altera nada a relação”. E conclui:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas sim também uma relação especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar (MARX, 1984, p. 106).

A caracterização do “trabalhador coletivo” não pode, entretanto, eliminar completamente a característica mais essencial do trabalho humano, a síntese necessária entre teleologia e causalidade. Dito de outra forma, mesmo em níveis extremos de separação – “até se oporem como inimigos” – entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, em cada momento a atividade do trabalhador individual permanece sendo síntese de uma intenção e uma ação que corresponda a determinado fim. Mesmo no trabalho mais desqualificado e heterônomo a subjetividade do trabalhador (de cada um individualmente, bem como da direção do trabalho coletivo) permanece sendo um momento ineliminável do seu processo. A separação entre o trabalho intelectual e o manual, no seio do trabalhador coletivo, não é capaz de reduzir o trabalho manual a simples execução mecânica ou máquina.

Como demonstrou Marx, naquela grande citação que fizemos acima, o processo de trabalho exige, “além do esforço dos órgãos que trabalham”,

a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos ele o aproveita como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 1983, p. 149/150).

Para nós, esse trabalho produtivo de mais-valia, que marca o trabalhador como “meio direto de valorização do capital”, esse trabalho que é o “seu azar”, que é realizado sob “o controle do capitalista”, no qual o próprio produto não lhe pertence,

que não representa o “jogo de suas próprias forças físicas e espirituais”, não lhe “atrai”, e por isso deve se manifestar como “atenção durante todo tempo de trabalho”, tanto mais quando orientado a um fim posto heteronomamente, demonstra sua face mais esvaziada no atual estágio do desenvolvimento capitalista.

Essa afirmação não busca sustentar-se apenas nessa leitura d’**O Capital**. Ela é intuída a partir de uma série de leituras que, mesmo apresentando também contratendências, parece apontar que o esvaziamento do trabalho, “pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de execução”, é o *momento predominante* das transformações ocorridas em sua atividade.

Sabemos que falta apoiarmo-nos também num confiável estudo *quantitativo*, no qual pudéssemos também ver não apenas a “predominância teórica”, mas também sua relação numérica, quantitativa.

Mas esse ponto de vista não nos parece de todo arbitrário; com a ressalva de que não o tratamos como representando a totalidade do trabalho. Até porque, dada as variadas “subfunções” do trabalhador coletivo, há certamente uma enorme heterogeneidade de atividades que o compõe, que a despeito de terem em comum o fato de serem determinadas pelo processo de valorização do capital, podem apresentar níveis distintos de satisfação, podendo até, eventualmente em alguns casos, por em jogo as “próprias forças físicas e espirituais” de algum trabalhador.

As pistas que nos levam a trabalhar, entretanto, com o esvaziamento do processo de trabalho para o trabalhador individual como o *momento predominante* da reestruturação produtiva são inúmeras e esperamos que o leitor possa persegui-las ao longo do nosso estudo.

Tanto os estudos mais globalizantes que buscam compreender as novas formas de ser do trabalho diante da crise que se instala no sistema do capital (como os de Mèszàros, David Harvey, Ricardo Antunes, Acácia Kuenzer, Helena Hirata e Francisco de Oliveira entre outros citados no decorrer do estudo), quanto os diversos estudos específicos sobre determinado setor ou grupo de trabalhadores (dos bancos ao setor calçadista, da indústria petroquímica baiana aos imigrantes nas montadoras de automóveis japonesas, passando pelo telemarketing, pelos cantores líricos e os cortadores de cana) todos eles parecem apontar que há um intenso processo de precarização do trabalho, que representa perda de direitos, perda de qualidade,

intensificação dos ritmos e extensão da jornada. Contratos precários, terceirizações, subcontratações, remuneração por produtividade, que em todos os sentidos significa uma forma de intensificar o controle heterônomo sobre o trabalhador, seja pela fragmentação das categorias profissionais, seja pelo puro e simples medo do desemprego daqueles que já não possuem qualquer garantia, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica (KUENZER, 2005, p. 90).

Quanto mais a atividade de trabalho surge como uma atividade na qual o trabalhador não faz participar nada de “próprias forças físicas e espirituais”, “pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de execução”, tanto maior deve ser o controle heterônomo sobre ele, a fim de que mantenha a atenção requerida em todo o processo.

Contraditoriamente, parece que quanto mais vazio é o trabalho a ser realizado, maior deve ser a intervenção do capitalista sobre a subjetividade do trabalhador.

Na articulação com a reprodução social capitalista, a educação, em seu sentido amplo, exerce uma dupla função: reproduzir, em escala ampliada, as múltiplas *habilidades* necessárias à atividade produtiva, e produzir e reproduzir a estrutura de *valores* no interior do qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos (MÈSZÀROS, 2006). Isso porque, como nos lembra Mészáros, “as relações reificadas sob o capitalismo não se reproduzem *automaticamente*”. Essa reprodução só é possível porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas, adotando as perspectivas gerais da sociedade produtora de mercadorias “como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” (Idem, p. 263/4).

Nossa tese central quanto a essa relação é que, dado o processo de desqualificação do trabalho vivenciado por grande parte dos trabalhadores, a articulação entre a reprodução das *habilidades* necessárias à atividade produtiva e a produção e reprodução da estrutura de *valores* que definiriam as aspirações dos indivíduos é significativamente alterada, passando ao primeiro plano o processo de interiorização dos valores da sociedade capitalista em crise, expresso pelos conceitos de empregabilidade, competências gerais, adaptação e “aprender a aprender”.

É por isso que no fim das propostas pedagógicas centradas no “aprender a aprender” encontra-se um “saber ser” “definido por um grupo de empresários do setor mais moderno da economia”. A preocupação com a formação da personalidade

adaptativa é a característica mais marcante da finalidade contida no “aprender a aprender”.

Neste processo, evidentemente a escola não tem exclusividade, talvez nem ao menos prioridade. Trata-se de um processo formativo que mobiliza a totalidade dos processos educativos, ou a totalidade dos processos de interiorização presentes na sociedade vigente: a escola, a mídia, a família, a igreja, a fábrica, a rua.

Assim, mesmo sendo necessário relativizar a escola como apenas uma instituição dentro do complexo e heterogêneo sistema de interiorização capitalista, a sua especificidade nesse processo nos leva a mirar, sobretudo, em suas proposições como foco para a análise crítica de como a ideologia burguesa busca contribuir para que o capital recupere seu processo de dominação societal, recuperando então seu ciclo reprodutivo, mesmo que tenha que ignorar todos os sinais evidentes de seu esgotamento histórico.

Entretanto, aqui também serão necessárias algumas correções.

Situar a escola no interior do processo de interiorização do capital, como momento do processo de formação de “indivíduos bem ajustados”, não pode significar tomar a escola como um todo homogêneo e isento de disputas. Embora acredite que na sociedade capitalista esse seja o seu momento predominante, sua principal função, devemos ter clareza que a colocação do momento predominante no desenvolvimento de um complexo não é capaz de anular o seu desenvolvimento como um desenvolvimento contraditório. O reconhecimento de um momento predominante na reprodução de um complexo social não cancela as múltiplas determinações que caracteriza a realidade, e que, portanto, também deve ser reproduzida pelo pensamento a fim de que se eleve ao conhecimento concreto dessa realidade.

Tanto no complexo do trabalho quanto no da educação existem, evidentemente, contra-tendências irreduzíveis às análises unilaterais.

Temos inclusive exemplos recorrentes na sociologia crítica do trabalho de experiências de reestruturação capitalista da produção na qual uma maior qualificação do trabalho se tornou fator decisivo para o seu sucesso, no qual o exemplo da NUMMI¹ é instrutivo.

¹ NUMMI (New United Motor Manufacturing Inc.) foi uma empresa criada a partir de um acordo entre a japonesa Toyota com a General Motors (GM) dos EUA, que depois de um fracassado processo de automatização de sua fábrica nos Estados Unidos nos anos 1980, a GM recorreu a esse *join venture* para

Para João Bernardo, a introdução da eletrônica no processo produtivo, se por um lado tornam “as máquinas inteligentes”, isso “não leva à substituição da força de trabalho por máquinas”. Mesmo sendo certo que no curto prazo lançam no desemprego “trabalhadores capazes unicamente de executar operações menos inteligentes do que aquelas a que a máquina está habilitada”, no longo prazo, porém, “a tendência é muito diferente e a introdução de máquinas inteligentes pressiona a formar uma força de trabalho com qualificações intelectuais cada vez maiores, capaz de lidar com essas máquinas”. Para João Bernardo, o processo tecnológico não leva ao fim do trabalho, mas “ao aumento da qualificação da força de trabalho” (Idem, p. 72).

Para o patrão, o que se coloca é “explorar a capacidade mental dos trabalhadores, obrigando-os a uma atividade sempre mais complexa, que significa mais intensiva e, ao mesmo tempo, mais qualificada”.

É exatamente esse processo de desenvolvimento da mais-valia relativa, que constitui o quadro natural e previsível da evolução da classe trabalhadora e da reprodução ampliada do capital (BERNARDO, 2000, p. 72).

Dessa forma, o autor identifica como “tendência” no desenvolvimento da produção capitalista uma maior exigência de qualificação do trabalho. Para João Bernardo, esse processo, ao passo que afirma a centralidade do trabalho no processo produtivo, reconhece também o potencial político da classe trabalhadora. A tendência ao aumento da qualificação é uma arma de luta para a classe trabalhadora, pois explicita sua presença determinante no interior do processo produtivo, bem como seus instrumentos de recusa e de luta.

Se a qualificação do trabalho é instrumento de luta para a classe trabalhadora, sua desqualificação serve ao interesse dos capitalistas. Por isso, eles agem nesse sentido, e dada a heterogeneidade de “subfunções” do trabalhador coletivo, eles só permitem a qualificação do trabalho onde isso for imprescindível, mas que de qualquer forma não pode ser generalizado para todos os sujeitos que compõe esse trabalhador coletivo.

Na verdade, aqui também temos um processo contraditório que “ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a *qualificação* do trabalho, desenvolve-

buscar aumentar sua produtividade, que até então tinha se mostrado um imenso desastre. Dessa forma, a Toyota ficou encarregada de toda a gestão da nova empresa, investindo em treinamento da mão-de-obra, que mostrou que a tecnologia não prescinde do trabalho humano direto, e que investir em tecnologia sem investir em treinamento-qualificação do trabalho, não redundou em aumento de produtividade, pelo contrário, no caso significou perda de capital (ver BERNARDO, 2000, p. 72/3).

se também *intensamente* um nítido processo de *desqualificação* dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e desqualifica em outros” (ANTUNES, 2000, p. 62).

Mas como tentamos qualificar durante o estudo, pensar apenas a qualificação do trabalho como processo global, como um incremento do processo técnico, não apreende concretamente o caráter desigual e combinado do capitalismo contemporâneo. Muitas vezes a relação entre o trabalho qualificado e o trabalho desqualificado pode se ler na chave da oposição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, ou seja, deve ser lido no contexto da divisão social do trabalho.

Novamente lamentamos o desconhecimento de um estudo que pudesse mostrar essa relação de forma quantitativa. Mas seguindo algumas indicações dadas na bibliografia crítica, parece-nos que a tendência é de crescimento do trabalho desqualificado frente ao trabalho *superqualificado*.

E mais: como mostra Ricardo Antunes, o discurso de uma nova qualificação para o trabalhador assume a forma de uma manifestação mais ideológica que uma necessidade efetiva do processo produtivo. Pois a qualificação exigida pelo capital objetiva antes a confiabilidade que as empresas pretendem obter de seus trabalhadores, que devem então entregar sua subjetividade para o capital (ANTUNES, 2001, p. 52). O que se pretende é que “as personificações do trabalho” se convertam, ou assumam o papel de “personificações do capital” (Idem, p. 130).

Mesmo que não seja sob o signo da crescente qualificação do trabalho, a centralidade do trabalho no processo produtivo torna-se reconhecida inclusive pela classe dos capitalistas, embora, como dissemos, ela tente, a todo o momento, converter o trabalho em uma “personificação do capital”, em simples colaboradores de sua autovalorização.

Entretanto, essa tentativa de conversão, de interiorização das pressões externas que constroem os trabalhadores a adotarem as perspectivas gerais da sociedade capitalista como “os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações” não encontra respaldo na realidade, ou nos limites insuportáveis de sua própria situação. Isso porque, uma sociedade que permanece fundamentalmente contraditória em sua estrutura não pode ser *totalmente* integrada no plano da consciência.

Há sempre um limite objetivo para a conformação subjetiva da classe trabalhadora aos ditames do capital, limite esse que se mostra concretamente tanto nas inúmeras formas de resistência no interior do trabalho (ver FREDERICO, 1979; SILVA, 2004; LINHART, 1978; e outros) como nas ações ofensivas de alguns movimentos sociais (PINASSI, 2009).

Na educação em sentido amplo e, especificamente na escola, essa contradição também não poderia deixar de se manifestar.

É evidente que também aqui a divisão de classes, e a posição dos indivíduos no interior do trabalhador coletivo, exigem propostas educativas distintas. Assim, todo nosso estudo não se dirige à crítica da educação em geral, ou mesmo da educação escolar em geral. Ela se dirige às propostas feita pelos organismos internacionais e assumidas no Brasil como suas diretrizes curriculares oficiais, que têm na formação da classe trabalhadora, sobretudo a parte que exercerá atividades instrumentais, seu objeto.

De maneira sintética, podemos dizer que se trata da parcela da população que, por exercer um trabalho marcado fortemente pela sua desqualificação, não requer mais que uma formação centrada no “desenvolvimento de competências gerais”, ou seja, a população que se forma em grande parte na Escola Pública brasileira, mas também nas aligeiradas escolas privadas de sofrida qualidade.

A crítica não se dirige apenas à proposta liberal-burguesa de educação e de escola; mas à proposta liberal-burguesa dirigida à formação da classe trabalhadora, sobretudo sua parcela que não deverá exercer nenhuma função de concepção ou controle; trata-se de uma proposta formulada “pelos dirigentes dos setores empresariais mais avançados” para a produção de uma mão-de-obra que não requer grandes níveis de formação, mas apenas de conformação.

Assim, embora o capital necessite também de uma mão-de-obra superqualificada para ocupar posições privilegiadas no interior do trabalhador coletivo, ou simplesmente de gestão e comando diretos sobre os trabalhadores, “o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado” (KUENZER, 2005, p. 90); e para essa maioria não é necessário mais que uma escola vazia e pobre de conhecimentos.

Embora nosso estudo, por sua característica essencialmente teórica, não verse diretamente sobre a escola, mas sobre as teorias pedagógicas, devemos dizer que essas

teorias mostram sua materialidade justamente nas escolas de baixa qualidade (essencialmente da rede pública, mas também nas privadas) destinadas à formação da classe trabalhadora que tem como “destino” a vivência do trabalho “cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado”, ou o puro e simples desemprego.

Mas aqui também a formulação de que “uma sociedade que permanece fundamentalmente contraditória em sua estrutura não pode ser totalmente integrada no plano da consciência” também deve mostrar suas consequências.

Isso porque ao mesmo tempo em que o capitalismo gera a proposta burguesa de educação para a classe trabalhadora, os próprios trabalhadores também constituem um campo de problematização próprio apontando inclusive para uma proposta escolar que atenda seus interesses.

É claro, por tudo que foi dito até aqui que, na sociedade capitalista essa proposta não poderá se constituir como um sistema integrado voltado para seus interesses, o que não implica que não possa expressar momentos de resistência efetivados em práticas educativas voltadas para a superação da sociedade capitalista, ou seja, para a superação da propriedade privada e da divisão social do trabalho.

Se a tendência do desenvolvimento do capitalismo é a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual “até se oporem como inimigos”, tendência essa maximizada pela dualidade escolar (dualidade sempre mascarada e negada, diga-se de passagem), a educação que busque se articular com os interesses da classe trabalhadora deve agir no sentido inverso dessa separação, lutando contra o processo de desqualificação do trabalho e da sua formação.

Assim, esse estudo está organizado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo apenas expomos como as transformações sociais contemporâneas são apresentadas pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Esse primeiro capítulo toma a forma da “empíria” desse nosso estudo. Nele buscamos expor como Juan Carlos Tedesco, o relatório da UNESCO (conhecido como Jacques Delors), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apreendem os impactos das transformações sociais sobre a educação.

Esse capítulo torna-se importante nesse nosso estudo porque o tempo todo faremos uma discussão com o que foi exposto nele. Durante todo o trabalho travamos uma disputa com as concepções apresentadas nele, sobretudo com a concepção de fundo: de que a educação, o trabalho e a cidadania caminham para o mesmo sentido, o desenvolvimento pleno das melhores capacidades dos seres humanos.

Dessa forma, coloca-se para a escola a necessidade de formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade, expresso no “saber ser” apresentado no relatório da UNESCO e absorvido no Parâmetros Curriculares Nacionais aqui do Brasil.

Se neste primeiro capítulo tratamos do que dizem as pedagogias do “aprender a aprender” (sobretudo as que encontram respaldo nas formulações da educação nacional), em todos os demais trataremos do que elas não dizem, mas camuflam.

No segundo capítulo apresentamos um quadro geral do trabalho e da cidadania na contemporaneidade. Nele mostramos um quadro bastante distinto do apresentado no primeiro capítulo.

Tentamos mostrar que uma visão apologética das transformações do trabalho pelo maior recurso técnico, não apreende seu desenvolvimento desigual, não sendo capaz de compreender suas principais tendências. Tentamos mostrar os fenômenos materiais reais dos quais são feitas as “competências gerais”, a “flexibilidade”, a “adaptação” presentes no “aprender a aprender”: a intensificação do trabalho, a fragmentação dos coletivos de trabalhadores, a precarização de suas condições de trabalho e vida e a instalação de um desemprego estrutural.

Nesse capítulo, fundamentalmente, o que pretendemos fazer é um quadro da situação do trabalho e da cidadania na crise do capital e na sua tentativa de reestruturação.

No terceiro capítulo buscamos apreender como a educação participa desse processo de reestruturação do ciclo reprodutivo de capital e da reestruturação do seu projeto de dominação societal.

No quarto capítulo voltamos para o tratamento direto das pedagogias do “aprender a aprender”, mostrando como essas transformações “penetram” na escola pela transformação da natureza dos conteúdos ensinados, que passam a incorporar procedimentos, valores, normas e atitudes.

No quinto e último capítulo, que assume a forma de considerações finais, discutimos brevemente algumas questões que não foram tratadas em nosso estudo, mas que para nós são também fundamentais para a compreensão da educação tanto em seu desenvolvimento imediato quanto em relação às suas possibilidades históricas.

Cap. 1 - Educação, trabalho e cidadania segundo as pedagogias do “aprender a aprender”.

O trabalho liberta.
(portão de Auschwitz).

Neste primeiro capítulo iremos expor como as pedagogias do “aprender a aprender” vêm a relação entre a educação, o trabalho e a cidadania. Nosso objetivo é apresentar como das transformações no trabalho e na cidadania decorreriam mudanças no âmbito da educação, apresentadas ao mesmo tempo como fundamento do “aprender a aprender”.

A apresentação que fazemos aqui tem como referência o livro do argentino Juan Carlos Tedesco, **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna** (2001), o relatório encomendado pela UNESCO, coordenado por Jacques Delors, sobre a educação para o século XXI, intitulado **Educação: um tesouro a descobrir** (1998), uma breve seleção de alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que versam sobre a relação que a educação deve ter com o trabalho e com a cidadania, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como foco, sobretudo, os de Ensino Médio (PCNEM).

Ao tomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como foco de nossa análise, perceberemos que esses textos formam um conjunto de referência indispensável para a compreensão da proposta pedagógica oficial do Estado brasileiro, ao menos no tema que aqui nos interessa, qual seja, a relação entre o trabalho e a educação.

Assim, devemos dizer desde já que o percurso que faremos nessa exposição nada tem de original nem constitui uma exegese de referências implícitas. Tanto o livro de Tedesco, quanto o relatório da Unesco são explicitamente referenciados e citados nos PCNs, sendo as referências centrais para a compreensão das transformações da produção, e das relações que o conhecimento e a cidadania têm para com elas.

1.1 – Educação e trabalho segundo Juan Carlos Tedesco.

Juan Carlos Tedesco, em seu livro **O novo pacto educativo** (2001), diz que a transformação promovida pela moderna produção, flexível e intensiva na aplicação de conhecimentos, apresentaria novas exigências para a educação. As empresas modernas apareceriam como “um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano”, pois nos novos modelos de produção existiria a “possibilidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas no nível pessoal e social” (TEDESCO, 2001, p. 49).

Para compreender esse processo, diz Tedesco, é preciso aceitar, como ponto de partida, que estamos vivendo um processo de profunda transformação social. “Não nos achamos diante de uma das tantas crises conjunturais do modelo capitalista de desenvolvimento, mas sim diante do surgimento de novas formas de organização social, econômica e política” (TEDESCO, 2001, p. 16). Esse processo seria marcado pela profunda transformação tecnológica, assim como pela globalização e a competição exacerbada pela conquista de mercados, que está a modificar “os padrões de produção e organização do trabalho” (Idem, p.17). Devemos perceber que,

o que há de novo no atual processo de transformação é o papel que desempenham o conhecimento e a informação na própria produção como no consumo. A mudança fundamental seria, neste sentido, a passagem de um sistema de produção para o consumo de massas a um sistema de produção para um consumo diversificado. As novas tecnologias baseadas na informática permitem a produção de pequenas quantidades de artigos cada vez mais adaptados aos diferentes clientes. Aparece aí a idéia de *fábrica flexível*, adaptada aos mercados de troca tanto em termos de volume como de especificações, o que se expressa – no nível pessoal e no da organização da produção – nas noções de polivalência, equipes multitarefas, plantas multiproduto, em que se valoriza a capacidade da pessoa trabalhar em equipe e adaptar-se a condições e exigências de mudança (TEDESCO, 2001, p. 17/8).

Se o taylorismo e o fordismo caracterizavam-se pela produção em massa que requeria uma organização do trabalho hierarquizada, onde a inteligência e a criatividade se restringiam à cúpula, enquanto ao restante das pessoas cabia a execução mecânica das instruções vindas da gerência, as novas formas de organização, pelo contrário, necessitariam “de uma organização mais plana e aberta, com amplos poderes de decisão nas unidades locais e com a inteligência distribuída de forma mais homogênea”, onde o conceito de “qualidade total, expressa a necessidade de introduzir inteligência em todas as fases do processo produtivo” (Idem, p. 18). Nessa perspectiva de análise,

as empresas modernas aparecem como um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Estaríamos diante de uma situação histórica inédita, na qual as capacidades para o desempenho no processo produtivo seriam as mesmas requeridas para o papel de cidadão e para o desenvolvimento pessoal. No sistema capitalista tradicional de produção em massa, ao contrário, gerava-se um funcionamento paralelo, às vezes contraditório, entre as exigências da formação do cidadão e do desenvolvimento pessoal, por um lado – nos quais as qualidades postuladas eram a solidariedade, a participação, a criatividade, o pensamento crítico –, e as exigências da formação para o mercado de trabalho, por outro – a disciplina, a obediência, a passividade, o individualismo. Nos novos modelos de produção, porém, existem a possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas nos níveis pessoal e social (TEDESCO, 2001, p. 49).

Assim, a “correspondência entre as capacidades requeridas para o exercício da cidadania e para a atividade produtiva” abriria “novas perspectivas ao papel da educação no desenvolvimento social”, pois estaríamos diante da possibilidade de superarmos a dicotomia que existia “entre os ideais educativos e as exigências reais para a produção”, assim, “os ideais educativos perderiam seu caráter abstrato e o trabalho produtivo assumiria características plenamente humanas” (TEDESCO, 2001, p. 51).

Nesses novos cenários de produção capitalista intensiva em conhecimentos, a dissociação entre a formação do cidadão e a formação para o trabalho tende a diminuir, sendo que a atividade produtiva passa a reclamar um “compromisso mais integral” do cidadão/trabalhador. “Mas, como contrapartida dessa maior articulação individual em termos de competências e capacidades, produz-se um aumento considerável da distância entre os que trabalham em atividades intensivas em conhecimento e os que atuam nas áreas tradicionais ou, pior ainda, os que são excluídos do trabalho” (Idem, p. 52).

Como pondera o autor:

No quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimentos só pode assegurar condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores. Para essa minoria haveria garantias de segurança no emprego em troca de uma disposição completa a reconverter-se e a identificar-se com as exigências da empresa. Mas, para alcançar isso seria necessário criar condições de forte insegurança no restante da força de trabalho (TEDESCO, 2001, p. 18/19).

Isso porque, reconhece o autor, o funcionamento das empresas não se baseia só no processo técnico de produção, mas também nas exigências sociais e econômicas

da conquista de mercados, na maximização de benefícios e em sua apropriação. “Neste sentido as novas modalidades de produção devem ser analisadas não só do ponto de vista técnico, mas também no quadro mais global do mercado de trabalho e das relações sociais” (Idem, p. 51).

Assim, Tedesco reconhece a tendência à redução dos postos de trabalho e o fato de estas empresas só poderem garantir postos estáveis a uma reduzida parcela do seu pessoal, gerando, além de um aumento significativo do desemprego, a “precarização” do restante dos trabalhadores, ou seja, reconhece que nessas empresas há uma tendência à maior separação entre os trabalhadores em atividades intensivas em conhecimento e os que atuam em setores tradicionais. No entanto essa seria uma questão puramente quantitativa que poderia ser equacionada com a “compartilhação do trabalho” e com a “banalização das competências”, que significaria “a redução da jornada de trabalho para uma distribuição dos postos, mesmo os mais qualificados, a um número maior de pessoas ativas”, ou seja, coloca como postulado na definição de estratégias para manter a coesão social, “evitar que o trabalho seja monopolizado por uma elite da sociedade” (TEDESCO, p. 56).

Do ponto de vista qualitativo, entretanto, “não há dúvida de que as capacidades que a atividade educativa deve promover são aquelas requeridas nos setores mais avançados da atividade produtiva”, pois,

diferentemente do que sucedia no modelo de produção em massa tradicional, o exercício dessas capacidades não ocorre exclusivamente na atividade produtiva. A capacidade de pensar de forma sistêmica e de compreender problemas complexos, a capacidade de associar-se, de negociar, de fazer acordos e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem e devem ser exercidas na vida política, na vida cultural e na atividade social em geral. O paradoxo dessa evolução das relações entre educação e trabalho consiste em que é justamente quando a relação torna-se mais estreita, quando as exigências da competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, que a especificidade do vínculo desaparece. A formação para o trabalho e a formação para a cidadania requerem as mesmas atividades. O conflito e a tensão transferem-se de novo para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a essa formação (TEDESCO, 2001, p. 56/7).

Do ponto de vista da educação e dos educadores, Tedesco diz que o mais importante é

o consenso em reconhecer que o *conhecimento* constitui a variável mais importante das novas formas de organização social e econômica. Já se tornou lugar-comum a afirmação de que os recursos fundamentais para a sociedade e as pessoas seriam a informação, o conhecimento e a capacidade para produzi-los e manejá-los (TEDESCO, 2001, p. 20).

Assim, partindo de um documento elaborado “por uma instituição representativa dos grupos industriais mais avançados da Europa”², Tedesco coloca a necessidade de formar “*indivíduos completos*, dotados de conhecimentos e habilidades mais amplas que profundas, capazes de aprender a aprender e convencidos da necessidade de incrementar continuamente o nível de seus conhecimentos” (Idem, p. 50). Apropriando-se do discurso mais classicamente humanista, esses industriais modernos sustentam que têm a necessidade de “[...] indivíduos autônomos, capazes de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios [...]. Uma educação fundamental equilibrada que deve produzir mais que especialista, ‘homens completos’”.

É com esse espírito que preconizamos uma formação polivalente. A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo e não um instrumento da economia. A aquisição de conhecimentos e competência deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social (citado em TEDESCO, 2001, p. 50/1).

Por isso, para Tedesco, a mudança mais importante suscitada pelas novas demandas da educação “é que ela deverá incorporar de forma sistemática a tarefa da *formação da personalidade*”. Já que as atividades produtivas e o exercício da cidadania passam a requerer as mesmas capacidades, a educação escolar passaria a formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo, “mas também o núcleo básico da personalidade” (Idem, p. 94).

Assim, mesmo reconhecendo que a maior incorporação de atividades vinculadas à formação da personalidade não deve implicar o abandono da função cognitiva da educação, Tedesco postula que “o desenvolvimento dessa função não poderá continuar a orientar-se de acordo com os padrões tradicionais de transmissão e acumulação de informações”.

² Entre outros, esse grupo é composto por Fiat, Pirelli, Shell, Siemens, Bayer, Nestlé, Petrofina, Olivetti, Telefônica. (TEDESCO, 2001, p. 141 nota 6).

1.2 – Educação e trabalho segundo o Relatório Jacques Delors – UNESCO.

No relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, publicado em 1996, intitulado **Educação: um tesouro a descobrir**, também conhecido como “Relatório Jacques Delors”, também se encontra essa nova dimensão do “aprender a aprender”.

Nesse relatório identificam-se os quatro pilares que, interligados, devem servir de base à educação para o século XXI: 1) **Aprender a conhecer**, combinando cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; 2) **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho; 3) **Aprender a viver juntos** desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; e 4) **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (DELORS, 1998, p.101/2).

O relatório enfatiza a necessidade do “aprender a aprender” pelo vínculo que estabelece com os “progressos da ciência e da técnica”, e a “importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços”, que requeririam que se repensasse e ampliasse a definição de educação permanente. Não mais seria possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos estáveis e rotineiros. “Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). Isto porque,

o progresso técnico e científico e a transformação dos processos de produção resultante de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Fornece, por um lado, às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção (DELORS, 1998, p. 104/5).

Assim, a noção de qualificação profissional torna-se obsoleta e leva a que se dê mais importância à competência pessoal:

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 1998, p. 93/4).

Hoje, o aprender a fazer não pode mais continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada: “as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar” (DELORS, 1998, p. 93). Assim, o relatório postula que,

este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos ou parcelados deu lugar à organização de “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre os trabalhadores sucede uma personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (Idem, p. 94).

Mas o imperativo da “educação ao longo de toda a vida” não seria apenas econômico: “bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1998, p. 104), isso porque “as necessidades de adaptação, de

reciclagem, que se fizeram sentir no campo profissional das sociedades industriais invadiram, pouco a pouco, os outros países e as outras áreas da atividade” (DELORS, 1998, p. 107). O que a comissão pretende sublinhar é que

esta perspectiva de desenvolvimento humano que acaba de ser definida ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária. A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 1998, p. 84/5).

Isso porque, também na prática social, o processo de aprendizagem nunca estaria acabado, podendo enriquecer-se com qualquer experiência. “Neste sentido”, diz o documento, “liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro” (DELORS, 1998, p. 92). Assim, a educação não pode mais restringir-se à sua dimensão formal ou apenas escolar, pois “as oportunidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação” (DELORS, 1998, p. 103). A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, “o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (Idem, p. 105).

Por todas essas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (DELORS, 1998, p. 18).

Para isso, o relatório ressalta a necessidade de um “compromisso pessoal do trabalhador”. “Torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao ‘saber fazer’ para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem” (Idem, p. 94).

É evidente que essas colocações não se dão de modo geral e igualmente válido para todos os lugares, mas deve também adaptar-se às condições locais de trabalho e desenvolvimento, ativando seus recursos próprios e adaptando a educação às suas circunstâncias:

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe e às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (DELORS, 1998, p. 83).

Para o relatório, entender a educação como uma resposta puramente quantitativa, como acúmulo de conhecimentos transmitidos – com uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem adequado, pois,

não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1998, p. 89).

1.3 – Educação e trabalho na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM/96 - Lei nº 9.394 de dezembro de 1996).

Art. 1º § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho/vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 4º. VII. - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; III – orientação para o trabalho.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDBEN, Lei 9.394/96).

1.4 – Educação e trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A exposição destes textos não foi arbitrária nem meramente casual. O caráter geral dessas proposições não impede que elas obtenham receptividade nas formulações específicas e que dizem respeito a reformas educacionais locais. No Brasil, outro documento que identifica as necessidades do desenvolvimento produtivo com as necessidades para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social e individual são os Parâmetros Curriculares Nacionais. E também nele a prioridade do “aprender a aprender” se ancora nessa transformação.

Vimos que tanto em Tedesco quanto no relatório da UNESCO há uma clara preocupação em se forjar uma sociabilidade que se adapte aos novos processos de trabalho e à sua organização, e que, para tal, ampliam a noção de conteúdo e de formação escolar, que transcenderiam os conceitos científicos, estéticos e histórico-sociais, passando a incorporar também a responsabilidade pela formação do “núcleo básico da personalidade”, ou o “saber ser” do relatório da UNESCO. Procuramos evidenciar também quem são os portadores desse “novo” discurso, e quem define esse “saber ser” (DELORS) ou a personalidade desse “indivíduo completo” (TEDESCO): os dirigentes empresariais dos setores mais avançado da produção, ou seja, a classe dos capitalistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de caracterizarem a convergência entre as necessidades do processo produtivo, da cidadania e do pleno desenvolvimento do ser humano, buscam formular como a educação escolar deve participar nesse processo. Assim, não se trata apenas de reconhecer certa analogia entre a organização da produção e a organização escolar, analogia que teria se diluído devido às transformações da produção, por um lado, e à repetição de um modelo tradicional de educação escolar, por outro. O que os Parâmetros pretendem é adaptar a escola a esse novo padrão produtivo flexível que pretensamente poria em jogo as mesmas necessidades para o desenvolvimento pleno do aluno, pois a nova concepção curricular “deve expressar a contemporaneidade”.

O que se coloca é que as mudanças estruturais decorrentes da chamada “revolução do conhecimento” teria alterado profundamente o modo de organização do

trabalho e as relações sociais, colocando novas exigências para se pensar o papel da escola (PCNEM, p. 6). Dessa forma a mudança no fator econômico se apresentaria e se definiria “pela ruptura tecnológica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante”, ruptura que a partir da década de 1980 teria se acentuado no país. “A denominada ‘revolução informática’ promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral” (PCNEM, p. 5).

Assim, dizem os PCNS, as propostas de reforma curricular “se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos (PCNEM, p. 5).

A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, estabelecendo um ciclo permanente de mudanças, solicitaria a perspectiva de uma “aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam”:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo (PCNEM, p. 14).

Agora a formação deve, pois, privilegiar a “aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (Idem, p. 5).

A velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos produtivos tornaria o conhecimento rapidamente superado, exigindo

atualização contínua e pondo novas exigências para a formação do trabalhador e do cidadão.

Como dizem também os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries, com a construção dos primeiros computadores começou a se delinear novas relações entre conhecimento e trabalho, que teria como efeito “a exigência de reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo”, colocando para a escola “um horizonte mais amplo e diversificado” do que o que orientava a concepção e a construção dos projetos educacionais até então:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos de especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos (BRASIL, 1997, p. 27/8).

A educação básica deve assumir a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem a um processo de educação permanente, o que coloca novas demandas para a escola. Isso porque, as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, “mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” (Idem, p. 28).

Segundo o documento, a centralidade do conhecimento nos processos de produção e na organização da vida social “rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho”.

Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social (PCNEM, p. 11).

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentaria características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na produção (PCNEM, p. 11). Esse novo paradigma

emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (PCNEM, p. 11).

Pois se nas sociedades tradicionais, diz o documento, a estabilidade da organização política e social garantia um ambiente educacional relativamente estável, hoje, a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos produtivos “torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão” (PCNEM, p. 13):

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam (PCNEM, p. 13).

Dessa forma, a própria reforma educacional teve que incorporar essas mudanças, superando as tendências inscritas nas reformas dos anos de 1970 e 1980, que subordinava o Ensino Médio “às necessidades da economia”, agregando agora “os ideais do humanismo e da diversidade” (PCNEM, p. 58).

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade (PCNEM, p. 59).

Pois,

nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (PCNEM, p. 60).

A reposição do humanismo na reforma educacional se impõe pelas transformações ocorridas no processo produtivo e na prática social, que representariam uma nova “oportunidade histórica”, em que as finalidades da produção econômica se tornam potencializadoras do pleno desenvolvimento humano. Dessa forma retoma os postulados de Tedesco e do relatório da UNESCO de que as escolas, dada as novas características da produção, “são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos” (PCNEM, p. 58/9).

Também os PCNs explicitam claramente quem são os portadores desse novo discurso humanista:

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do Ensino Médio, mas alerta para a exigência de considerar outras necessidades, além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado europeu: *a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social.* A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada. (PCNEM, p. 59).

Pela exposição que fizemos acima, pudemos perceber que o discurso centrado no “aprender a aprender” segue um caminho muito preciso: das transformações sociais decorrentes da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção às transformações das demandas postas para a educação escolar.

Na verdade, em si mesmo, esse caminho não é o problema, sendo, pelo contrário, o único possível para uma avaliação concreta da situação da escola na sociedade contemporânea. É certo que só podemos compreender os desafios postos à escola, partindo de uma avaliação das transformações sociais. Nossa divergência frente à argumentação apresentada nesse capítulo não diz respeito ao percurso seguido, mas sim à avaliação que fazem das transformações sociais e do papel da escola nelas.

Como mostraremos no capítulo a seguir, a colocação de que “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na produção” não pode ser sustentado frente uma análise ampla da situação do trabalho na contemporaneidade.

Faremos então uma exposição da situação do trabalho no complexo da reestruturação produtiva que passamos, buscando qualificar as proposições teóricas defendidas na introdução desse estudo, mostrando que essa “nova sociedade” expressa apenas o aprofundamento das contradições da (velha) sociedade capitalista.

Cap. 2 - Trabalho e cidadania no momento da crise do capital.

E não me venham, depois falar de trabalho, quero dizer, do valor moral do trabalho. Sou forçado a aceitar a idéia do trabalho como necessidade material, e nesse aspecto sou mais do que nunca favorável à sua repartição melhor e mais justa. Que as sinistras obrigações da vida me imponham, vá lá, mas que me peçam para acreditar nele, respeitar o meu ou o dos outros, jamais. Prefiro, de novo, caminhar na noite a me acreditar aquele que caminha no dia. De nada serve estarmos vivos durante o tempo em que trabalhamos (André Breton, **Nadja**).

Trabalhem, trabalhem, proletários, para fazer crescer a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-se mais pobres, tenham mais motivos para trabalhar e para ser mais miseráveis (Paul Lafargue, **O direito à preguiça**).

Vimos no capítulo anterior, a partir da exposição de Juan Carlos Tedesco, do relatório da Unesco conhecido como Jacques Delors e dos PCNs, como as pedagogias do “aprender a aprender” vêm a relação entre educação, trabalho e cidadania. Fundamentalmente o que se coloca é que teríamos chegado a um momento histórico marcado pela presença intensa da ciência e da tecnologia na produção e nas relações sociais, no qual as competências requeridas para o mundo do trabalho passariam a coincidir com o que se espera do cidadão e que, portanto, seriam as mesmas que a educação deveria promover. Vimos também que no centro dessas competências encontra-se a capacidade de “aprender a aprender” tão necessária à adaptação dos indivíduos às novas tecnologias e à organização do trabalho em constante mudança.

Essa identificação entre as necessidades requeridas pelo moderno sistema produtivo (de bens, de serviços e de conhecimentos) e à participação ativa do cidadão é apresentada como elemento que possibilitaria o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano.

Trabalho, cidadania e plena humanização passariam a coincidir desde já, ficando os riscos de uma não integração dos indivíduos a esse desenvolvimento relegado ao plano quantitativo: saber quantos e quem serão incorporados nesse processo.

Veremos aqui neste capítulo que essa formulação, a despeito de buscar os determinantes materiais da integração entre educação, trabalho e cidadania, é incapaz de apreender concretamente o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, recolocando uma visão dualista que acaba por redundar em certa fetichização dos avanços tecnológicos.

O intenso processo de transformação na produção pelo qual passamos notadamente nas últimas duas décadas não é apenas decorrência dos avanços tecnológicos, dos avanços da ciência e de sua aplicação na produção. Esse processo também se liga à necessidade do sistema capitalista de superar uma profunda crise de acumulação pela qual passa desde os anos 1970³, ou seja, essa transformação não se insere de forma autônoma e abstrata em uma história dos avanços técnicos, mas só pode ser apreendida concretamente no quadro do desenvolvimento capitalista, pois contém, reproduz e acirra contradições que lhes são iminentes.

Não podemos pensar esse processo apenas do ponto de vista do incremento contínuo da produção e de suas técnicas. Devemos buscar compreendê-lo também a partir de um enfoque que incorpore a divisão social e hierárquica do trabalho, o desenvolvimento contraditório do capital como desigual e combinado e a luta de classes como elementos fundamentais para a análise, ou seja, que busque apreender o significado das transformações técnicas e do desenvolvimento das forças produtivas no quadro do capitalismo, com todas as implicações teóricas e práticas que isso acarreta.

Assim, não podemos tomar abstratamente “os setores mais modernos da produção” como tendência unívoca para as transformações sociais e produtivas, como se irresistivelmente, por uma equalização geral da heterogeneidade que marca a produção capitalista, todos os setores fossem alçados a esse nível de desenvolvimento e de complexidade. Nada mais falso. A distinção entre países de desenvolvimento central e periférico, desenvolvidos e subdesenvolvidos, imperialistas e dependentes ainda faz todo o sentido. E essa não é uma distinção que se anula com o eufemismo de que os países periféricos, subdesenvolvidos e dependentes sejam na verdade países “em desenvolvimento”, pois segundo uma formulação clássica trata-se de “desenvolvimento do subdesenvolvimento” (Rui Mauro Marini), ou como formulou Francisco de Oliveira,

³ Ver Hobsbawn (1995, pp. 393-421) e Harvey (1992, pp. 115-185).

“o subdesenvolvimento viria a ser, portanto, a forma de exceção permanente do sistema capitalista na sua periferia” (2003, p. 131).

Dessa forma, o conceito de subdesenvolvimento emanciparia-se de um evolucionismo linear e apologético tornando-se uma categoria para a análise do capitalismo contemporâneo e que nos coloca diante do processo de mundialização do capital não como um processo de globalização (econômica e social) pura e simplesmente, mas também como uma articulação da divisão internacional do trabalho e da dinâmica imperialista do capitalismo no século XXI. Assim, a relação entre os países imperialistas e os países dependentes segue sendo uma relação hierarquicamente desigual. Considerando o desenvolvimento e a aplicação de tecnologia no processo produtivo, podemos perceber claramente essa dinâmica.

Como nos mostra Helena Hirata (2002), analisar os níveis de automação apenas do ponto de vista sincrônico não permite compreender esse desenvolvimento desigual que ocorre nas filiais. Para a autora, que realizou um amplo estudo comparativo entre Brasil, França e Japão, o nível de automação é mais ou menos semelhante na matriz e na filial, as duas possuindo, no momento de implantação da filial, máquinas freqüentemente da mesma marca, fabricadas com os mesmos procedimentos. Segue a autora:

No entanto, sempre havia uma defasagem significativa no nível de automação dos equipamentos poucos anos após a transferência da tecnologia para as filiais. As melhorias contínuas, as modernizações tecnológicas constantes no Japão e na França não parecem se dar no mesmo ritmo e de acordo com a mesma dinâmica nas filiais (HIRATA, 2002, p. 117).

Essas defasagens não acontecem de forma homogênea, mas “variam de acordo com o ramo industrial e a situação da concorrência internacional” (Idem, p. 117).

Os diretores das empresas explicavam a defasagem nos níveis de automação pela necessária adaptação às condições locais, qual seja, uma oferta abundante de mão-de-obra com baixos salários associado à inexistência de um mercado que exija escalas de produção possibilitadas por uma maior automação. “Embora essas explicações sejam pertinentes, não esgotam a questão, e seria preciso completá-las com dados relativos aos processos em determinados países para a realização da pesquisa-desenvolvimento, às questões de rentabilidade etc.”.

A análise da relação entre modernização tecnológica e processo de trabalho mostrou, principalmente, que a não-automação de alguns equipamentos é perceptível – no Brasil – em seqüências muito precisas do processo de trabalho, em geral nos segmentos terminais, de embalagens para expedição. Às máquinas automatizadas da matriz corresponde, nas filiais (...), o trabalho manual não-qualificado, recriando postos de trabalho repetitivos, submetidos à cadência da máquina, fatigantes, insalubres e perigosos (HIRATA, 2002, p. 118).

Assim, o nível de desenvolvimento técnico do aparato produtivo, e sua defasagem no caso das empresas filiais, diz respeito tanto aos processos de aplicação contínua da pesquisa científica, quanto à rentabilidade, ou seja, se há ou não um contingente de mão-de-obra com baixos salários assim como possibilidade de explorá-la.

Para Francisco de Oliveira a “revolução molecular-digital anula a fronteira entre ciência e tecnologia”, sendo as duas trabalhadas agora em um mesmo processo, em uma mesma unidade teórico-metodológica. “Isso implica que não há produtos tecnológicos disponíveis, à parte, que possam ser utilizados sem a ciência que os produziu. E o inverso: não se pode fazer conhecimento científico sem a tecnologia adequada”:

Do ponto de vista da acumulação de capital, isso tem fundas conseqüências. A primeira e mais óbvia é que os países ou sistemas capitalistas subnacionais periféricos podem apenas copiar o descartável, mas não copiar a matriz da unidade técnico-científica; uma espécie de eterna corrida contra o relógio. A segunda, menos óbvia, é que a acumulação que se realiza em termos de cópia do descartável também entra em obsolescência acelerada, e nada sobra dela, ao contrário da acumulação baseada na Segunda Revolução Industrial⁴. Isso exige um esforço de investimento sempre além do limite das forças internas de acumulação, o que reitera os mecanismos de dependência financeira externa (OLIVEIRA, 2003, p. 139).

Seja como “eterna corrida contra o relógio” (Oliveira) ou como uma defasagem que começa tão logo se dispara o gatilho (Hirata), é importante notar que a relação entre matriz e filial (ou entre o capital central e o periférico, dependente e subdesenvolvido) reproduz-se como uma relação desigual, que acaba por redundar na reprodução dessa relação, e mais, desmascara o desenvolvimento da produção como um

⁴ “Enquanto o progresso técnico da Segunda Revolução Industrial permitia saltar à frente, operando por rupturas sem prévia acumulação técnico-científico, por se tratar de um conhecimento difuso, o novo conhecimento técnico-científico está trancado nas patentes, e não está disponível nas prateleiras do supermercado das inovações” (OLIVEIRA, 2003, p. 138).

desenvolvimento não linear e apenas incremental, pois, como vimos, “reproduz o trabalho manual não-qualificado, recriando postos de trabalho repetitivos, submetidos à cadência da máquina, fatigantes, insalubres e perigosos” (HIRATA, 2002, p. 118), ou como diz Francisco de Oliveira, “combinam-se, pois, acumulação molecular-digital e o puro uso da força de trabalho” (p. 140).

O mesmo pode ser dito em relação à cidadania que, junto ao trabalho, forma o contexto mais importante para dar significado às aprendizagens, segundo os PCNs. Tomar a cidadania e a prática social de forma puramente abstrata e especulativa, sem buscar seus determinantes concretos e seu desenvolvimento histórico, também não pode ir além de uma visão fetichizada e puramente apologética da realidade imediata. Pois como dizer hoje, no momento que vemos uma total desarticulação, um desmonte dos direitos em favor da implantação de políticas de (contra-) reformas neoliberais, que a cidadania transita, também ela, para o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano?

De fato, a história da cidadania não pode ser tomada autonomamente, como um desenvolvimento progressivo dos direitos que ocorre independentemente das necessidades de reprodução ampliada do capital. Pelo contrário, suas possibilidades e seus limites encontram-se intimamente articulados com as possibilidades e limites da reprodução ampliada do capital que cada vez mais se aproxima de seu limite absoluto⁵.

As políticas neoliberais de desmonte dos direitos de cidadania têm sua base material e seu imperativo justamente na necessidade de o capital recuperar seu ciclo reprodutivo. Assim, reestruturação produtiva e políticas neoliberais fazem parte de uma mesma totalidade material e ideológica, “sendo o *processo de reestruturação produtiva*

⁵ “Todo sistema de reprodução sociometabólica tem seus limites intrínsecos ou absolutos, que não podem ser transcendidos sem que o modo de controle prevalecente mude para um modo qualitativamente diferente. Quando esses limites são alcançados no desenvolvimento histórico, é forçoso transformar os parâmetros estruturais da ordem estabelecida – em outras palavras, as ‘premissas’ objetivas de sua prática – que normalmente circunscrevem a margem global de ajuste das práticas reprodutivas viáveis sob as circunstâncias existentes. Isto significa sujeitar a um escrutínio fundamental nada menos do que os princípios orientadores mais essenciais, historicamente dados de uma sociedade, e seus corolários instrumentais, eles deixam de ser os pressupostos válidos e o quadro estrutural aparentemente insuperável de toda a verdadeira crítica teórica e prática, e transformam-se em restrições absolutamente paralisantes”, no entanto, diz Mészáros, “é preciso fazer a ressalva de que não devemos imaginar que o incansável impulso do capital de transcender seus limites deter-se-á de repente com a percepção racional de que agora o sistema atingiu seus limites absolutos. Ao contrário, o mais provável é que se tente tudo para lidar com as contradições que se intensificam, procurando ampliar a margem de manobra do sistema do capital em seus próprios limites estruturais” (MÉSZÁROS, 2002, p. 216 e 220).

do capital a base material do projeto ideo-político neoliberal” (ANTUNES, 2002, p. 58) que, diferentemente do que pregam as teorias que apresentamos, no capítulo anterior, transitam para a exploração cada vez mais intensa dos homens e para precarização cada vez maior de nossas vidas.⁶

A “superação da tensão entre o global e o local”, para nos tornarmos, pouco a pouco, “cidadãos do mundo”, tal como formulado no relatório da UNESCO (DELORS, 1998, p. 14) e repetido nos PCNs (PCNEM, p. 14), surge apenas como discurso ideológico se analisarmos a materialidade da questão. Não somente pelo fato da cidadania só poder ser consubstanciada e garantida no âmbito do Estado-nação, sendo-lhe impossível, portanto, ser universalizada em dimensão global⁷, nem pelo fato de que, sob o modo de produção capitalista, a única universalidade que podemos ter é a universalidade da alienação.

O que se trata de percebermos é que além dos limites conceituais que a cidadania apresenta, hoje ela não pode ser vista como um processo progressivo, mesmo dentro de seus limites imanentes. Se pensarmos a relação que a migração internacional tem com a acumulação do capital no contexto atual, perceberemos que a idéia de uma cidadania mundial está cotidianamente sendo negada, e não apenas pelos diversos muros e obstáculos que se têm levantado atualmente como política de diversos países desenvolvidos a fim de limitar a imigração, sobretudo de países subdesenvolvidos⁸. Esse é sem dúvida um dos lados da questão que mostra de maneira clara e unívoca que a esfera dos direitos de cidadania só pode realizar-se sob uma soberania estatal que envolve sempre seleção e exclusões, que contaminam a própria natureza da cidadania.

⁶ Hobsbawn diz que “quanto à pobreza e miséria, na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas, e mesmo com o espetáculo mais chocante de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia. Em qualquer noite de 1993 em Nova York, 23 mil homens e mulheres dormiam na rua ou em abrigos públicos, uma pequena parte dos 3% da população da cidade que não tinha tido, num ou noutro momento dos últimos cinco anos, um teto para morar. No Reino Unido 400 mil pessoas foram oficialmente classificadas como ‘sem teto’. *Quem, na década de 1950, ou mesmo no início da de 1970, teria esperado isso?* (HOBSBAWN, 1995, p. 396. grifo meu).

⁷ “Há algo na própria cidadania, portanto, que lhe é indispensável mas que a trava e a proíbe de ser universal. Trata-se da *soberania*, que ficou historicamente ligada à idéia de nação, de território, de Estado. Como sabemos, sem soberania não há cidadania, mas com a soberania a cidadania envolve-se num processo de seleção e exclusões que contaminam sua própria natureza” (NOGUEIRA, 2001, p. 91).

⁸ Podemos pensar no muro que separa os EUA dos países ao sul, ou das discussões que se têm no âmbito de países como a França, a Itália, a Inglaterra sobre a criação de restrição à entrada de novos migrantes.

Entretanto, esse tipo de política e de reação xenófoba por parte de diversos países desenvolvidos contrasta fortemente com uma outra tendência, aparentemente contraditória: a necessidade de um contingente de trabalhadores imigrantes que realizam diversos trabalhos que o estatuto de uma cidadania plena não os permitiria realizar. Ou seja, a relação que esses trabalhadores (que por serem imigrantes não têm direitos de cidadania ou os têm de forma parcial e reduzida) têm com o processo produtivo em países desenvolvidos. Pois como nos mostra Fábio Kasuo Ocada, “o processo migratório encontra-se imbricado no processo produtivo e a relação entre ambos é de complementaridade” (OCADA, 2004, p. 171). O caso dos trabalhadores dekassegus no Japão é exemplar nessa relação⁹.

Somente ignorando as principais tendências da política mundial e das políticas de imigração da maioria das democracias liberais é possível impedir que o conceito de “cidadão do mundo” atravesse a fronteira que separa o bom senso do absurdo, ou que separe uma análise rigorosa da pura e simples apologética.

Como nos mostra Ocada, os dekassegus (brasileiros, filhos ou netos de japoneses que vão para o Japão) trabalham em setores do processo produtivo identificados por três Ks: Kitanai (sujo), Kiken (perigoso) e kitsui (pesado), isto é, trabalhos desqualificados, insalubres e perigosos reservados para mão-de-obra imigrante, ocorrendo ainda uma imensa estratificação entre os trabalhadores dos diversos países conforme o *status* de cidadania que a condição de emigrado deste ou daquele país lhes confere no Japão¹⁰, mas que compartilham a vivência da rotina do “trabalho desqualificado, informal, temporário e subcontratado” (Idem, p. 160), ou seja, as formas precárias de trabalho e de garantias trabalhistas.

⁹ “A presença indesejável, porém indispensável desses trabalhadores migrantes criou uma situação de desconforto por parte do governo japonês, na medida em que agredia os padrões de homogeneidade e pureza racial, elementos fundamentalmente valorizados na cultura japonesa. Uma das soluções encontradas para esse problema foi buscar mão-de-obra supostamente japonesa fora do Japão, nos países em crise da América Latina, que haviam sido precedidos pela imigração japonesa em décadas passadas” (OCADA, 2004, p. 163/4).

¹⁰ “Os pratos servidos são diferenciados de acordo com a nacionalidade, tratando-se também de uma estratégia de segregação. A qualidade inferior da comida servida aos brasileiros, em muitos momentos, tornou-se motivo de descontentamento e protestos (...); e de constrangimento e solidariedade por parte dos trabalhadores húngaros que, por serem ‘estagiários’ contratados diretamente pela montadora, dispunham de uma alimentação de qualidade e quantidade menor” (OCADA, 2004, p. 175). Na linha de montagem, “onde estão as tarefas mais árduas de montagem manual, são alocados trabalhadores brasileiros, peruanos e bolivianos. Na segunda e na terceira parte da esteira trabalham japoneses, indianos, húngaros e chineses” (Idem, p. 176).

A idéia de uma “cidadania mundial” contrasta e é negada fortemente seja pela proibição, via barreiras e impedimentos legais, da migração internacional, seja pela seleção (e exclusão) dos tipos de trabalhadores (ora qualificados ora sem qualificação) operada pelos países receptores, ou ainda pelo processo migratório de uma mão-de-obra a ser super-explorada nos países de destino.

Portanto, não é apenas nas filiais localizadas em países subdesenvolvidos que o trabalho manual não-qualificado, que recria postos de trabalho repetitivos, submetidos à cadência da máquina, fatigantes, insalubres e perigosos, acontece. No próprio centro dinâmico do capitalismo, embora de uma forma diferenciada, há uma imbricação entre uso intensivo de tecnologia e uso puro e simples da força de trabalho, mostrando claramente que a questão da exploração do trabalho e das suas formas mais precárias não é uma questão a ser resolvida nos marcos do desenvolvimento capitalista, visto que ela se reproduz também num país capitalista como o Japão, que certamente pode ser tido como plenamente desenvolvido.

E isso não ocorre apenas com os dekasseguis no Japão. Como nos mostra Annie Thébaud-Mony e Graça Druck:

Desde 2006, com a liberação do mercado de serviços entre os países da UE [União Européia], as empresas francesas (e de outros países da Europa) buscam subcontratar empresas dos países do Sul e do Leste europeu, onde os custos do trabalho são bem mais baixos do que os da França. Assim, os trabalhadores romenos, poloneses ou búlgaros vêm trabalhar nas empresas francesas, através das empresas subcontratadas, em condições salariais e de direitos muito degradadas e inferiores em relação aos trabalhadores franceses (THÉBAUD-MONY & DRUCK, 2007, p. 52).

Também no caso francês,

afirma-se cada vez mais a perda de direitos e garantias para os trabalhadores através do recurso aos trabalhadores migrantes “sem papeis” e à subcontratação de empresas estrangeiras (Idem, p. 49).

Assim, a crítica à cidadania hoje deve transcender um ponto de vista estritamente teórico-filosófico. O que colocamos em questão não é apenas o conceito de cidadania, se ele se vincula às necessidades da sociedade burguesa ou à sua superação por seu vínculo com as lutas dos trabalhadores, trata-se antes de reconhecermos a cidadania não apenas como um conceito estreito e limitado ou com possibilidades e promessas, mas fundamentalmente como uma realidade em crise.

Se classicamente a questão da cidadania foi tratada como um processo de incorporação de direitos (direitos civis, políticos e sociais) que ampliava seu *status* (MARSHALL, 1967), hoje temos um acelerado recuo de tal *status*. Não vivemos mais um processo de reformas que significam uma ampliação nas esferas da cidadania. O período em que o reformismo, para emprestar uma formulação de Marx, significava uma vitória da economia política do trabalho sobre a economia política do capital, parece de todo superado: as reformas neoliberais se constituem, sobretudo, como uma vitória constante da economia política do capital sobre a economia política do trabalho, ou seja, como um processo de contra-reformas permanentes que buscam limitar os direitos (ou o *status* da cidadania, para ficarmos na referência clássica), a fim de fomentar a retomada do ciclo reprodutivo do capital e, ao custo da grande maioria da população, garantir a sua perpetuação.

Não se trata de vermos o processo de incorporação de novos direitos de cidadania apenas sob o ponto de vista de uma outorga da burguesia para a classe trabalhadora. Como nos mostram Marshall (1967), Coutinho (2000) e Nogueira (2001), se a esfera civil do *status* da cidadania pode ser vista como sendo de interesse do capitalismo que então buscava se consolidar, e que precisava “transformar” a todos em livres e iguais perante a lei, para que assim pudessem estabelecer contratos (sobretudo de compra e venda da força de trabalho), nem a esfera política, menos ainda a social podem ser lidas sob este ponto de vista. A burguesia nunca fez questão da participação política da classe trabalhadora, muito menos se preocupou com sua reprodução imediata, a não ser com a parcela necessária para entrar no processo de valorização do capital como força de trabalho e de seu exército de reserva. Um e outro direito foram arrancados contra a burguesia num intenso processo de luta por parte da classe trabalhadora. Entretanto, não o foram de forma definitiva.

Uma vez que a história é a história da luta de classes, não podemos tomar nenhuma conquista como definida de uma vez e para sempre. Se historicamente, no processo de desenvolvimento e consolidação do capitalismo, a classe trabalhadora pôde obter alguns ganhos tanto em termos legais como em termos práticos, como a redução e fixação da jornada de trabalho, diversas formas de garantias sociais como previdência, saúde e educação pública, o direito de constituir organizações de classe etc., isso não significou que se pudesse superar o capitalismo por meio dessas *conquistas* parciais,

mesmo que no processo histórico em que essas se davam pôde se formar a ilusão, social e materialmente fundada, de que se pudesse construir o socialismo a partir de reformas sucessivas e radicais.

Hoje tal ilusão parece perder totalmente o sentido. Hoje, está claro que se o processo histórico de ampliação nas esferas dos direitos foi uma conquista da classe trabalhadora, ele teve como contingência a possibilidade de o capital se reproduzir de forma cada vez mais ampliada, vale dizer, esse processo dependia e era subsidiário da própria acumulação do capital¹¹. Mas não nos enganemos: sem um processo intenso de luta de classes, o capital, mesmo em seu ciclo expansivo, não pode ser compreendido como uma relação social que socializa seus ganhos. Assim, se neste processo de lutas o capital “deu os anéis para não perder os dedos”, hoje é forçoso reconhecer que, desprovido de anéis, o capital não parece disposto a perder seus dedos, e luta ferozmente para mantê-los e de alguma forma tornar a adorná-los.

Dessa forma, as políticas sociais se realizavam num processo em que a produção em larga escala (baseada no padrão fordista/taylorista) encontrava um mercado em expansão e a intervenção reguladora do Estado para controlar suas crises. Mas, de qualquer forma, essas políticas – o estado de bem estar social – tinham seu verdadeiro suporte no domínio da economia, que se encontrava durante o pós-guerra numa *longa onda* de tendência expansiva¹² conforme teorizou Mandel (1982) em seu livro **O capitalismo tardio**.

É justamente esse processo de acelerada acumulação capitalista e políticas keynesianas que o historiador Eric Hobsbawn (1995) caracterizou como os “anos dourados”, ou Era de Ouro do capitalismo no século XX, que se consubstanciou no estado de bem estar social. Porém, como diz o autor:

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da

¹¹ “A condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado Keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável” (HARVEY, 2005, p. 133).

¹² “É evidente que essas ‘ondas longas’ não se manifestam de maneira mecânica, mas operam através da articulação dos ‘ciclos clássicos’. Numa fase de expansão, os períodos cíclicos de prosperidade serão mais longos e mais intensos, e mais curtas e mais superficiais as crises cíclicas de superprodução. Inversamente, nas fases da longa onda, em que prevalece uma tendência à estagnação, os períodos das crises cíclicas de superprodução serão mais longos e mais profundos. A ‘onda longa’ é concebível unicamente como resultado dessas flutuações cíclicas, e jamais como uma espécie de superposição metafísica dominando essas flutuações” (MANDEL, 1982, p. 85).

Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente (HOBSBAWN, 1995, p. 393).

Mészáros (2002) também identifica os limites dos ganhos do trabalho com a crise estrutural do capital dos anos 1970, argumentando que os ganhos obtidos pelo trabalho só puderam se manter enquanto não conflitavam com as exigências de lucratividade, já que podiam ser financiados a partir do crescimento da produtividade provinda da dinâmica da reprodução ampliada. No entanto, para o autor, como salientamos, essa dinâmica se encerra com a entrada do capital em sua crise estrutural, o que reduziu sua margem de manobra e retirou do trabalho os ganhos obtidos durante a fase ascendente da acumulação capitalista:

As formas e suas estratégias correspondentes para obter *ganhos defensivos* para o trabalho foram estritamente temporárias e a longo prazo se tornaram totalmente inviáveis. Jamais houve a oportunidade de instituir o socialismo por meio de reformas graduais dentro da estrutura do modo estabelecido de reprodução sociometabólica. O que criou a ilusão de se estar movendo naquela direção foi precisamente a viabilidade – e, por algumas décadas também a praticabilidade – de ganhos defensivos, tornados possíveis pela fase, relativamente pouco problemática de expansão global do capital. Entretanto, sob os efeitos da crise estrutural, até mesmo os elementos parcialmente favoráveis da equação histórica entre capital e trabalho têm de ser derrubados em favor do capital. Assim, não somente deixou de haver espaço para assegurar ganhos substantivos para o trabalho (...), mas também muitas das concessões anteriores tiveram de ser arrancadas, tanto em termos econômicos como no domínio da legislação. É por isso que o “estado de bem estar” está hoje não só em situação tão problemática mas, para todos os efeitos, morto (MÉSZÁROS, 2002, p. 330).

Assim, no momento em que o ciclo reprodutivo do capital começou a dar sinal de esgotamento o processo de luta de classes “transbordou” os limites do “compromisso”¹³ da fase de regulação keynesiana, fazendo dessa forma ressurgir “ações ofensivas do mundo do trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 40), que se constituíram, junto com o processo de esgotamento da longa onda expansiva, em elemento decisivo para a crise do padrão de acumulação fordista/taylorista. Na impossibilidade de um novo compromisso entre capital e trabalho (o capital já não tinha mais anéis para dar) o capital fez o que faz de melhor: reprimiu violentamente os

¹³ “Esse ‘compromisso’ procurava delimitar o campo da luta de classes, onde se buscava a obtenção dos elementos constitutivos do *welfare state* em troca do abandono, pelos trabalhadores, do seu projeto histórico-societal” (ANTUNES, 2002, p. 38).

movimentos dos trabalhadores. A organização toyotista da produção se coloca também como uma resposta a esse processo, sendo a descentralização da produção uma forma de desarticular o movimento dos trabalhadores.

Nesse sentido, reestruturação produtiva e políticas neoliberais devem ser compreendidas como um momento da luta de classes, pois tem sido o palco fundamental no qual a burguesia busca a perpetuação de sua posição de classe pela intensificação do trabalho e pela desarticulação da classe trabalhadora (onde o próprio desemprego apresenta uma relação funcional com essa intensificação e essa desarticulação), que para realizarem-se precisam adequar a base jurídica e legal para essa maior exploração, embora as formas puramente ilegais e criminosas de exploração do trabalho joguem um papel que não é de se desprezar.

Para além das formas puramente ilegais de exploração do trabalho, como o trabalho escravo e o trabalho infantil, existem também formas de mascarar ilegalidades cometidas pelo capital transnacional a fim de dividir e precarizar a força de trabalho. Um caso gritante de como a descentralização produtiva, ou seja, a terceirização de parte da cadeia produtiva é utilizada deliberadamente para intensificar a exploração e a precarização do trabalho pode ser fornecido pelo exemplo da fábrica de automóveis da Honda em Sumaré, São Paulo.

Paula Regina Pereira Marcelino (2006), num estudo sobre o processo de terceirização do trabalho na Honda em Sumaré, mostra que a terceirização na fábrica em questão não se restringe à limpeza ou cozinha, mas atinge partes do processo produtivo antes consideradas fundamentais, sendo a logística a principal delas. Além das atividades de abastecimento, transporte e armazenagem de suprimentos e materiais que, tradicionalmente, formavam o seu escopo de atuação, as empresas têm delegado, de maneira crescente, outras tarefas aos chamados “operadores logísticos”. “Na Honda, isso significa que os trabalhadores terceirizados da LSL (Logística Sumaré Ltda.) – operador logístico que atua somente dentro dela – realizam tarefas consideradas de metalurgia” (MARCELINO, 2006, p. 97).

Apesar de argumentarem que a terceirização se dá apenas em setores do processo produtivo tido como acessórios, no caso estudado podemos perceber que, pela ampliação das atribuições do setor de logística, a terceirização também acontece no

setor fim da atividade produtiva, no caso a metalurgia, evidentemente mascarado sob o título de atividade de logística. Mas isso não é tudo.

Em seu estudo, a autora constatou que a empresa que prestava o serviço de logística para a Honda em Sumaré, a LSL, era na verdade, conforme depoimento de um ex-funcionário “uma filha da Honda”. Como mostra a autora:

A empresa foi aberta no Brasil com o nome de LSL (Logística Sumaré Ltda.) devido ao fato de a legislação brasileira impedir – provavelmente assim como na maioria dos países do mundo – que uma empresa tenha dentro de si sua própria terceira sob a mesma razão social. Essa atitude caracterizaria diferenciação salarial na mesma categoria de trabalhadores. Segundo os funcionários da LSL e as lideranças sindicais metalúrgicas, em outros países a logística tem o nome de Honda Express. Observando o cadastro da empresa na junta comercial do Estado de São Paulo, podemos constatar que em 17 de setembro de 1998 (vésperas da inauguração oficial da Honda em Sumaré) a LSL tinha um capital de R\$ 1 milhão, dos quais R\$ 999.999 correspondiam à participação da Honda Express Co. Ltda. na sociedade. O R\$ 1 restante era a parte que cabe a um sócio-diretor de origem japonesa (MARCELINO, 2006, p. 99).

Essa subcontratação não se deu sem consequências políticas para os trabalhadores da Honda e da terceirizada LSL, visto que além das distinções impostas já no local de trabalho (salários e benefícios diferenciados, uniformes diferentes etc.), esses trabalhadores estavam vinculados a sindicatos distintos, os trabalhadores contratados pela Honda estavam vinculados ao Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região – à época filiado à CUT – e os da LSL, por sua vez, ao Sindicato dos Empregados de Agentes Autônomos do Comércio e em Empresas de Assessoramento, Perícias, Informações e Pesquisas e de Empresas de Serviços Contábeis de Americana e Região (Seaac) – filiado à Força Sindical.

Assim, a autora coloca a necessidade de percebermos a terceirização sob um duplo ponto de vista: como forma da empresa diminuir seus custos de produção (pela diminuição do custo da mão-de-obra, seja pela diminuição de encargos trabalhistas, seja pelo puro e simples rebaixamento dos salários), e ao mesmo tempo aumentar a exploração do trabalho (pelo aumento da jornada de trabalho, pelo banco de horas, ou contratação e dispensa da força de trabalho conforme a demanda do mercado) buscando aumentar sua taxa de lucro; e, finalmente, como forma de dividir os trabalhadores entre si, a fim de enfraquecer as reivindicações dos trabalhadores.

O que a Honda consegue com a terceirização de atividades não se restringe, contudo à redução de custos. Os trabalhadores que já

estavam isolados pela forma de produção e cooptação nas indústrias se dividem ainda mais com a terceirização. Um jogo intrincado de gratificações e punições busca tornar o trabalhador um agente cooperativo com os interesses da empresa. Assim o capital combina, ofensivamente, coerção, força e consentimento. Nesse processo, a discriminação joga um papel essencial (MARCELINO, 2006, p. 103).

Por isso a autora diz que o domínio capitalista, como um processo social global, passa necessariamente pelo local de trabalho. Sendo também imprescindível que se mine a união entre os trabalhadores, sua organização enquanto classe, e a identidade que faz cada trabalhador enxergar no outro um aliado, para concluir que “perdas sucessivas de direitos e divisão entre os trabalhadores são processos que se alimentam um ao outro” (Idem, p. 103).¹⁴

E esse não é um caso isolado, podendo ser considerado antes a tendência geral do mercado de trabalho na moderna produção capitalista¹⁵. Como formulou Acacia Kuenzer (2005; 2007), a produção capitalista contemporânea opera por uma “exclusão includente”, ou seja, um processo que exclui do trabalho formal para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, embora devamos enfatizar que mesmo as estratégias de inclusão nas formas precárias de trabalho encontram um limite no puro e simples desemprego.¹⁶

¹⁴ É importante notar que esse processo não se dá fundamentalmente como consequência de uma maior articulação entre tecnologia e produção. A tendência à terceirização da cadeia produtiva é antes uma manifestação muito mais política do que técnica, uma vez que não é apenas uma derivação das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas, sobretudo, envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho (FERRETTI, 2005, p. 114). Como mostra Graça Druck e Tânia Franco, com o exemplo da indústria petroquímica baiana, a redução do quadro de trabalhadores de uma empresa freqüentemente se dá sem que aja um aprofundamento do “processo técnico de produção, intensivo em capital”, sem “avanço da automação”. Para as autoras, a diminuição desse quadro de trabalhadores deve-se antes à “generalização – de forma indiscriminada – da externalização de atividades através da terceirização em todas as áreas” (DRUCK & FRANCO, 2007, p. 101).

¹⁵ O binômio terceirização e precarização do trabalho é reconhecido em diversos estudos no campo da sociologia do trabalho. Um importante conjunto de análises está sintetizado no livro organizado pelas pesquisadoras Graça Druck e Tânia Franco, que pelo estudo de significativas indústrias no estado da Bahia, notadamente a petroquímica, ressalta o intenso processo de terceirização ocorrido no universo pesquisado, mostrando que ele reflete tanto uma perda imediata para os trabalhadores (perda de salários e garantias trabalhistas) quanto afeta suas formas tradicionais de organização e resistência (ver DRUCK & FRANCO, 2007).

¹⁶ Para Mészáros a questão do desemprego foi significativamente alterada para pior: “Ele já não é limitado a um ‘exército de reserva’ à espera de ser ativado e trazido para o quadro da expansão produtiva do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até pelos defensores mais acrílicos do capital como ‘desemprego estrutural’, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema” (MÉSZÁROS, 2003, p. 22).

David Harvey (2005) nos mostra que, mesmo sendo difícil esboçar um quadro geral e claro das tendências do mercado de trabalho, visto que a flexibilidade vem justamente para satisfazer interesses às vezes muito específicos de cada empresa, podemos dizer que “diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis” (p. 143), processo que afeta inclusive os trabalhadores com contrato regular. Segue o autor:

Mesmo para os empregados regulares, sistema como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas ao longo do ano, mas que obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico da demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 2005, p. 143).

Assim, as modernas empresas capitalistas não são um todo homogêneo, nem se considerarmos seus diversos setores, nem considerando apenas um único setor. A divisão social e hierárquica do trabalho se torna ainda mais clara com o processo de descentralização da produção; embora algumas empresas possam se gabar de ter no seu quadro funcional apenas trabalhadores altamente qualificados, isso ocorre porque o trabalho desqualificado, precário e rotineiro fica reservado aos trabalhadores sem contrato ou subcontratados, conseqüentemente, com garantias de direitos reduzidos. No processo produtivo, argumenta Harvey, a distinção entre um núcleo central de trabalhadores e sua imensa periferia é fundamental para compreendermos a realidade do trabalho no processo da sua reestruturação:

O *centro* – grupo que diminui cada vez mais, segundo notícias de ambos os lados do atlântico – se compõe de empregados “em tempo integral, condição permanente e posição essencial para o futuro de longo prazo da organização”. Gozando de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas relativamente generosas, esse grupo deve atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel. Os custos potenciais da dispensa temporária de empregados do grupo central em época de dificuldade podem, no entanto, levar a empresa a subcontratar mesmo para funções de alto nível (...), mantendo o grupo central de dirigentes relativamente pequeno. A *periferia* abrange dois grupos bem distintos. O primeiro consiste em

“empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho (...)”. Com menos acesso a oportunidade de carreira, esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, “o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural”. O segundo grupo periférico “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico”. Todas as evidências apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria nos últimos anos (HARVEY, 2005, p. 144).

Assim, Harvey diz que a atual tendência dos mercados de trabalho é a redução do número de trabalhadores “centrais”, substituindo-os cada vez por uma força de trabalho que entre facilmente e é demitida quando a coisa fica ruim (Idem, p. 144).

Como mostra Ricardo Antunes (2002), a expansão do trabalho *part time*, assim como as formas pelas quais o capital se utiliza da divisão sexual do trabalho e do crescimento dos trabalhadores imigrantes constituem claros exemplos da enorme tendência à intensificação e exploração da força de trabalho no universo do toyotismo, que de algum modo é o modelo predominante na heterogênea reestruturação produtiva:

Este se estrutura *preservando* dentro das empresas matrizes um número reduzido de trabalhadores mais *qualificados, multifuncionais* e envolvidos com o seu ideário, bem como *ampliando* o conjunto flutuante e flexível de trabalhadores com o aumento das horas-extras, da terceirização no interior e fora das empresas, da contratação de trabalhadores temporários etc., opções estas que são diferenciadas em função das condições do mercado em que se inserem. Quanto mais o trabalho se distancia das empresas principais, maior tende a ser a sua precarização (ANTUNES, 2002, p. 57).

Interessante notar como essa tendência recoloca como central no processo de acumulação capitalista outra tendência que, acreditava-se, se não seria de todo superada pelo próprio desenvolvimento capitalista ao menos tenderia a se tornar marginal no processo de acumulação: a forma absoluta de extração de mais-valia. Como mostra o autor: os trabalhadores da Toyota trabalham cerca “de 2.300 horas por ano enquanto os trabalhadores das empresas subcontratadas chegam a trabalhar 2.800 horas” (GOUNET citado em ANTUNES, 2002, p. 57).

Temos então que, além do aumento da cadência da produção, do controle direto sobre a força de trabalho a fim de diminuir a porosidade da produção, ou seja, da intensificação do trabalho pela aplicação de tecnologias de produção e da gestão da

força de trabalho (mais-valia relativa), o processo produtivo na empresa toyotizada caracteriza-se também pelo prolongamento da jornada de trabalho por meio de horas extras (mais-valia absoluta) que assumem um caráter compulsório.¹⁷

Importante notar que a articulação entre as duas estratégias de extração da mais-valia não pode ser vista como uma simples combinação, como formas de procura por lucro que se colocariam lado a lado. A relação entre elas, no processo de reestruturação produtiva, apresenta um significado irreduzível a uma abordagem dualista. Não se trata mais de resquícios de uma forma de exploração do trabalho (mais-valia absoluta) que a produção industrial tenderia a suprimir (ou ao menos marginalizar), mas sim, de uma recomposição da exploração capitalista que pela sua forma, estrutura e função só pode ser plenamente compreendida na especificidade do processo contemporâneo de acumulação do capital.

Se num primeiro momento, com a manufatura e a divisão do trabalho, depois com a grande indústria, o aumento da produtividade colocou como central no processo de acumulação capitalista a forma relativa de extração da mais-valia, que se deu pela diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para o trabalhador se reproduzir como força de trabalho, agora, na base da reestruturação produtiva, são os próprios avanços técnicos da produção que recolocam a estratégia de extração absoluta da mais-valia novamente na ordem do dia. Como argumenta Harvey: “o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas avançados” (2005, p. 175). Ou ainda, como argumenta Acácia Kuenzer, “as relações de trabalho que se supunham superadas por meio do processo civilizatório do capital retornam como estratégias essenciais ao processo de acumulação, combinadas com relações mais contemporâneas mediadas pela ciência e pela tecnologia, por meio da flexibilização” (KUENZER, 2007, p. 1166).

Entender a reestruturação produtiva apenas a partir do incremento das forças produtivas e da automação de base micro-eletrônica, tomando como foco os setores mais “modernos da produção”, desprezando que ela implica também uma nova forma

¹⁷ “Quem se recusa a cumprir uma hora e meia de hora-extra corre o risco de ficar marcado, não apenas pelos chefes, mas principalmente pelos companheiros de seção, que ficarão ainda mais sobrecarregados, caso alguém se retire” (OCADA, 2004, p. 174).

de organização e gestão da força de trabalho, bem como continua a repor formas “arcaicas” de explorar o trabalho, tem sido a maneira que os apologetas do modo de produção capitalista encontraram para poder apresentar os imensos avanços e incrementos que essa forma de organização social pode promover. Apenas omitem que esse incrível incremento se realiza a um custo cada vez maior dos indivíduos que o produzem...

Neste processo de reestruturação emerge o que se denominou acumulação flexível (HARVEY, 2005)¹⁸. Pelo que foi dito, fica evidente que essa flexibilidade não diz respeito apenas ao processo de incorporação da ciência no processo produtivo, nem ao papel que nele joga o conhecimento. Compreendido no quadro das transformações históricas do capitalismo, flexibilização diz respeito simultaneamente tanto aos processos quanto às relações de trabalho, nos quais o desenvolvimento tecnológico cumpre um papel sem dúvida importante, mas de qualquer forma incapaz de alterar a dinâmica própria do modo de produção capitalista¹⁹.

Na verdade, como argumenta Felipe Luiz Gomes e Silva (2004), devemos distinguir a objetivação do processo de trabalho, ou seja, a cientifização da produção, dos modos de racionalização e gestão da força de trabalho, seja fordista/taylorista seja toyotista, embora não a fazendo de forma dualista. Assim, mesmo sendo certo que na forma flexível de acumulação do capital há uma maior aplicação de tecnologias de base micro-eletrônica, ela é incapaz tanto de estabelecer por si só uma nova sociabilidade (sociedade do conhecimento, pós-moderna, pós-industrial etc.), quanto de determinar diretamente um enriquecimento do processo de trabalho. A mediação desse processo não se encontra fundamentalmente nas transformações mais ou menos radicais das forças produtivas, mas sim no conjunto que engloba além dessas transformações uma nova forma de gestão da força de trabalho.

A formulação polêmica que o professor Felipe Luiz Gomes e Silva faz de que nem com o fordismo/taylorismo, nem com o toyotismo, o capital concretizou seu processo de subsunção real do trabalho, prende-se a essa distinção (entre cientifização

¹⁸ “Afirmar que por certo houve uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973, embora a lógica inerente da acumulação capitalista e suas tendências de crises permaneçam a mesma” (HARVEY, 2005, p. 177).

¹⁹ “O risco mais grave tem sido confundir as mudanças do conteúdo do trabalho e organização do trabalho com as mudanças do modo dominante de relações sociais de produção. A revolução tecnológica, sob o capitalismo, não é e não tem a competência, como insinua certa literatura que examina as mutações tecnológicas, de processar uma revolução ‘tout court’” (FRIGOTTO, 1992, p. 50).

da produção, ou objetivação do processo de trabalho, e racionalização e gestão da força de trabalho), o que significa que o processo de trabalho não é determinado diretamente pelas características objetivas da maquinaria produtiva, onde o trabalho morto determinaria o fazer do trabalho vivo, mas passa pela dominação e gestão da subjetividade do trabalho vivo.

Com isso o professor não pretende negar os avanços técnicos que ocorreram na produção, nem o caráter desigual de seus diversos ramos e suas especificidades. Ele está apenas afirmando que nem a produção prescinde do trabalho direto, e que tão pouco este se tornou um simples dado técnico dirigido pela objetivação do próprio trabalho. Ou, dito de outra maneira, a contradição entre o capital e o trabalho não aparece apenas como processo autocontraditório de substituição do trabalho vivo por trabalho morto, em que este dominaria aquele, mas também como luta de classes, o que nos fornece uma abordagem imanentemente crítica em relação ao progresso técnico capitalista.

Por isso, para compreendermos as transformações no processo de trabalho da produção capitalista, não podemos tomar apenas os avanços técnicos do processo produtivo como elementos de análise, visto que este se realiza em relações de produção específicas, e neste caso a subordinação técnica “passa pela gestão da vontade humana” (SILVA, 2004, p. 31).

Assim, e isso é importante ressaltar, nem o significado geral da reestruturação produtiva, nem o seu significado para o conteúdo do trabalho (o fazer do trabalho) podem ser derivados apenas da maior ou menor aplicação das inovações tecnológicas na produção, como se essa aplicação significasse, por si só, maior participação do conhecimento no processo de produção; mas devem ser analisados também a partir de um ponto de vista que incorpore de forma imanente ao conceito de desenvolvimento das forças produtivas as relações de produção que o sustêm. Como escreve Daniel Romero (2005) em seu estudo sobre Marx e a técnica:

O capitalismo dá origem a uma forma específica da relação entre tecnologia e processo de trabalho. Neste caso, vale antecipar que a forma específica a que aqui nos referimos significa que devemos concebê-la como um modo original de controle sobre o trabalho desenvolvido pelo capital. De modo mais claro, as formas de organização da produção e o aparato tecnológico correspondente não representam um suposto meio mais eficiente ou racional na condução do processo de trabalho, mas significam a maneira como a luta de

classes se materializa nas estruturas de controle e comando da produção, procurando disciplinar o trabalho e viabilizar o processo de valorização do capital. Não se trata de compreender o uso da tecnologia como uma racionalização do processo de trabalho, mas de compreendê-lo como racionalização do processo de valorização (ROMERO, 2005, p. 18/9).

Isso não significa que a dominação se dê diretamente pelo aparato produtivo. Não é apenas a objetivação do trabalho, materializado nas técnicas produtivas como contradição entre capital-trabalho, que determina o ritmo e a qualidade do trabalho. Pois se assim fosse, apenas inverteríamos o sinal, mas a determinação direta da tecnologia produtiva sobre o processo de trabalho permaneceria inalterada.

Se o trabalho humano, em sua característica mais essencial, é sempre síntese de teleologia e causalidade (ou seja, tem em sua origem um ato de escolha, um pôr teleológico ou prévia-ideação, que põe em movimento uma cadeia causal), é impossível eliminar totalmente a subjetividade do seu processo; mesmo nas formas mais estranhadas, alienadas, desqualificadas, fragmentadas e heterônomas de produção o trabalho humano só pode ser executado como síntese entre uma intenção e o modo eficaz de concretizá-la, onde o sujeito dessa ação segue sendo, rigorosamente, o trabalhador direto. Em última instância, todo ato de trabalho só pode ser colocado em movimento por uma decisão consciente do sujeito que trabalha.

Nem a apendicização do trabalho frente à maquinaria produtiva, nem a divisão entre o trabalho manual e intelectual (entre execução e concepção), pode alterar esse dado ontológico fundamental. Mesmo o ato mais simples executado no trabalho mais desqualificado é sempre um dispêndio de energia física e mental, um dispêndio de músculo e cérebro. A impossibilidade ontológica de se reduzir o trabalho humano a um simples dado técnico, à simples execução mecânica ou à máquina, faz com que a questão da subjetividade do trabalho seja questão central – questão de vida ou morte – para toda produção social que se realiza tendo o trabalho direto como seu fundamento.

Isso não significa que essa questão apareça indiferentemente ao fato de ela se realizar num modo de produção marcado pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada ou pelo trabalho associado; é claro que a separação entre concepção e execução tem conseqüências para a forma como a subjetividade do trabalhador será posta no seu processo de trabalho, mas essa separação não é capaz de eliminar a unidade

ontológica do ser que trabalha: a necessária síntese entre teleologia e causalidade que marca o trabalho humano.

Por isso, incapaz de eliminar o trabalho direto do processo produtivo, a reestruturação do capital segue sendo uma forma de organizar a produção na qual o agir direto sobre a subjetividade do sujeito da produção é fundamental.

Cap. 3 – A educação no complexo da reestruturação produtiva.

No capítulo anterior buscamos qualificar por que a proposição presente nas pedagogias do “aprender a aprender” de que as transformações no âmbito do trabalho e da cidadania possibilitariam o desenvolvimento pleno das melhores capacidades dos seres humanos é falsa. Buscamos fazê-la a partir de uma análise concreta da situação do trabalho e da cidadania no contexto da crise estrutural do capital e das formas em que ele tenta recompor-se.

Assim, pensamos que a caracterização da crise do capital e da reestruturação produtiva nos apresenta um quadro bastante diverso daquele caracterizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Ele é fundamentalmente marcado por uma maior exploração do trabalho, através da articulação das formas relativas e absolutas de extração da mais-valia, implicando perdas sucessivas de direitos e a precarização das relações de trabalho e das condições de vida.

A necessidade de um trabalhador “polivalente”, “multifuncional”, “flexível”, diverso da especialização taylorista e fordista, na verdade “expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho”, que ocorre “tanto no mundo industrial como nos serviços, para não falar do agronegócios” (ANTUNES, 2007, p. 16).

Nesse contexto, flexibilização e precarização do trabalho passam a fazer parte de uma mesma realidade, que representa concretamente a nova dinâmica da exploração: intensificada em seus ritmos e processos, e insegura em suas garantias e direitos. Como mostra Thébaud-Mony e Graça Druck:

O curto prazo impõe processos ágeis de produção e de trabalho e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. A mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, homens que devem ser “superados” e substituídos por outros “novos” e “modernos”, isto é, flexíveis. É o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato e, dentre elas, a terceirização/subcontratação ocupa lugar de destaque (THÉBAUD-MONY & DRUCK, 2007, p. 26).

É evidente que para a formação desse novo “perfil” de trabalhador apenas mudanças na composição objetiva da produção e dos serviços não são suficientes. Apontar apenas os mecanismos de produção e de troca para explicar o funcionamento da sociedade capitalista seria então inadequado. Como mostramos no capítulo anterior, mesmo o trabalho mais alienado, heteronômico e estranhado é sempre uma síntese entre teleologia e causalidade, ou seja, tem sempre como pressuposto uma escolha (mais livre ou menos livre) do sujeito da ação, sendo, portanto, a subjetividade ineliminável do processo social de produção que tem no trabalho direto o seu fundamento.

“As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar os seus próprios fins” diz Mészáros n’**A Teoria da Alienação em Marx**. E completa:

Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção dominante (MÉSZÁROS, 2006, p. 263).

Para isso, todo o sistema de interiorização disponível ao modo de produção vigente é chamado a participar, ou seja, todo aparato educativo em sentido amplo desempenha um papel: a mídia, a família, a política, o lazer, a escola.

Para Mészáros, a crise da educação formal é apenas a ponta do iceberg, pois para ele se trata não apenas da crise de uma instituição social específica, a escola, mas da *crise estrutural do sistema de interiorização capitalista como um todo*.

À crise estrutural de reprodução do modo de produção capitalista, soma-se a crise estrutural do seu sistema de interiorização. Como mostramos no capítulo anterior, no momento em que o ciclo reprodutivo do capital começou a dar sinais de esgotamento o processo de luta de classes “transbordou” os limites do “compromisso” da fase de regulação keynesiana, fazendo dessa forma ressurgir “ações ofensivas do mundo do trabalho”, uma vez que o capital já não dispunha dos elementos constitutivos do *Welfare State* para barganhar com o trabalho pelo abandono do seu projeto histórico-societal.

Assim, a reprodução bem-sucedida de indivíduos cujos “fins próprios” se conformam aos “fins do sistema de produção dominante” parece que tinha encontrado um limite.

Este contexto de crise (que a partir dos anos 1970 se expressou de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, mas, sabemos, já se manifestava como crise estrutural do capital enquanto tal) teve como uma de suas consequências que “o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar o seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos, questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social” (ANTUNES, 2002, p. 47). Por isso dissemos que reestruturação produtiva e neoliberalismo fazem parte de uma mesma totalidade material e ideológica, “sendo o *processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideo-político neoliberal*” (Idem, p. 52).

Certamente esse duplo processo de recomposição teve que alterar a totalidade dos mecanismos de interiorização do sistema do capital.

Como mostra Mészáros, no processo de reprodução societal, a educação exerce uma dupla função: reproduzir, em escala ampliada, as múltiplas *habilidades* necessárias à atividade produtiva, e produzir e reproduzir a estrutura de *valores* no interior do qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos:

As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se reproduzem *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponda àquela concepção de mundo (MÈSZÁROS, 2006, p. 263/4).

Dessa forma a gestão direta sobre a subjetividade é uma questão central – questão de vida ou de morte – para a reprodução do sistema produtor de mercadorias. E para isso o capital lançou mão de diversas formas de “falsa consciência” que “representavam as relações sociais alienadas de produção de mercadorias como a expressão direta, ‘natural’, dos objetivos e desejos dos indivíduos” (MÈSZÁROS, 2006, p. 273).

Mas como fazê-lo neste momento em que todas as formas de reprodução societal intensificam a exploração dos indivíduos trabalhadores, massacrando-os diariamente seja no trabalho explorado, seja no desemprego crônico, seja na pura

degradação? Como, dada a forma destrutiva manifestada na crise estrutural do capital, convencer os indivíduos de que seus fins coincidem com os fins da sociedade produtora de mercadorias que todo dia se mostra como a negação de suas próprias aspirações? Como podemos pensar a reestruturação do sistema de interiorização capitalista? Como articulá-la à sua reestruturação produtiva?

Aqui o que nos interessa é a forma que essa “falsa consciência” se manifesta no pensamento pedagógico, não em si mesmo, mas como expressão dessa tentativa de reestruturação dos processos de interiorização capitalista. Mesmo compreendendo e relativizando a escola como apenas um dos instrumentos de interiorização, como apenas uma das instituições educativas, vemos nela grande importância pelo fato de ali os processos educativos serem diretos e intencionais, o que nos permite perceber algumas racionalizações e justificativas explícitas de como se dá essa reestruturação.²⁰

De fato, a crise estrutural do sistema de interiorização capitalista se caracteriza como um momento no qual as tentativas de fazer coincidir os interesses dos indivíduos com os interesses da reprodução social alienada parece não encontrar mais respaldo na realidade. Não há nada mais que sustente a ilusão de que crescimento geral da produção e satisfação das necessidades individuais sejam processos complementares. Muito pelo contrário, cada vez mais para se ter um crescimento da produção (de mercadorias e, acima de tudo, de mais-valia) pede-se o sacrifício individual dos sujeitos do trabalho.

Se durante algum tempo a articulação entre crescimento econômico e integração dos indivíduos pôde se realizar, era uma articulação apenas contingencial, possibilitada por um acentuado processo de reprodução ampliada do capital no imediato pós-guerra. No que tange ao pensamento pedagógico, podemos dizer que a grande ênfase dada ao “valor econômico da educação” formulada no âmbito da “Teoria do Capital Humano” seja significativa como expressão dessa articulação.

²⁰ Essa passagem pode parecer estranha àqueles que estão familiarizados com a bibliografia crítica em relação ao “aprender a aprender”, pois que o associam a um processo educativo “espontâneo” (o próprio “aprender a aprender”). Entretanto, como pretendemos demonstrar no próximo capítulo, há uma nova articulação entre “aprender a aprender” e adaptação, que passa a ser mediada por um processo intencional de constituição de competências e condutas afinadas com as exigências da reestruturação capitalista.

Acreditava-se que o próprio desenvolvimento econômico traria maior integração social. É no interior dessa crença mais geral que a “Teoria do Capital Humano” quer apreender o papel da escola frente a essa promessa de progressiva integração:

Em sua dimensão especificamente econômica, essa promessa estava associada (pelo menos na teoria) à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam o processo de construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na “construção do Estado em torno de uma questão social, mas não na constituição de cidadãos”. A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado (GENTILI, 2002, p. 49/50).

Essa teoria não poderia passar intacta pela dissolução das condições históricas que a sustentava. A não ser negando todas as evidências objetivas, não há mais nada que segure a proposição de que o crescimento econômico caminha em direção à inclusão e ao pleno emprego. Hoje até mesmo os mais desavergonhados apologetas do capital reconhecem que a questão do desemprego não pode ser resolvida pelo desenvolvimento capitalista, tratando-o, num misto de conformismo e ameaça, como desemprego estrutural. Sabemos que o pleno emprego nunca pôde se tornar uma realidade generalizável, sendo a exclusão uma constante na história do capitalismo (sua verdadeira lei geral de desenvolvimento), mesmo ao tomarmos suas fases mais “integradoras”.

A crise que se inaugura nos anos 1970 explicita claramente esse fato, acentuando os processos de exclusão e de precarização dos trabalhadores. A “desintegração da promessa integradora” quanto às possibilidades da integração pelo desenvolvimento capitalista marcou profundamente também o papel que a escola poderia desempenhar nesse processo, pois,

a crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade. Mudança que esteve associada às profundas transformações estruturais sofridas na economia-mundo capitalista,

as quais, apesar de seu evidente impacto desigual no plano regional, tem criado as condições necessárias para uma modificação fundamental na função econômica atribuída à escola, processo que, como é obvio, marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século (GENTILI, 2002, p. 47).

A ruptura da promessa da escola como entidade integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de seu sentido, enfatizando a lógica econômica estritamente privada “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”, em detrimento de “necessidades e demandas de caráter coletivo (economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.)” (Idem, p. 49).

A ênfase dada ao papel que o conhecimento desempenha no processo produtivo e na prática social (chegando a se configurar inclusive uma incerta Sociedade do Conhecimento) evidencia a permanência da valorização econômica da educação, embora num sentido mais individualista e pragmático do que na articulação anterior. Com a superação definitiva da promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo definir as escolhas que o permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho:

A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade* (GENTILI, 2002, p. 51).

Essa promessa não pode ser confundida com nenhum tipo de garantia. Não é por aumentar sua empregabilidade que o indivíduo irá, necessariamente, ter um lugar garantido no mercado de trabalho, simplesmente porque no mercado não há lugar para todos:

“Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não (GENTILI, 2002, p. 53/4).

Dessa forma, o discurso da empregabilidade significa uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho, explicitando a valorização da lógica competitiva interindividual na disputa em um mercado estruturalmente excludente (GENTILI, 2002, p. 54).

A forte tendência individualista torna-se então uma das características centrais do conceito de empregabilidade, que neste contexto se confunde com a capacidade de se “adaptar” do trabalhador “flexível”:

No plano ideológico, político e cultural, o incentivo à individualidade transforma-se no mais puro individualismo. É um processo em que cada indivíduo é responsável por se dotar dos meios e atributos (novos) exigidos pela reestruturação em curso para ter *empregabilidade* – um conjunto de qualidades típicas daqueles que se adaptam facilmente a novas situações, que têm iniciativa, que são ágeis, que são *flexíveis* (THEBAUD-MONY & DRUCK, 2007, p. 26).

As formas em que essa proposição aparece nas pedagogias do “aprender a aprender”, já mostramos no primeiro capítulo, são de certo variadas.²¹ E apesar de

²¹ Algumas passagens extraídas de autores e documentos significativos do “aprender a aprender” evidenciam essa relação. No livro do português Vitor da Fonseca, **Aprender a Aprender: a Educabilidade Cognitiva** (1998), lemos:

“A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...). A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e a modicabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos” (FONSECA, 1998, p. 307).

Em Juan Carlos Tedesco:

“diferentemente do que sucedia no modelo de produção em massa tradicional, o exercício dessas capacidades não ocorre exclusivamente na atividade produtiva. A capacidade de pensar de forma sistêmica e de compreender problemas complexos, a capacidade de associar-se, de negociar, de fazer acordos e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem e devem ser exercidas na vida política, na vida cultural e na atividade social em geral. O paradoxo dessa evolução das relações entre educação e trabalho consiste em que é justamente quando a relação torna-se mais estreita, quando as exigências da competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, que a especificidade do vínculo desaparece. A formação para o trabalho e a formação para a cidadania requerem as mesmas atividades. O conflito e a tensão transferem-se de novo para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a essa formação” (TEDESCO, 2001, p. 56/7).

No relatório Jacques Delors:

dizerem que a educação não deve ter um caráter estritamente utilitarista, mas também se preocupar com o ser humano como o “fim último do desenvolvimento”, a relação entre empregabilidade, adaptação e flexibilidade surge como a nova articulação entre a educação e o trabalho, e como possibilidade para o desenvolvimento “das melhores capacidades dos seres humanos”.

As mudanças na base material da produção requerem um novo tipo de trabalhador. Mas as qualidades muitas vezes descritas como fundamentais a esse novo trabalhador (flexibilidade, adaptabilidade) não parecem assumir as formas positivas tal como descritas nas teorias apresentadas no primeiro capítulo, nem assumem uma forma inelutável e insuperável. Flexibilidade, adaptabilidade, empregabilidade e

“esta perspectiva de desenvolvimento humano que acaba de ser definida ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária. A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo da vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa” (DELORS, 1998, p. 84/5).

“Por todas essas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e de agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão” (DELORS, 1998, p. 18).

“O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe e às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais” (DELORS, 1998, p. 83).

E nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo” (PCNEM, p. 60).

empreendedorismo surgem, pelo contrário, intimamente relacionados com conceitos como precarização, exploração e alienação.

A forma de organização do trabalho atual não representa de forma alguma uma espécie de “taylorismo ao contrário”, pois não pôde superar a distinção fundamental entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre concepção e execução. Assim, ao contrário do que sugerem Tedesco, Delors e os PCNs, o processo de desenvolvimento tecnocientífico não anulou nem diminuiu a distinção fundamental entre trabalho intelectual e trabalho manual, tendo pelo contrário, acirrado a sua “lógica de polarização” (KUENZER, 2005).

A passagem da qualificação às competências é expressão da necessidade de se compor uma nova forma de gestão da subjetividade. É claro que o modelo de qualificação identificado com a produção em série já se baseava no controle direto sobre a força de trabalho. Não há dúvidas de que a sistematização taylorista do “saber fazer” dos trabalhadores é uma apropriação da subjetividade do trabalho para a reprodução do capital, e que os mecanismos do fordismo visavam, sobretudo, aumentar a produtividade pela intensificação do trabalho direto e do controle da vida do trabalhador. Assim, não se trata de, ao criticarmos as novas formas de controle do trabalho expressas na noção de competência, afirmarmos a possibilidade de um trabalho não alienado baseado nas qualificações laborais identificadas com o fordismo/taylorismo. Tanto as qualificações necessárias para a produção em série, quanto as competências exigidas na produção flexível são formas de controle heterônomas do trabalho que visam fundamentalmente aumentar a produtividade do trabalho pela intensificação dos seus ritmos e processos, pela diminuição da porosidade e da desarticulação das formas de resistência dos trabalhadores, não podendo ser tomadas como modelos para um trabalho mais livre.

A racionalização taylorista do processo de trabalho só podia se apropriar do “saber fazer” rotineiro do trabalho; não podia mais que sistematizar e tornar explícito aquilo que já existia de forma tácita. Já a organização dos círculos de controle de qualidade busca, além da apropriação e sistematização dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores, instigá-los a discutir seu próprio trabalho e desempenho, a fim de melhorar a produtividade das empresas, tornando-se um “importante instrumento para o

capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho” (ANTUNES, 2001, p. 55).

Noutro texto, Antunes escreveu:

O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo “envolvimento cooptado”, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho. Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva dos produtos, a decisão do *que* e de *como* produzir não pertence aos trabalhadores (...). A existência de uma *atividade autodeterminada*, em *todas* as fases do processo produtivo, é uma impossibilidade sob o toyotismo, porque ele permanece movido pela lógica do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2000, p. 42).

Embora em alguns setores específicos do processo produtivo possa se identificar uma maior articulação do conhecimento com o processo de trabalho (escopo que sustentaria a noção de competência), devido à grande heterogeneidade presente no mundo do trabalho, essa não é uma realidade que pode ser tomada como expressando a totalidade do processo, nem, tampouco, sua tendência. Vimos que o próprio desenvolvimento das forças produtivas recria postos de trabalho precários e rotineiros, o que faz aflorar o sentido falacioso dessa nova qualificação do trabalhador, que, como nota Ricardo Antunes, “muito freqüentemente assume a forma de uma manifestação mais *ideológica* do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital” (ANTUNES, 2001, p. 52 nota).

A suposição de que a moderna produção seja “intensiva no uso de conhecimentos e informações”, conformando uma nova “Sociedade do Conhecimento”, não pode alterar o fato, muito concreto, de que na base da propriedade privada a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual não pode ser superada.²² De fato, como mostra Helena Hirata, “a divisão social do trabalho *tende a aumentar* com a

²² Como nota Sérgio Lessa: “Na medida em que o controle do intercâmbio orgânico com a natureza permanecer com o capital, o trabalho intelectual comparecerá como controle do trabalho vivo pelo capital e, portanto, continua válida a caracterização marxiana de que teríamos no sistema do capital a separação, ‘até se oporem como inimigos’ (...), entre o ‘trabalho intelectual’ e o ‘manual’” (LESSA, 2007, p. 299).

evolução tecnológica, tanto no nível da divisão sexual do trabalho quanto no da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (HIRATA, 2002, p. 203).

Dessa forma, a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual se acirra, polarizando-se “de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo” (KUENZER, 2005, p. 80).

Pensar então uma nova exigência para a educação a partir de uma suposta re-articulação entre dimensões que se polarizam cada vez mais não passa, no melhor dos casos, de um engano; que oculta, sob essa aparente restituição da unidade do trabalho, “a sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao aumentar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofunda, a divisão entre capital e trabalho” (Idem, p. 80/1).

A distinção entre o núcleo das empresas modernas e os seus postos periféricos não pode ser tratada como simples questão quantitativa, como quer Tedesco. A relação entre eles não nos permite tomar “os setores mais avançados da atividade produtiva” como parâmetro para as “capacidades que a atividade educativa deve promover”. A totalidade da atividade produtiva é unidade do diverso, e não dualidade. A própria dinâmica do desenvolvimento desigual e combinado não permite tal corte. Mesmo sabendo que tem mais que isso, podemos arriscar e dizer que, *grosso modo*, a relação entre os trabalhadores do centro e da periferia seja muitas vezes a do domínio do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.

Daí, como diz Acacia Kuenzer, para o caráter flexível da força de trabalho,

importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2007, p. 1168).

Para Helena Hirata (1994) a imprecisão marca o conceito de competência: “A referência às aptidões pessoais necessárias aos empregos não é certamente uma novidade. Parece entretanto que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber ser’” (LEROLLE citado em HIRATA, 1994, p. 133).

Para Acacia Kuenzer, à despeito do discurso dominante que vê nas novas formas de organização do trabalho a recomposição da sua unidade, a análise concreta do exercício laboral e da formação dos chamados trabalhadores flexíveis mostra que, na prática, o poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir nos processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente nunca estiveram tão distantes do trabalhador.

Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Conclui-se que, do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isto signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica (KUENZER, 2005, p. 90).

Isso porque, na acumulação flexível a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho se acentua cada vez mais.

Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete a um número cada vez menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de boa qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo (KUENZER, 2005, p. 90).

Assim, na lógica da “polarização das competências”, a formação assume também uma forma polarizada, com a separação cada vez mais acentuada da formação necessária para as atividades intelectuais e a necessária para as atividades instrumentais (rotineiras, flexibilizadas), reproduzindo e acentuando a contradição estrutural da sociedade na forma da dualidade do sistema de ensino.

Assim, parece que, dado o acirramento da polarização das competências, para grande parte da população, a relação entre a reprodução das múltiplas *habilidades*

necessárias à prática produtiva e a produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins é sensivelmente alterada.

O esvaziamento do conteúdo do trabalho para significativa parcela dos trabalhadores faz as exigências para a educação tenderem cada vez mais para o processo de produção e reprodução da “estrutura de valores”, em detrimento do desenvolvimento das “múltiplas habilidades necessárias à produção”. Devemos lembrar constantemente a realidade desigual desse processo: “Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber ser’” (Hirata); “o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação” (Kuenzer).

Dessa forma, a análise que fazemos da proposta pedagógica centrada no “aprender a aprender” não pode ser universalizada. Pelo contrário, ela é uma proposta que se firma justamente na divisão da sociedade em classes, sendo uma proposta que visa a formar o imenso contingente de mão de obra que tendo suas qualificações substituídas por um “saber ser” vivem cada vez mais a experiência de um trabalho “desqualificado, intensificado e precarizado”.²³

A capacidade de adaptação é então requisitada como parte integrante desse “saber ser”. Assim, a reprodução das “habilidades necessárias à prática produtiva” torna-se, fundamental e simplesmente, para a grande maioria da população, a incorporação daquela “estrutura de valores” que busca definir os objetivos e fins dos indivíduos. A habilidade de se adaptar e a valorização da adaptabilidade (como desenvolvimento pleno do ser humano) confluem então para o mesmo caminho: a inculcação do conformismo como *modus operandi* da prática cotidiana.

²³ É evidente que esse processo não atinge apenas a formação e a atividade dos trabalhadores flexibilizados que executam um trabalho rotineiro e desqualificado. Essa intensa separação entre a concepção e a execução marca também profundamente o fazer do trabalho intelectual. Entretanto, aqui não podemos fazer essa discussão; apenas indicamos as interessantíssimas colocações que István Mészáros faz em seu livro **O Poder da Ideologia** sobre o processo de “tecnificação da ciência” que, articulado com o desenvolvimento do complexo industrial-militar, transforma a atividade científica em um “ofício de ‘técnicos engenhosos’” que, no quadro da divisão do trabalho dominante, “a ciência fragmentada e dividida é direcionada para tarefas e problemas *reificados* produzindo resultados e soluções *reificados*”, tornando-se “não apenas *de fato*, mas *por necessidade* – em virtude de sua constituição objetiva sob as relações sociais dadas –, *ignorante e despreocupada* quanto às consequências sociais de sua profunda intervenção prática no processo de reprodução social expandida” (MÉSZÁROS, 2004).

A preocupação expressa pelos textos analisados no primeiro capítulo com o “saber ser” ou a formação de um “indivíduo completo”, partindo de uma definição gerada por um grupo de capitalistas dos setores “mais modernos da produção”, expressa claramente essa nova relação, evidenciando também a sua posição de classe. Daí afirmarem explicitamente a necessidade de um “compromisso pessoal do trabalhador”, como no documento da UNESCO, a preocupação com a “formação do núcleo básico da personalidade” como em Tedesco, ou ainda, com o “desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos” como nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No próximo capítulo iremos expor como esse processo busca penetrar as práticas pedagógicas, levando à ressignificação dos conteúdos escolares, alterando significativamente a relação que se estabelece no interior das pedagogias burguesas centradas no “aprender a aprender” entre ensino e adaptação.

Cap. 4 - O “aprender a aprender” como formação direta e intencional da personalidade adaptativa: a ressignificação e contextualização dos conteúdos escolares.

4.1 - O “aprender a aprender” e os conteúdos: secundarização e centralidade.

PCNS

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997, p. 51).

No capítulo anterior, terminamos dizendo que a relação, nas pedagogias do “aprender a aprender”, entre ensino e adaptação é alterada no complexo da reestruturação produtiva como decorrência de uma nova articulação entre a reprodução das habilidades necessárias à produção e a interiorização dos valores que constroem os indivíduos a produzir, anunciando que neste capítulo mostraríamos como isso se expressa e busca penetrar na prática pedagógica por meio da ressignificação dos conteúdos escolares.

A citação posta como epígrafe já evidencia uma mudança no interior das pedagogias do “aprender a aprender” em relação à valorização do processo educativo espontâneo, visto que reconhece que é através dos “conteúdos” que se manifestam suas “ações pedagógicas” que, por sua vez, exigem “intervenções conscientes e planejadas” para a formação do aluno.

Desde o movimento pela escola nova, as formulações educacionais têm se debatido sobre se a escola deveria priorizar os métodos de aquisição de conhecimentos

ou transmitir os já sistematizados. Da crítica ao verbalismo, ao autoritarismo e ao ensino memorialista da escola tradicional, os escolanovistas acabaram por condenar o próprio processo de transmissão dos conhecimentos como sendo necessariamente verbalista, autoritário e mecânico, abandonando não apenas essas características da escola tradicional, mas a própria pretensão de que a escola possa ensinar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

Dessa forma, advogou-se que para romper com esse processo dever-se-ia priorizar as aprendizagens que os alunos podem fazer por si mesmos, movidos por suas necessidades e interesses, nas quais estaria ausente a transmissão dos conhecimentos já elaborados. Assim, seria mais importante desenvolver na criança um método de aquisição do que a escola ensinar os conhecimentos já elaborados, pois desta maneira a educação poderia preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em seu acelerado processo de mudança. O ensino dos conteúdos, por ser entendido como socialmente coercitivo, poderia inclusive obstacularizar o desenvolvimento da criança, redundando em uma incapacidade de acompanhar as intensas transformações que se impunham.

Assim, em sua constituição e desenvolvimento histórico, as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” se constituíram como teorias que se opunham à transmissão dos conhecimentos elaborados por parte da escola, vendo nesta transmissão um fator negativo para o desenvolvimento cognitivo, moral e adaptativo das crianças.

No entanto, percebemos que, embora guardando ainda o significado de uma teoria que retira da escola seu papel de socialização específico (a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico), há uma transformação na relação entre o “aprender a aprender”, o ensino dos conteúdos e o processo adaptativo do indivíduo frente às mudanças sociais; uma transformação que buscava superar a polêmica de se a escola deve ensinar ou se deve apenas acompanhar as aprendizagens espontâneas dos alunos, mesmo mantendo a centralidade do “aprender a aprender” como objetivo principal da escolarização.

Como nos mostra Lígia Márcia Martins (2004), quando as formas historicamente elaboradas de conhecimentos são preteridas, o ato pedagógico alijado em seu conteúdo, isso não acarreta o “desaparecimento do conhecimento escolar”, mas

significa que o processo ensino-aprendizagem “passa a ser orientado por uma outra concepção de conhecimento”:

Esta, para além de entender o conhecimento como um produto individual, apresenta-o como recurso cognitivo para a adaptação do indivíduo ao meio. A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber. (...). A construção do conhecimento restringe-se, portanto, à parcialidade representada pelo imediatamente presente (MARTINS, 2004, p. 66).

Assim, a busca pela superação daquela polêmica se dá pela transformação dos conteúdos que a escola propõe ensinar. Os tipos de conhecimentos valorizados no processo de escolarização evidenciam essa transformação. “Conhecimento contextualizado”, “conhecimentos valorativos”, “procedimentais”, “atitudinais”, “conhecimento funcional”, “conhecimento tácito”, “conhecimento prévio”, “conhecimento cotidiano” são exemplos dessa transformação nos conteúdos escolares que, segundo essas correntes pedagógicas, poderiam oferecer ao aluno uma real atividade, condição para uma aprendizagem efetivamente significativa.

A nova relação entre a educação, o trabalho e a cidadania no contexto de reestruturação do capital fornece o fundamento desses conteúdos, sua pertinência e sua operacionalidade. O trabalho e a cidadania passam a ser tomados como os contextos mais importantes para dar significado ao conteúdo e à aprendizagem, o que significa dizer que se tornam as principais referências para a prática escolar, pois requereriam as mesmas atividades.

Isto coloca novos desdobramentos aos posicionamentos valorativos identificados pelo professor Newton Duarte (DUARTE, 2003, pp. 7-10; DUARTE, 2004, pp. 34-42) contidos no lema “aprender a aprender”; quais sejam:

- 1) São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo faz por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências;
- 2) É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas;
- 3) A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança;

- 4) A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Como desdobramento da abordagem realizada pelo professor Newton Duarte nosso trabalho busca as rupturas relativas frente ao movimento escolanovista e não o dado de continuidade.

Se Duarte estava naquele momento inclinado à crítica das pedagogias liberal-burguesas contemporâneas pela sua aproximação com o movimento escolanovista, isso se deve ao fato de que o professor faz a crítica dessas pedagogias no momento em que elas se expressam nas diretrizes da educação brasileira, ou seja, no momento de sua implantação, desmascarando, então, sua pretensa novidade no dado de continuidade.

As raízes dessas pedagogias foram solidamente fincadas por Newton Duarte tanto no que diz respeito aos seus predecessores no pensamento pedagógico (o movimento escolanovista e a epistemologia genética de Piaget), quanto no que diz respeito ao seu fundamento histórico-concreto, qual seja, a consolidação da burguesia como classe dominante e seu processo de “decadência ideológica”.

Ele também aponta elementos fundamentais para a compreensão das pedagogias contemporâneas quando enfatiza que as pedagogias do “aprender a aprender” não podem ser vistas como fenômenos isolados ou desvinculados do contexto internacional atual:

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2004, p. 30).

Acima de tudo ele dá a sentença precisa ao significado do “aprender a aprender” quando afirma: “‘aprender a aprender’ é aprender a adaptar-se” (DUARTE, 2004, p. 52).

Assim, podemos dizer que essa crítica é o ponto de partida das críticas que fazemos neste trabalho. Aceitamos inteiramente o vínculo estabelecido entre o “aprender a aprender” e o ideário neoliberal e pós-moderno como “parte de um mesmo universo ideológico” (DUARTE, 2004).

Assim, as preocupações do autor possibilita a análise do “problema” do “aprender a aprender” sob, ao menos, dois pontos de vista: o ponto de vista pedagógico e o ponto de vista sociológico.

Isto posto, se a ênfase ao vínculo das pedagogias contemporâneas do “aprender a aprender” com o movimento escolanovista e com a epistemologia genética de Jean Piaget leva-o a dirigir sua crítica à naturalização do processo de desenvolvimento adaptativo das crianças cuja ênfase é o desenvolvimento espontâneo como fundamento dessas pedagogias, pela secundarização do ensino e dos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade, o destaque dado por nós ao processo de crise do capital, por um lado, e da busca pela reposição de seu ciclo reprodutivo e recomposição de suas formas de dominação societal, por outro, nos leva antes a nos debruçar sobre como essas pedagogias se apresentam frente a esse novo “desafio histórico”: manter as formas de reprodução alienada, num contexto de crise contínua dessa reprodução.

Dessa forma, o contexto contemporâneo não é compreendido como apenas um momento favorável para a difusão de teorias e pedagogias criadas anteriormente; ele deve também ser visto como profundamente enraizado nessas próprias teorias e pedagogias, que embora tenham suas raízes articuladas com o momento precedente, na nova articulação contexto-teoria, têm também que expressar e formalizar uma “nova realidade”, que, no caso, é a da crise do capital coadunada à crise das formas de interiorização capitalista, o que coloca uma “nova” dimensão às pedagogias do “aprender a aprender” que, embora decorrente do vínculo com o movimento escolanovista, expressa também essa “nova realidade”.

Sociedade do conhecimento, sociedade da informação, civilização cognitiva, sociedade pós-industrial ou simplesmente pós-moderna, são alguns nomes dados a essa pretensa nova realidade, que evidenciam o papel central que o conhecimento passaria a desempenhar nesse novo contexto.

Da centralidade do conhecimento na sociedade, nos processos produtivos e nas práticas sociais, as pedagogias do “aprender a aprender” recolocam a centralidade dos conteúdos na escola.

Por um lado, como pudemos ver na citação da epígrafe, recoloca-se a centralidade dos conteúdos na ação pedagógica, e, por outro alerta: “não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar”.

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997, p. 51).

Na verdade o que ocorre é um duplo movimento: coloca-se a centralidade dos conteúdos no processo de escolarização, ao passo que se muda o estatuto do conhecimento que define esse conteúdo, mudando a própria definição do conteúdo escolar. Marília Gouvêa Miranda (1997), num artigo sobre “O novo paradigma de conhecimento e as políticas educacionais na América Latina”, analisa as exigências para a educação delineadas por organismos internacionais e identifica essa convergência:

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento, e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (MIRANDA, 1997, p. 41).

Assim, mesmo que a autora não explicita claramente que já está presente na raiz do “aprender a aprender” esse movimento, consegue captá-lo na sua relação com as necessidades econômicas atuais:

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o “aprender a aprender” passa a incorporar a necessidade do conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do “aprender a aprender”, o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento (MIRANDA, 1997, p. 43).

Por isso, para a organização do novo currículo é necessário “desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e

competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo” e “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para a constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (PCNEM, p. 76/7)

4.2 - Desenvolvimento espontâneo e adaptação: continuidade e ruptura.

Embora não podendo ser representadas como correntes paralelas no quadro do desenvolvimento das filosofias da educação, Bogdan Suchodolski (2002), em seu livro **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, já havia percebido uma distinção, nas pedagogias burguesas de sua época, entre a tendência baseada no desenvolvimento espontâneo e a baseada na adaptação, que marcariam de maneiras distintas a pedagogia da existência no seu desenvolvimento contemporâneo, mostrando-se simultaneamente como continuidade e ruptura.

Para Suchodolski, a valorização crescente do papel da adaptação não se limitou a provocar a modificação de algumas características da educação nova, mas “transformou-a completamente” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 76). Acreditava-se que a ênfase dada à adaptação só afetaria as fontes de origem do que na criança deveria ser, ou seja, o ponto de partida para a educação, mas cada vez mais ela rompia esse limite, transformando-se em uma “teoria explicativa de todo o processo de formação da pessoa, apresentando também o modelo normativo desse processo” (Idem, p. 76).

Se a pedagogia pedocêntrica, centrada no desenvolvimento natural e espontâneo da criança, orgulhava-se de nada impor à criança, de cultivar apenas suas forças interiores e de ser uma pedagogia que acompanha o seu desenvolvimento interior, a pedagogia da adaptação, pelo contrário salientava seu próprio valor abrangendo não apenas a genealogia social da pessoa humana, mas também oferecendo “modelos concretos de vida pessoal numa sociedade concreta a que a criança pertence ou há de pertencer” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 76).

Certamente, o princípio da adaptação não significa uma ruptura total em relação às intenções fundamentais da pedagogia pedocêntrica, pois, sob tal enfoque, a adaptação já era concebida como fator de saúde psíquica dos indivíduos, o que estabelecia um elo com os princípios do desenvolvimento individual (Idem, p. 77). Entretanto, sua crescente valorização imprimiu um sentido inteiramente novo ao seu desenvolvimento posterior.

Evidentemente, o discurso corrente tentava nos fazer crer que o que estava em jogo era a defesa dos interesses dos indivíduos e seu pleno desenvolvimento.

A pedagogia da adaptação propunha-se a “aplanar os conflitos que ocorrem entre o indivíduo e tudo o que o rodeia, o indivíduo cederia à pressão social (...) sem mesmo disso tomar consciência”, atenuando-se os rigores do postulado da adaptação e levando a confiar na possibilidade de realizar com facilidade o que era normalmente realizado com dificuldade e esforço.

Deste ponto de vista, a adaptação já não era imposta de modo a esmagar as tendências do indivíduo, limitava-se a modificar as formas de satisfazer os instintos sem os violentar nem recusar-lhes a satisfação. Nestas condições alguns adeptos da pedagogia da adaptação consideravam-na uma forma mais precisa da pedagogia do desenvolvimento livre. Segundo estes autores, o princípio de adaptação não combatia o desenvolvimento livre do indivíduo, mas orientava o seu desenvolvimento através da via da realidade na medida em que indicava formas acessíveis e concretas de satisfação das tendências (SUCHODOLSKI, 2002, p. 78).

Entretanto, diz Suchodolski, “a verdade era bem diferente”. Pois embora a pedagogia da adaptação derivasse da pedagogia pedocêntrica e, junto com essa, propusesse como objetivo “velar pelo desenvolvimento individual” e “assegurar uma boa integração na vida social”, seu momento normativo, os “modelos concretos de vida pessoal numa sociedade concreta a que a criança pertence ou há de pertencer”, toma um indisfarçável tom conformista:

O problema que Russel descortinava muito claramente entre o indivíduo educado de acordo com os princípios da “educação nova” e a sociedade vigente, o indivíduo assim formado não toleraria renunciar seus valores, embora a sociedade moderna não os reconheça. Russel resolveu este conflito refugiando-se numa fé utópica na transformação da sociedade. Ora, a pedagogia da adaptação não admitia tal utopia. Era uma pedagogia sensata que solucionava o conflito de modo radicalmente oposto. A seu ver, o interesse do indivíduo estava no êxito alcançado durante a vida, o equilíbrio psíquico mantido entre o indivíduo e o meio e na sua capacidade de adaptação às exigências deste. Tudo o que fora

conquistado pela pedagogia com a finalidade de contribuir em proveito do indivíduo entendido segundo a ótica da pedagogia pedocêntrica, tudo o que podia expor o indivíduo a um conflito com o meio que o rodeia, em suma, tudo o que era válido para Russel, devia ser rejeitado. A pedagogia da adaptação tornou-se a pedagogia do conformismo (SUCHODOLSKI, 2002, p. 79).

4.3 – “Aprender a aprender”, intencionalidade pedagógica e currículo.

Para nós, a tendência hoje dominante é justamente a pedagogia da adaptação. A sentença presente nas pedagogias do “aprender a aprender” de que a adaptação às exigências do trabalho nas empresas modernas, flexíveis e intensivas na aplicação de conhecimentos, promoveria o “desenvolvimento pleno das melhores capacidades dos seres humanos” evidencia essa pretensa identificação entre o desenvolvimento individual pleno e a adaptação ao contexto imediato, com evidente caráter normativo.

Mas isso já dissemos. Agora, pretendemos dar um passo adiante e mostrar como a proposição geral dessa coincidência manifesta-se nas “ações pedagógicas”, buscando no entendimento “dos conteúdos e do tratamento que a eles deve ser dado” o elemento “central” para sua compreensão.

Assim, faremos um pequeno percurso por um livro de César Coll (2000), intitulado **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica do currículo escolar, para evidenciarmos as transformações fundamentais propostas no excerto que compõe a epígrafe deste capítulo: a centralidade do tratamento consciente e planejado com o conteúdo por um lado, e a resignificação da noção de conteúdo escolar por outro.

A exposição das idéias centrais desse livro é importante porque elas formam o escopo de sustentação da proposta oficial brasileira expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴.

Para Coll, a despeito das intenções mais ou menos explícitas, toda proposta curricular comporta “um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende promover com a escola”. Assim,

²⁴ Como o construtivista Lino de Macedo escreveu na “introdução” do livro de Coll, esse livro é “um texto fundamental para a compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Sobre a relação de Coll com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em uma perspectiva crítica ver também **Vigotski e o “aprender a aprender”** do professor Newton Duarte (2004, pp. 29-69).

a educação escolar é antes de mais nada e sobretudo uma atividade de natureza social com uma função basicamente socializadora. Colocar o currículo escolar como uma questão puramente técnica, psicopedagógica e disciplinar, à margem do contexto social e cultural no qual será implementado, é um erro que convém evitar cuidadosamente. A qualidade de uma proposta pedagógica depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e que contribui para tornar realidade através deste poderoso instrumento de socialização que é a educação escolar (COLL, 2000, p. 30).

Dessa forma, reconhece o autor, a proposta curricular deve ser lida sob uma perspectiva histórica, sob a luz dos diferentes “projetos sociais e culturais” em disputa. Nisso Coll está inteiramente certo: “a qualidade de uma proposta pedagógica depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e contribui para tornar realidade”. E é esse vínculo que perseguiremos neste capítulo.

Aqui, mostraremos que César Coll defende que as atividades escolares se dão por ações planejadas e dirigidas para realização de determinadas intenções (alterando significativamente o espontaneísmo marcante da escola nova), fazendo um duplo movimento: a colocação dos “conteúdos escolares” no centro da prática pedagógica e a mudança na definição desses conteúdos.

Em seguida discutiremos como essa proposição articula-se com o que foi dito nos capítulos precedentes, vale lembrar, com a formação para um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, através do recurso da “contextualização do conhecimento” proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que significa, segundo uma formulação justa, uma verdadeira “submissão ao mundo produtivo” (LOPES, 2002).

O currículo forma o elo entre a declaração dos princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, daí sua posição central nos planos de reforma educacional. Como as atividades educativas escolares caracterizam-se por serem “atividades intencionais que respondem a alguns propósitos e perseguem a consecução de algumas metas”, uma das tarefas da proposta curricular é “proceder à análise, classificação e formulação das intenções que presidem o projeto educacional” (COLL, 2000, p. 66). Assim,

o caminho mais direto para precisar o que entendemos por currículo consiste em interrogar-nos sobre as funções que ele deve desempenhar e, para identificá-las, convém recordar e ampliar o que

dissemos anteriormente a propósito da natureza das atividades educativas escolares. Esta modalidade de educação surge quando a simples participação nas atividades habituais dos adultos, bem como sua observação e imitação, não são suficientes para assegurar aos novos membros do grupo um crescimento pessoal adequado. As atividades educativas escolares correspondem à idéia de que existem certos aspectos do crescimento pessoal, considerados importantes, *no* âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecida uma ajuda específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, estão a serviço de um projeto educacional. A primeira função do currículo, sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educacionais escolares (COLL, 2000, p. 43/4).

Portanto, vemos que apesar de advogar “uma concepção construtivista da intervenção pedagógica”, Coll não se renuncia a “formular prescrições concretas para o ensino/aprendizagem”. Pois,

uma concepção dessa natureza também se impõe às questões tradicionais do Projeto Curricular: objetivos, métodos de ensino, avaliação etc. Essas questões, contudo, adquirem uma dimensão diferente quando abordadas sob a ótica construtivista (COLL, 2000, p. 60).

A educação escolar designaria então um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social promoveria o crescimento dos seus membros, ajudando-os a “assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada, a fim de que possam converter-se em membros ativos do grupo e agentes de mudança e criação social” (Idem, 154).

(...) As atividades educativas escolares têm como finalidade última promover o crescimento pessoal do aluno (...) *mediante* a assimilação e a aprendizagem da experiência social organizada: conhecimentos, habilidades, valores, normas etc. (COLL, 2000, p. 53).

Assim vemos que, para Coll, as atividades educativas escolares são requeridas quando, como decorrência do desenvolvimento social, “certos aspectos do desenvolvimento pessoal” considerados importantes “*no* âmbito da cultura do grupo” já não podem ser assimilados espontaneamente, “sem uma ajuda específica”, requerendo então “atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado” a serviço de um projeto educacional (Idem, p. 43/4).

Embora César Coll veja no “aprender a aprender” o objetivo “mais ambicioso e irrenunciável” da escola, ele esclarece que o predomínio do “aprender a aprender” não pode se opor “à aquisição de outros conteúdos” (Idem, p. 57), ou seja, as estratégias subjacentes ao “aprender a aprender” não se colocariam mais como uma estratégia que tem o abandono do ensino e o predomínio do desenvolvimento espontâneo da criança como único fator decisivo.

A questão primordial não reside em se a aprendizagem escolar deve dar prioridade aos conteúdos ou aos processos, ao contrário do que sugere a polêmica sobre o uso, mas em assegurar-se de que a mesma seja *significativa* (COLL, 2000, p. 53/4).

Assim, argumenta Coll, a escola *sempre* deve se ocupar para que os conhecimentos adquiridos sejam funcionais, pois “a significatividade da aprendizagem está vinculada muito diretamente à sua *funcionalidade*”, ou seja, que “possam ser efetivamente utilizados quando as circunstâncias nas quais o aluno se encontra assim o exigirem”.

Quanto mais numerosas e complexas forem as relações estabelecidas entre o novo conteúdo de aprendizagem e os elementos da estrutura cognoscitiva, quanto mais profunda for sua assimilação, em suma, quanto maior for o grau de significatividade da aprendizagem realizada, maior será também a sua funcionalidade, pois poderá relacionar-se com um leque mais amplo de novas situações e de novos conteúdos (COLL, 2000, p. 56/7).

Por isso, para o autor, as estratégias subjacentes ao “aprender a aprender” não podem se contrapor à aquisição de outros conteúdos. Mas o que são esses conteúdos? Coll responde:

Entende-se por conteúdos o conjunto de formas culturais e de saberes selecionados para integrar as diferentes áreas curriculares em função dos Objetivos Gerais de Área. Os conteúdos podem ser fatos discretos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes (COLL, 2000, p. 162).

O *conceito* designa o conjunto de objetos, acontecimentos ou símbolos com características comuns, já o *princípio* é o enunciado que descreve suas mudanças. Os princípios costumam descrever relações de causa-e-efeito, mas podem também descrever outras relações. As idéias de leis e/ou regras são comumente utilizadas como sinônimos de princípio. Como relações entre conceitos, os princípios constituem verdadeiros sistemas conceituais (COLL, 2000, p. 162). Dessa forma, aprender fatos e conceitos significa ser capaz de

identificar, reconhecer, classificar, descrever e comparar objetos, acontecimentos ou idéias. *Aprender um princípio* é ser capaz de identificar, reconhecer, classificar, descrever e comparar as relações entre conceitos ou fatos aos quais o princípio se refere. Conseqüentemente, nos Objetivos Finais referente a fatos, conceito e princípios, os resultados esperados da aprendizagem dos alunos com freqüência aparecerão formulados mediante os seguintes verbos: IDENTIFICAR, RECONHECER, CLASSIFICAR, DESCREVER, EXPLICAR, RELACIONAR, SITUAR (no espaço e no tempo), LEMBRAR, ANALISAR, INFERIR, GENERALIZAR, COMENTAR, INTERPRETAR, TIRAR CONCLUSÕES, ESBOÇAR, INDICAR, ENUMERAR, ASSINALAR, RESUMIR, DISTINGUIR, APLICAR etc (COLL, 2000, p. 165).

Já os *procedimentos* são conjuntos de ações ordenadas e finalizadas para a consecução de uma meta. Um conjunto de ações torna-se um procedimento na medida em que, orientadas para um fim, sucedem em certa ordem. O grau de complexidade de um procedimento varia de acordo com o número de passos implicados na realização de uma determinada meta, do grau de liberdade em sua seqüência e da própria meta a ser atingida. Procedimentos também são apresentados pelos termos destreza, técnica, método e/ou estratégia (Idem, p. 162).

Aprender um procedimento significa ser capaz de utilizá-lo em diversas situações e de diferentes maneiras para resolver os problemas colocados e atingir metas fixadas. Conseqüentemente, nos Objetivos Finais referentes a procedimentos, os resultados esperados da aprendizagem dos alunos com freqüência aparecerão formulados mediante os seguintes verbos:

MANEJAR, CONFECCIONAR, UTILIZAR, CONSTRUIR, APLICAR, COLETAR, REPRESENTAR, OBSERVAR, EXPERIMENTAR, TESTAR, ELABORAR, SIMULAR, DEMONSTRAR, RECONSTRUIR, PLANEJAR, EXECUTAR, COMPOR etc (COLL, 2000, p. 165/6).

O *valor*, segundo Coll, é o princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento e situação. Os valores concretizam-se em *normas*, entendidas como regras de comportamento que deve-se respeitar em determinadas situações. Já a *atitude* é a tendência a se comportar de forma consistente e persistente frente a determinadas situações, objetos, acontecimentos e/ou pessoas, traduzindo, em nível comportamental, o maior ou menor respeito a determinados valores e normas (Idem, p. 163). Dessa forma, aprender um valor significa:

ser capaz de regular o próprio comportamento de acordo com o princípio normativo estipulado por esse valor. *Aprender uma norma* significa ser capaz de comportar-se de acordo com a mesma.

Aprender uma atitude significa mostrar uma tendência consistente e perseverante a comportar-se de determinada maneira perante situações, objetos, acontecimentos ou pessoas. Conseqüentemente, nos Objetivos Finais referentes a valores, normas e atitudes, os resultados finais esperados da aprendizagem dos alunos com freqüência aparecerão formulados mediante os seguintes verbos: COMPORTAR-SE (de acordo com), RESPEITAR, TOLERAR, APRECIAR, PONDERAR (positiva ou negativamente), ACEITAR, PRATICAR, SER CONSCIENTE DE, REAGIR A, CONFORMAR-SE COM, AGIR, CONHECER, PERCEBER, ESTAR SENSIBILIZADO, SENTIR, PRESTAR ATENÇÃO A, INTERESSAR-SE POR, OBEDECER, PERMITIR, ACEDER A, PREOCUPAR-SE COM, DELEITAR-SE COM, RECREAR-SE, PREFERIR, INCLINAR-SE A etc (COLL, 2000, p. 166).

Agrupados em três grandes categorias, os conteúdos propostos por Coll aproximam-se dos pilares da educação propostos pelo relatório Jacques Delors, pois para além do conhecer, os conteúdos propostos apontam para o “aprender a fazer” e o “aprender a ser”, esse último balizado pelos verbos apresentados acima, que caracterizam o seu caráter conservador e conformista.

Vemos então que Coll coloca explicitamente a questão da intencionalidade da prática pedagógica, sua especificidade frente às outras formas de educação e o papel da “experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada” para sua definição, demonstrando concretamente que a crítica ao “aprender a aprender” deve se dirigir não apenas a secundarização do processo, direto e intencional, de transmissão dos “conteúdos escolares”, mas deve se dirigir também e sobretudo à determinação concreta desses “conteúdos escolares” mediante os quais os “propósitos da escola são operacionalizados” e manifestados “em ações pedagógicas”.

A importância desse pequeno percurso pelo trabalho de César Coll se dá pela influência que ele exerceu sobre a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais aqui do Brasil. Assim, devemos ler essas três categorias de conteúdos, sobretudo, pelas conseqüências manifestadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e suas implicações como proposta pedagógica. Dessa forma devemos lembrar no que elas implicam, bem como suas finalidades.

Como dissemos anteriormente, mas faz-se necessário retomar, a organização do novo currículo necessita “desbastar o currículo enciclopédico congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de

estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo” e “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para a constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (PCNEM, p. 76/7).

Isso significa não apenas uma transformação ou uma resignificação dos conteúdos. Desbastar o currículo significa fazer renúncias, que no caso diz respeito aos conteúdos conceituais em favor dos outros conteúdos expostos acima, lembremos: os procedimentos, valores, normas e atitudes, o que se coaduna à própria intencionalidade expressa nos Parâmetros como objetivo da formação:

a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de conhecimentos (PCNEM, 76)

Para seguirmos uma indicação do próprio Coll, “a qualidade de uma proposta pedagógica depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e contribui para tornar realidade”, e é sobre essa perspectiva que devemos encarar a questão dos “conteúdos” propostos e sua pertinência.

4.4 – A contextualização do conteúdo nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a divisão do trabalho.

Como já dissemos, a nova relação entre a educação, o trabalho e a cidadania fornece o fundamento desses conteúdos, sua pertinência e sua operacionalidade. O trabalho e a cidadania são tomados como os contextos mais importantes para dar significado ao conteúdo e à aprendizagem, o que significa dizer que se tornam as principais referências para a prática escolar. Para concretizar essa relação no âmbito da escola, propõe-se o tratamento contextualizado do conhecimento, como forma de permitir ao aluno uma real atividade:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o

conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente na LDB são o trabalho e a cidadania (PCNEM, p. 81).

Assim, busca-se estabelecer uma relação entre o novo material da aprendizagem e os conhecimentos prévios do aluno, que definiria a aprendizagem significativa. Lembrando César Coll, “se o novo material de aprendizagem relaciona-se de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe, isto é, se é assimilado à sua estrutura cognoscitiva, estamos diante de uma aprendizagem significativa” (COLL, 1994, p. 127).

O trabalho é então apresentado no PCNEM como o “contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio” para dar significado às aprendizagens:

O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (PCNEM, p. 81/2).

Dessa forma, põe-se claramente a dimensão econômica da vida como norteadora da atividade escolar. Aliás, o PCNEM reconhece explicitamente como origem das estratégias de aprendizagem contextualizadas, ou “situadas”, os programas de preparação profissional onde o conteúdo é “inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho” (PCNEM, p. 82).

Junto com o trabalho, outro contexto explicitamente indicado pela LDBEN/1996 é o da cidadania, do exercício da cidadania:

Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência

cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular (PCNEM, p. 82/3).

A idéia de contextualização também aparece associada com a valorização do cotidiano. Os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões da vida imediata dos alunos:

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência** (PCNEM, p. 83).

Isso porque, o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social “devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (PCNEM, p.83). Contextualizar os conteúdos não significa liberá-los “do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade”, pois o essencial da aprendizagem escolar seguiria sendo o seu caráter “sistemático, consciente e deliberado” (PCNEM, p. 84). A contextualização se constitui então como uma forma intencional de tratamento do conteúdo, que lembremos, passam a incorporar valores, normas e atitudes. Assim, a superação da polêmica sobre se a educação deveria conceder prioridade aos conteúdos ou ao processo, busca sua solução através da realização de aprendizagens significativas, que como vimos têm no trabalho, na cidadania e no cotidiano suas principais referências, ou seja, tanto a forma, quanto o próprio conteúdo são subjugados à empiria cotidiana e fetichizada da produção e da vivência na sociedade de classes.

Ao localizar o paradigma do trabalho no âmbito da escolha e do desenvolvimento profissional, coloca-se diretamente para a escola, como contexto formador, o trabalho abstrato e a economia capitalista, não apenas externamente, como uma submissão da educação a esses elementos, mais do que isso,

tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais para dar significado a esta esfera social e a esta instituição, bem como para o exercício da tão falada cidadania (SILVA JR, 2002, p. 222).

O que se coloca é uma formação que visa simultaneamente à formação em termos das competências para a inserção no mundo do trabalho e a inculcação de valores e condutas que se adequem às novas exigências da produção de mercadorias

marcada pela crescente exploração do trabalho. A ligação do “saber” e do “saber fazer” a um “saber ser” definido “pelos dirigentes empresariais” (DELORS, 1998, p. 94) evidencia a transformação da educação em instrumento dos estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

A relevância dada ao trabalho e à cidadania como contextos mais importantes para dar significado às aprendizagens baseia-se em uma leitura das transformações sociais pelas quais passamos, segundo a qual, a moderna produção, flexível e intensiva na aplicação de conhecimentos, apareceria como um paradigma fundado no “desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano”.

As transformações promovidas pela aplicação da micro-eletrônica e pela superação da organização fordista-taylorista da produção conferiria aos novos modelos de produção a “possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas no nível pessoal e social”. Dessa forma, a formação para o trabalho e para a cidadania passaria a requerer as mesmas atividades, pois colocariam em jogo as mesmas capacidades que a educação deve promover, passando a definir o conteúdo escolar.

Quando Newton Duarte afirma que “aprender a aprender” é “aprender a adaptar-se” (DUARTE, 2004, p. 52) ele não diz nada que nos próprios autores não esteja explícito. E não se trata apenas da abstrata formulação de “adaptar-se a um mundo em mudança” (Kilpatrick); os discursos pedagógicos contemporâneos assumem-se inteiramente como processo de adaptação à reestruturação produtiva do capital, às novas ordens do mercado e à nova realidade do trabalho, ou seja, assumem-se como necessidade de adaptação cuja ênfase está nas transformações da economia; evidentemente tingida pelo entendimento de que hoje a educação, o trabalho e a cidadania transitam para a mesma direção: o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano.

Por isso, as pedagogias do “aprender a aprender” não podem ser vistas como fenômenos isolados ou desvinculados do contexto internacional. Pois esse movimento deve ser pensado em sua relação com o contexto mais amplo do “processo de

mundialização do capital” e de difusão do projeto político, econômico e ideológico neoliberal e de seu correspondente no plano teórico, o pós-modernismo. Pois é “nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática” (DUARTE, 2004, p. 30).

Como nos mostra Newton Duarte, a adesão ao “aprender a aprender” “implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” (2004, p. 42).

Uma passagem do autor português Vitor da Fonseca, de seu livro **Aprender a Aprender: a Educabilidade Cognitiva** (1998), evidencia essa relação:

A miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir e ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. Tal mundialização da economia só se identifica com uma gestão do imprevisível e da excelência, gestão essa contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção. Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. (...). A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e a modicabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos (FONSECA, 1998, p. 307).

Após citar essa mesma passagem, Newton Duarte, muito corretamente, afirma que o “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental:

trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para a constante adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2003, p. 11).

Só que agora, essa “disposição para a constante adaptação à sociedade regida pelo capital” passa a ser um objetivo que a escola burguesa busca por meio de uma intervenção pedagógica intencional mediada pelo ensino de conteúdos.

Tomadas em sua imediatez, as relações entre trabalho e educação tornam-se instrumento para a conformação e adaptação dos indivíduos a um sistema social de produção e acumulação de riqueza que passa por uma profunda crise, reproduzindo e aprofundando a estratificação de classes pela conformação dos indivíduos aos contextos marcados pela divisão social e hierárquica do trabalho.

Na relação de condicionalidade da construção do conhecimento ao meio, observa-se que este, ou, por outra, os contextos, são apresentados como se guardassem para todos os indivíduos as mesmas possibilidades humanizadoras, escamoteando e naturalizando as desigualdades instituídas pela organização social capitalista, que, centrada na propriedade privada dos meios de produção, se reverte num sistema de exploração do homem pelo homem. A educação coloca-se então com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade imediata circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência. A inteligência aparece, deste modo, como um conjunto de funções de conhecimento a serviço da resolução de problemas, isto é, da capacidade de adaptação a circunstâncias variadas. No desenvolvimento da inteligência, o indivíduo “capta” a realidade a título de fato comprovável por qualquer experiência similar à sua, atesta que o fato é verdadeiro e adequa-se às suas regras, ficando a inteligência no nível da adaptação (MARTINS, 2004, p. 67).

Buscamos mostrar que nesse processo, a conformação e adaptação dos indivíduos não se restringem a um processo espontâneo; o “aprender a aprender” segue sendo “aprender a adaptar-se” (DUARTE, 2004, p. 52), não apenas por uma estratégia que secundariza os conteúdos, mas também é a produção direta e intencional de formação dessa sociabilidade adaptativa no indivíduo, que tem como escopo, sobretudo, a adaptação ao mundo do trabalho.

Isso porque, sendo ineliminável do processo de produção capitalista, a exploração do trabalho requer a formação e a inculcação de valores e atitudes que sejam favoráveis à adaptação constante dos trabalhadores aos novos procedimentos e às novas organizações, que representam, de uma só vez, intensificação da exploração e perda sucessiva de direitos.

Daí a preocupação que as pedagogias do “aprender a aprender” manifestam em relação à formação do “núcleo básico da personalidade”, do “indivíduo completo”, em suma, com a formação do “saber ser”, definido pelos capitalistas dos setores mais avançados da produção. Dizem elas que a formação de uma personalidade que se adapte às exigências da moderna produção é ao mesmo tempo a formação para o desenvolver pleno das melhores potencialidades do ser humano, a formação do “ser humano completo”.

Por isso a ênfase que dão, como nos textos expostos no primeiro capítulo, às transformações do mundo do trabalho, e o porquê de tomarem o trabalho como contexto formativo mais importante para dar significado para as aprendizagens. Não é apenas a secundarização dos conteúdos o que marca o discurso centrado no “aprender a aprender”, mas a transformação desses conteúdos, que são substituídos pelos conteúdos procedimentais, valorativos e normativos.

O problema não está no momento abstrato da formulação de que a escola deve se preocupar também com o ensino de procedimentos e valores. Procedimentos e valores tomados abstratamente pouco dizem sobre suas potencialidades e limites. A questão torna-se profundamente problemática quando percebemos que esses procedimentos e valores têm como contexto principal o mundo do trabalho tomado em sua imediatez e a pregação apologética das transformações que vêm ocorrendo na produção, como se estas pudessem promover “o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano”, à medida que obtém os “recursos cognitivos” necessários para despir-se de si e converter-se em uma célula do capital. Ou seja, o problema está no “projeto social e cultural que reflete e contribui para tornar realidade”.

Em poucas palavras, a relação entre educação e trabalho nas pedagogias do “aprender a aprender” passa a ser mediada pelo ensino de conteúdos; conteúdos esses que visam formar intencionalmente uma sociabilidade adaptativa pela incorporação, direta e intencional e, portanto, dirigida, dos valores e procedimentos advindos da acumulação flexível, ou seja, do capitalismo em crise.

Considerações finais e outras considerações.

“...sem coragem para acabar nem força para prosseguir”.
(Samuel Beckett)

Até agora mostramos como as teorias pedagógicas hegemônicas fazem parte do complexo processo de reestruturação produtiva do capital. Dessa forma, o que ressaltamos foram as formas com que essas teorias se manifestam com o intuito de inculcar os valores próprios dessa fase da acumulação capitalista. Assim, buscamos mostrar que, a despeito de terem no “conteúdo e no tratamento que a eles deve ser dado” o meio pelo qual “os propósitos da escola são operacionalizados”, há uma profunda transformação na definição desses conteúdos, que perseguem um “propósito” bem definido: a conformação da personalidade para uma constante disposição adaptativa. Daí proporem explicitamente um processo de depuração do currículo e ressignificação dos seus conteúdos, que passam a comportar, sobretudo, valores, normas, procedimentos e atitudes necessárias à adaptação dos indivíduos ao processo de reestruturação capitalista.

Dessa forma, a relação imediata (decerto, apologética) que esses conteúdos têm com as transformações do mundo do trabalho determina sua função própria no complexo da reprodução social: azeitar o funcionamento macio da maquinaria produtiva.

Como pretendemos mostrar, essa determinação imediata do conteúdo, definindo-o por sua função de adaptação ao processo produtivo, expressa uma transformação substantiva da relação entre educação e trabalho, a qual agora se define pela individualização das competências necessárias para a disputa no mercado de trabalho e pelo conceito de empregabilidade, marca de sua desqualificação e precarização.

Dessa forma, apregoa-se uma formação flexível no interior da qual o “aprender a aprender” expressa a capacidade de “assimilar as mudanças tecnológicas e adaptar-se às novas formas de organização do trabalho” (PCNs).

Neste processo, deve-se, dizem os PCNs, “desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a

continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo” e “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para a constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (PCNEM, p. 76/7). Assim, os conteúdos conceituais devem passar a dividir seu espaço com os conteúdos valorativos, procedimentais, atitudinais.

A própria pretensão de se “ressignificar o conteúdo” evidencia seu caráter abstrato, não-objetivo. Na realidade, “conteúdo escolar” é pura convenção, uma representação destituída de legalidade própria, de objetividade constituída. Para lançar mão de uma dialética bastante conhecida, podemos dizer que “conteúdo escolar”, neste caso, é pura forma.

Destituído de uma determinação objetiva, concreta, “conteúdo escolar” significa simplesmente o “conteúdo veiculado na escola”, tornando-se um aparente truísmo, mas que a rigor não pode expressar verdade alguma, tornando-se então uma tautologia vazia e abstrata.

Dessa forma, o conteúdo escolar deve sempre se remeter a um processo de constituição que, a rigor, está *fora* da escola. É isso que, bem ou mal, as pedagogias do “aprender a aprender” fazem, ao buscarem no cotidiano e nos processos produtivos o fundamento desses conteúdos.

Entretanto, a identificação direta das capacidades requeridas pelo sistema produtivo e pela prática social da sociedade capitalista em crise com as capacidades que a educação deve desenvolver acaba por tomar um indisfarçável tom apologético, colocando tais necessidades como aquelas que levariam os indivíduos ao desabrochar de suas melhores capacidades. Assim, “a personalidade do indivíduo completo” fica reduzida ao nível da adaptação a um sistema de produção que, ao contrário do que prega o discurso vigente, tem seu limite não no “máximo das capacidades humanas”, mas na intensificação da exploração e na maximização da exclusão.

Como diz Adorno:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, p. 143).

Dessa forma, Adorno nos leva a romper tanto com as concepções idealistas, quanto com as pragmáticas de educação. A primeira por não ensinar a nos orientarmos *nesse mundo*; a segunda, por nos impor, justamente, o que ele tem de pior.

Em algum nível, a tarefa da “adaptação”, que prepare “os homens para se orientarem no mundo”, deve ser preocupação da escola. E dessa “adaptação” certamente faz parte a preparação para a produção social.

Entretanto, a identificação imediata do propósito educacional com as necessidades impostas pelas “mudanças tecnológicas” e pelas “novas formas de organização do trabalho” representa a tentativa, como mostramos direta e intencional, de produção justamente de “pessoas bem ajustadas”, embora sempre haja espaço para as medidas de violência direta sobre os que permanecem desajustados, o que, aliás, é uma importante forma de controle social.

Devemos então buscar um fundamento objetivo e concreto para o conhecimento que supere simultaneamente as concepções idealistas e pragmáticas; que ao passo que ajude a nos orientarmos no mundo, não se converta em mera adaptação a uma realidade naturalizada, mas em elemento de sua transformação. Trata-se de fortalecer os momentos de oposição e liberdade.

Aquilo que as pedagogias do “aprender a aprender” chamam de “indivíduo completo” definido no “saber ser”, na verdade não expressa mais que sua dimensão fenomênica e “pseudo-concreta” (KOSIK). Trata-se de uma individualidade que se formaria apenas pela adaptação (“crítica”, prega o discurso vigente) ao imediatamente presente, ou aquilo que Saviani chamou de “indivíduo empírico”, portanto unilateral e limitado (SAVIANI, 2000 e 2004). Assim, o “indivíduo completo” é abstratamente afirmado e objetivamente negado, pois reduz-se à dimensão empírica e imediata.

Buscar compreender o “indivíduo concreto”, o indivíduo como “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2000 e 2004), requer compreender a própria realidade social de forma concreta, como um processo contraditório de explicitação do gênero humano, marcado tanto pela humanização quanto pela alienação (DUARTE, 1993).

Na questão que aqui tem nos ocupado, a da relação entre educação e trabalho, trata-se de lutar contra a polarização das competências, contra o processo de

desqualificação do trabalho expresso na separação – “até se oporem como inimigos” – entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

É claro que sob as relações capitalistas de produção a escola tem um poder limitado nessa luta. Esperamos ter mostrado a função da escola no processo de reprodução do capital.

Mas a “escola” não é uma abstração homogênea que se revela na crítica às principais correntes da teoria pedagógica hegemônica. Para a compreensão de como essas correntes teóricas tornam-se materiais nas escolas precisamos de um movimento que, transcendendo às análises estritamente teóricas, seja capaz de olhá-las concretamente, mediadas pela situação do trabalho docente e pelas condições materiais da escola e seus alunos.

Por exemplo: quando sabemos que 40% dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (algo em torno de 100 mil professores) não têm contrato de trabalho estável, sendo então subcontratados na condição de temporários, podemos perceber os mecanismos concretos que articulam o neo-tecnicismo ao “aprender a aprender”.

Manter uma imensa parcela dos professores em uma atividade de improviso, facilita à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantar uma Proposta Curricular para toda rede; proposta essa voltada para as tais “competências gerais”, já longamente discutidas nesse estudo.

Para o professor temporário não há nenhum tipo de garantia: nem de continuidade das aulas, nem ao menos de ter trabalho durante o ano todo ou parte dele.

Como o professor não-efetivo, subcontratado, disputa ano a ano, às vezes semana a semana, as aulas nas diversas “atribuições” promovidas pelas Diretorias Regionais de Educação, nada garante que ele conseguirá uma ou mais aulas, ou seja, trabalho. Tudo depende da sua pontuação acumulada e de não ter ninguém com mais pontos que ele em sua área, embora muitas vezes o professor com contrato temporário dê aulas em disciplinas mais ou menos distantes de sua formação.

Não conseguindo nada nas atribuições, o professor pode ainda se dirigir a uma escola e pedir à diretora que o aceite como “professor eventual”, ou seja, um professor que substitui imediatamente uma eventual falta de um outro professor qualquer. Muitas vezes o “professor eventual” faz plantão (não-remunerado) numa escola à espera que

outro professor falte e ele possa dar mais uma aula e receber mais uma hora/aula. Dessa forma não é necessária nenhuma reposição, sendo considerada a aula assumida por um “eventual” dada, mesmo que seja um professor de sociologia dando aula de geografia, inglês ou matemática. Nessas condições, o professor, pela impossibilidade de “preparar” sua aula com antecedência, deve se submeter às diretrizes impostas pela Secretaria Estadual de Educação expressa em sua proposta curricular a fim de cumprir algum “conteúdo” em sua “aula”.²⁵

Mesmo para o professor “efetivo”, o tipo de relação de trabalho (salário estipulado por hora/aula) é precário, pois cria uma relação na qual o salário está em uma relação direta com o extenuar-se, numa relação completamente abstrata. Esse tipo de relação, além não respeitar as especificidades das diversas áreas do conhecimento, sequer leva em conta suas especificidades como disciplinas da grade curricular.

Não cabe aqui dizer que dada a especificidade de tal ou qual conteúdo, deve o professor ter mais ou menos aulas; o que cabe e podemos dizer é que dada a posição que tal ou qual disciplina tem na grade curricular (aulas por semana em uma mesma turma, e em quantas séries diferentes) dois professores com a mesma quantidade de horas/aulas enfrentam níveis de intensidade distintos em sua atividade, embora a regra permaneça: quanto mais trabalha, mais ganha, mesmo que isso implique uma significativa perda em termos pedagógicos.²⁶

Se pensarmos também no grande número de escolas que não possuem bibliotecas, salas adequadas, laboratórios, refeitórios, às vezes nem banheiros; ou na própria falta de escolas (ainda inacessíveis para muita gente), podemos perceber também a materialidade da ideologia neoliberal na educação. Para não dizer da situação extrema na qual se encontra um “sem número” de alunos.

Para uma compreensão concreta da educação escolar todas essas questões, e muitas outras, são também fundamentais, não bastando de forma alguma apenas a

²⁵ E não me venham dizer que essa proposta foi “democraticamente discutida” com o professorado e com a sociedade. O caso da disciplina de Sociologia desmascara esse falso argumento, pois mesmo sendo uma disciplina “nova” na grade curricular e ainda não tendo sido realizado concurso para a contratação de professores para a matéria já há uma proposta curricular para a disciplina, ou seja, uma proposta que não pôde ser “discutida democraticamente” com os professores, já que não houve concurso para a contratação desses professores.

²⁶ Um professor da rede que acumule dois cargos chega a trabalhar mais de 50 horas por semana em sala de aula!, sem contar as reuniões pedagógicas (os tais HTPC) e a preparação e correção das atividades.

crítica às teorias pedagógicas hegemônicas. A situação é material e deve ser compreendida e combatida em sua materialidade.

Assim, a superação das pedagogias do “aprender a aprender” solicita também um combate que não se dá apenas no campo das disputas ideológicas e teóricas, ela necessita também de uma disputa prático-material pelas condições de sua efetivação: uma luta pelas bases materiais de sua consolidação: pelas condições de trabalho dos professores, pela constituição material das escolas e pela condição de vida de seus alunos.

Mas a questão não se encerra na materialidade de suas relações de trabalho e da própria instituição; uma linda escola com professores bem pagos e alunos satisfeitos que ainda tivesse no “indivíduo empírico” seu paradigma de formação, permaneceria uma escola limitada e vazia. Trata-se de darmos um duplo combate: contra o sucateamento material da escola pública, e contra as propostas pedagógicas que tem na adaptação à realidade imediata sua principal meta.

Dessa forma, junto à luta política que reivindica as condições materiais para a escola, é necessária também uma luta teórica que defenda a socialização do conhecimento tendo em vista a formação do “indivíduo concreto”, ou seja, de um conhecimento que ao passo que nos ajude a nos orientar no mundo, não se torne mera adaptação e conformação a ele, ou, para retomar Adorno, justamente àquilo “que ele tem de pior”.

Como lembra Adorno, a sociedade como um todo já exerce uma enorme pressão no sentido da adaptação às condições imediatas da sociabilidade burguesa, conformando quase que por si só uma subjetividade adaptada. Por isso, embora reconhecendo a tarefa de adaptação que prepare os homens “para se orientarem no mundo”, Adorno defende que à educação cabe, antes, a tarefa de “fortalecer a resistência”, e não a adaptação (ADORNO, 2003, p. 144).

Mas aqui não cabe idealismo. Devemos ter em mente que essa luta se insere num contexto muito mais amplo que uma reforma da educação e da escola, pois, sob o domínio burguês, não se poderá constituir um sistema educativo voltado para a resistência e para a formação do “indivíduo concreto”, dada a função da educação e da escola na reprodução material e ideológica da sociabilidade capitalista.

Ter clareza dos limites objetivos postos à socialização efetiva do conhecimento, tendo em vista o “indivíduo concreto”, não pode significar o abandono de tal tarefa e da luta prático-material pela sua efetivação. Pois no que diz respeito à educação escolar, a contradição estrutural da sociedade capitalista também se expressa em propostas antagônicas de formação e de escola; no capitalismo não se forma apenas a burguesia e a proposta burguesa de escola, mas, como produto de seu próprio desenvolvimento, forma-se também o proletariado e sua proposta educativa.

Essa proposta aponta na direção de uma sociedade na qual seja superada a divisão em classes e a divisão do saber. Entretanto, como momento de oposição e resistência deve ser pensada e buscar seus momentos de realização já nas condições da sociedade capitalista, onde imperam e se acirram tais divisões.

Quando falamos que na sociedade capitalista a proposta burguesa de educação para a classe trabalhadora tem como função a conformação dos indivíduos necessários para a reprodução do capital, estamos falando que a educação exerce também uma função mediadora nos conflitos sociais, ou seja, desempenha um papel na luta de classes. Assim, se a proposta hegemônica de educação para a classe trabalhadora tem na adaptação à sociedade capitalista sua característica marcante, o proletariado formula sua proposta articulada com a superação dessa sociedade, o que determina sua função no seio da luta de classes. Trata-se, então, de um momento contra-hegemônico.

Entretanto, esse momento não pode ser tomado como um todo homogêneo e isento de disputas e contradições, ele não pode simplesmente ser tomado em bloco, aplainando ou desmerecendo as disputas entre as concepções que o formam: as anarquistas-libertárias, as reformistas e as socialistas de inspiração utópicas ou marxistas (ver MACHADO, 1991).

Aqui não se trata, nem sumariamente, de resgatarmos essas tradições.

No Brasil, pensamos que o principal foco de resistência teórica contra o esvaziamento da escola constitui-se em torno dos desenvolvimentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia socialista de inspiração marxista²⁷. Apesar de apresentar

²⁷ Temos que destacar também a importância de Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora nesse processo de luta e resistência. De alguma forma, sua pedagogia do oprimido se constituiu no “senso comum crítico” dos movimentos sociais socialistas quando se pensa educação. Entretanto, pensamos que sua leitura da educação apresenta uma forte indecisão em relação à educação especificamente escolar, o que faz com que esteja próximo tanto de movimentos sociais classistas quanto do “aprender a aprender”. Mesmo assim, reconhecemos a importância de seu pensamento, e da influência que ele exerceu e exerce

uma variada gama de problemas e abordagens distintas, podemos dizer que todas as correntes que se formam em torno da Pedagogia Histórico-Crítica têm no ensino “direto e intencional” dos “conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade” a atividade nuclear da educação escolar (SAVIANI, 2000).

Nessa tradição, a articulação entre educação e trabalho busca romper com a imediatividade de uma formação calcada na divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e com um tipo de educação que tem como objetivo “a formação de competências, habilidades e disposições de condutas”, como se uma conduta adequada à produção contemporânea fosse a mesma que levaria os homens a se desenvolver plenamente. Isso porque a articulação com a formação para o trabalho não pode se tornar nem “uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme” (GRAMSCI, 2004, p. 75), nem pode se tornar apenas uma formação de generalidades abstratas (competências gerais, “saber ser”) que se coadune com a tendência objetiva de desqualificação de grande parte da força de trabalho.

Também não podemos conceber a superação dessa formação sem superar as bases materiais que a geraram e que a solicitam constantemente.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica rompe, por um lado, com as concepções não-críticas da educação e da escola que não compreendem as determinações materiais presentes nelas, acreditando ser possível, pela democratização da educação, superar os problemas sociais, como um instrumento de correção de suas distorções (SAVIANI, 2006, pp. 5-15).

Por outro lado, rompe também com o que Saviani chamou de teorias crítico-reprodutivistas, que subsumem completamente a educação e a escola às determinações sociais marcadas pela dominação, como se a escola apenas pudesse reproduzir as relações desiguais da sociedade pela produção de uma marginalidade cultural ou escolar (SAVIANI, 2006, pp. 15-29).

A ruptura com essas duas visões significa que a luta pela escola terá forçosamente que se articular com as lutas mais amplas pela superação do capitalismo (socialização dos meios de produção), e que, nesse processo de luta, a educação escolar tem uma contribuição própria a dar (a socialização dos conhecimentos sistematizados e

em inúmeros educadores e movimentos sociais comprometidos com a educação da classe trabalhadora e sua luta contra a exploração e a alienação da sociedade capitalista.

acumulados historicamente pela humanidade): o que significa poder captar de uma só vez a determinação histórico-social da educação escolar, sua especificidade e sua possibilidade histórico-ontológica (ver DUARTE, 2006).

Dessa forma, a educação escolar não se põe acima da luta de classes, mas torna-se parte constitutiva dela. Para o campo proletário, a educação e a escola também apresentam uma função mediadora nos conflitos sociais. E tanto mais cumpre essa função quanto mais exerce sua função de socialização do conhecimento. A função política da educação escolar não é externa à sua atividade, não se materializa numa pretensa organização política da classe, mas “reside na sua função de socialização do conhecimento” (SAVIANI, 2004, p. 88).

Aqui também as determinações sociais agem com toda a força. No duplo processo de ruptura com as teorias não-críticas e com as teorias crítico-reprodutivistas, a pedagogia marxista compreende os próprios conhecimentos em sua relação de determinação e possibilidade. E aqui devemos tratar as coisas com rigor e serenidade.

Compreendemos as possibilidades de a educação participar na luta de classes em favor da classe trabalhadora, afastando-nos de toda concepção idealista. Assim, devemos reconhecer que os próprios “conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade” também trazem a marca das contradições sociais que os geraram, trazendo eles também tanto a marca da humanização quanto da alienação.²⁸

Na sociedade capitalista a apropriação também pode se tornar um fenômeno de alienação, é também a apropriação da alienação. Isso foi o que tentamos mostrar quando discutimos o “aprender a aprender” como um processo direto e intencional, mediado pelo ensino dos “conteúdos”, de formação de uma personalidade adaptativa, um processo intencional de transmissão e apropriação de uma sociabilidade alienada.

Assim, a definição concreta dos conteúdos a serem ensinados (o currículo escolar) é um passo fundamental para a formulação de uma pedagogia contra-hegemônica, ou seja, é essencial destilar desses “conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade” aqueles que fortalecem, sobretudo, a resistência.

No que tange a discussão apresentada, a da relação entre educação e trabalho, defendemos uma educação que se articule com a superação não apenas da polarização

²⁸

Ver apêndice 1.

das competências, mas com a superação das próprias forças motoras dessa polarização: a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho.

A idéia de educação politécnica e/ou “ensino tecnológico teórico-prático” aponta para essa superação, pois que não se restringe a um “saber fazer”, mas passa também pelo “domínio intelectual da técnica”, que busca articular num nível superior o “saber” e o “fazer”, apontando assim para a superação da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre a concepção e a atividade instrumental ou de execução.

É evidente, pelo que foi dito até aqui sobre a função da educação na reprodução da sociabilidade capitalista, que a educação politécnica não pode se efetivar *integralmente* se não forem superadas materialmente as condições geradoras da divisão do trabalho. Não se trata, apenas, de uma proposta reformadora da escola e da educação. A educação politécnica só pode ser pensada quando articulada com a luta pela superação dos estigmas e das divisões da sociedade de classes e pela construção do comunismo. Ela é uma proposta de formação que, embora disputando a cada momento sua efetivação, tem como tempo histórico a sociedade futura. Ela é ao mesmo tempo a proposta prática de disputa no presente e a utopia educacional para a sociedade sem classes.

Quando dizemos que a proposta de educação politécnica ou educação tecnológica teórico-prático busca fomentar o “domínio intelectual da técnica”, ou apreender os “fundamentos científicos que movem a produção moderna”, não estamos nos coadunando com certa visão fetichista da técnica e da ciência, como se elas pairassem sobre as contradições sociais, representando então sua apropriação a apropriação direta das “forças essenciais humanas”.

Não se trata disso. A própria ciência e a técnica, pela sua função na reprodução do capital, também são tolhidas pela contradição entre capital e trabalho, a qual não podem superar (ANTUNES, 2000). Entretanto, a propriedade exclusiva dessa ciência e dessa técnica por parte da classe capitalista é um instrumento de dominação e distinção. Em sua função política de socialização desse conhecimento forjado na sociedade de classes, Saviani assim se expressou: “o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2006, p. 55).

Assim, articulada à construção de uma nova sociedade, a educação escolar pode desempenhar um papel que se coloque para além de sua função imediata na reprodução da sociedade de classes: a socialização do conhecimento como *uma* das mediações para a socialização dos meios de produção.

Novamente levamos a sério a proposição de Coll de que “a qualidade de uma proposta pedagógica depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e que contribui para tornar realidade” (COLL, 2000, p. 30). Se lá tratava-se de uma proposta articulada com a manutenção da sociedade capitalista, aqui trata-se de uma proposta articulada com sua superação. E isso faz toda a diferença.

A proposta baseada na adaptação ao imediatamente presente pressupondo que ela é capaz de “desenvolver as melhores capacidades dos seres humanos”, além de reconhecer a realidade apenas em sua pseudoconcreticidade, como mera aparência, a valora positivamente: o capitalismo se torna então não apenas uma realidade eterna, mas também desejável.

Mesmo na sociedade de classes, com todos os riscos de inculcação ideológica, a educação escolar tem um papel que não pode ser reduzido à mera adaptação e naturalização do imediatamente existente. Essa redução é sua tendência e seu projeto, para nós não há dúvidas. Mas o papel da educação sistematizada para o desenvolvimento das bases psicológicas da personalidade não pode ser menosprezado.

É no sentido de uma proposta de educação centrada no “indivíduo concreto”, que a Pedagogia Histórico-Crítica busca se mover. É na formulação de uma pedagogia articulada com a classe trabalhadora que ela busca dar o seu combate contra a tendência objetiva de esvaziamento da escola e da formação.

Entretanto, aqui também, para se compreender concretamente esse combate, não basta apenas discutir no plano abstrato as principais oposições teóricas ao sucateamento e ao esvaziamento da escola; este é certamente um momento importante do estudo, mas que precisa ser transcendido em favor de uma aproximação concreta do real, dos seus sujeitos e suas experiências de luta e resistência.

É evidente que o estudo profundo da Pedagogia Histórico-Crítica enriquece e anima as oposições. A compreensão da natureza específica da educação escolar é necessária à sua defesa. Mas as lutas, resistências, oposições e negações são experiências irreduzíveis a este ou aquele construto teórico, por mais radical que possa

ser. A rigor, essas experiências só podem ser concretamente compreendidas em seu “fazer-se”, no seu desenrolar. E esse não é um movimento estritamente intra-escolar.

Dessa forma, devemos também compreender as experiências de luta e resistência dos trabalhadores frente ao processo de precarização e exploração do trabalho, e, dessas experiências, compreendermos suas demandas por educação.

O que apresentamos nesse estudo foi seu lado negativo e destrutivo que, embora reconheçamos como sendo o momento predominante do desenvolvimento do complexo do capital em sua crise estrutural, não o representa em sua totalidade. O capital para nós não assume nenhuma característica “antidiluviana” e eterna. E devemos dizer novamente: o momento predominante não cancela a realidade como “síntese de múltiplas determinações”, ou seja, como “unidade do diverso”.

Como negação do discurso hegemônico, mostramos o lado contraditório das transformações do capitalismo contemporâneo, enfatizando o seu lado negativo. Torcemos a vara para o lado não-apologético e crítico. A crítica aqui não quis ser pessimista, mas radicalmente anticapitalista.

Entretanto, a superação do capitalismo não é um problema teórico, é um problema prático. E neste caso, a teoria não pode fazer mais que captar os momentos decisivos nos quais as lutas de oposição e a consciência que a animam se manifestam praticamente. Não há receita para a cozinha do futuro possível no âmbito das lutas revolucionárias; nem definições *a priori*. Assim, devemos buscar uma aproximação concreta (o que nos solicita também uma aproximação empírica) com os sujeitos dessas lutas.

Essa aproximação não pudemos fazer nesse nosso estudo, e é justamente por isso que ele assume a forma de um estudo preliminar.

A natureza revolucionária do trabalho educativo não pode ser simplesmente abstraída ou deduzida de uma citação ou obra de alguma referência revolucionária em educação. A natureza revolucionária do ensino deve se mostrar no seu movimento concreto, no seu “estar fazendo” cotidiano. Ela não é uma questão de definição acadêmica ou escolástica, nem, como dissemos, uma questão meramente intra-escolar.

Para aprendermos a *possibilidade histórica* de a educação ser uma mediação na luta de classes em favor da classe trabalhadora as considerações ontológicas sobre a natureza e a especificidade da educação escolar não bastam. Como dissemos, é um

momento importante que anima as oposições e a luta, mas que de qualquer forma não pode apreender como esse processo de luta de classes, do qual a disputa pela escola também faz parte, se desenrola concreta e historicamente.

Precisamos também transcender a definição do que os sujeitos *são* e conhecer também aquilo que eles *querem*. Não se trata apenas de definição ontológica, mas de um movimento histórico real, no qual objetividade e subjetividade formam uma síntese irreduzível a qualquer análise dualista. Esse é um projeto para muitas vidas.

E isso não apenas no sentido de ser uma tarefa longa e árdua para um pesquisador ou um grupo de pesquisa realizar. Esse é o sentido mais ligeiro do que foi dito. Esse é um projeto para muitas vidas porque diz respeito ao próprio processo histórico-concreto de constituição desse *querer* coletivo, desse processo histórico no qual a classe se faz.

Assim, devemos buscar compreender tanto as formas de resistência “espontâneas” frente à precarização das relações de trabalho e da sua própria atividade, quanto suas formas organizadas e explícitas. Entender os processos materiais que fazem do “aprender a aprender” e do neo-tecnicismo uma realidade nas escolas públicas brasileiras é uma das formas para também compreender as manifestações de resistência a esse processo, seja do ponto de vista dos professores seja dos alunos trabalhadores ou em formação para o trabalho. E para isso, mais uma vez, é necessário um contato empírico com essas experiências de resistência.

Enfim, pensamos que no campo estritamente teórico as coisas se resolvem com mais facilidade e precisão. Entretanto, definir teoricamente a natureza revolucionária de trabalho educativo não basta se não pudermos tencionar a realidade para sua realização. Assim, no campo da pesquisa, trata-se de apreender as formas nas quais esses tencionamentos se dão, para no campo da prática fortalecê-los.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. – 3ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. – 7ªed – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2000.
- _____. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. - 6ª ed. - São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. & MORAES SILVA, Maria A. (orgs.) **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. “Dimensões da precarização do trabalho”. In: Druck, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** (uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”). São Paulo: Boitempo, 2005.
- BRASIL. LDBEM/1996 – como utilizei uma versão .doc, terei que conferir as referências e a localização das citações para a versão definitiva.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.
- COLL, César e outros. **Os conteúdos da reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** Ensaio sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1998.
- DRUCK, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

- _____. “Terceirização e precarização: o binômio anti-social em indústrias”. In: Druck, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- DUARTE, Newton. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- _____. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, vol. 19, nº 44, abril, 1998.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. – 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. “A ontologia do ser social e a educação”. Fotocópia, 2006. Versão publicada In: BARBOSA, Raquel L.L. (org.). **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores**. São Paulo: EDUNESP, 2006.
- FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREDERICO, Celso. **Consciência Operária no Brasil** (estudo com um grupo de trabalhadores). São Paulo: Ática, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Mudança tecnológica e educação da classe trabalhadora; politecnia, polivalência ou qualificação profissional?”. In: MACHADO, Lucília e outros. **Trabalho e educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992 (coletânea CBE).
- GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação**. – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.
- HIRATA, Helena. “Da polarização das qualificações ao modelo da competência”. In: FERRETTI, Celso João & outros (orgs.) **Novas tecnologia, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Nova divisão sexual do trabalho?** um olhar voltado para a empresa e para a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

- HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- KUENZER, Acacia Zeneida. “O trabalho como princípio educativo”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 68, fevereiro de 1989.
- _____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. – 2ªed. – São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação**. – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- _____. “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100, out., 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LINHARD, Robert. **A greve na fábrica (L’Etabli)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LOPES, Alice Casemiro. “Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização”. In: **Educação e Sociedade**. V. 23, nº 80, setembro de 2002.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. – 2ªed. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. “Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora”. In: MACHADO, Lucília R. de Souza & outros. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus; CEDES; São Paulo: ANDE; ANPED, 1992 (coletânea CBE).
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

- MARCELINO, Paula Regina Pereira. “Honda: terceirização e precarização (a outra face do toyotismo)”. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MARSHALL, Theodor H. “Cidadania e Classe Social”. In: **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, Lígia Márcia. “Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências”. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política** (vol. I, tomo 1). São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).
- _____. **O capital: crítica da economia política** (vol. I, tomo 2). São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Economistas).
- _____.
MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. “Manifesto do Partido Comunista”. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas vol. I**. São Paulo: Alfa-ômega, s/d.
- MÈSZÀROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. “Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina”. In: **Cadernos de Pesquisa: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina**. Nº 100. Fundação Carlos Chagas; São Paulo: Cortez, 1997.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: SENAC, 2001. (série Livre Pensar).
- OCADA, Fábio Kasuo. “Trabalho, sofrimento e migração internacional: o caso dos brasileiros no Japão”. In: ANTUNES, Ricardo & MORAES SILVA, Maria A. (orgs.) **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

- OLIVEIRA, Francisco. “O Ornitorrinco”. In: OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à Razão Dualista/ O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso João & outros (orgs.) **Novas tecnologia, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. – 7ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação**. – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a.
- _____. “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes”. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.
- _____. **Escola e Democracia**. – 38ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- _____. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34, jan./abr. de 2007.
- SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara, SP: Laboratório Editorial/ FCL-UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- SILVA JR. João dos Reis. “Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC”. In: **Educação e Sociedade**. V. 23, nº 80, setembro de 2002.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.
- _____. **Teoria marxista da educação (Vol. I, II e III)**. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.
- THÉUBAUD-MONY, Annie & DRUCK, Graça. “Terceirização e direitos trabalhistas na França e no Brasil”. In: Druck, Graça & FRANCO, Tânia (orgs.). **A perda da razão social do trabalho**: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. disponível em http://us.share.geocities.com/ivotonet/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf

TUMOLO, Paulo Sérgio. “Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho”. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jul./dez. de 1996.

_____. “Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003.

_____. “O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, jan./abr. de 2005.

APÊNDICE 1 – Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar (um esboço preliminar).

Neste trabalho não discutiremos a questão da alienação e da emancipação na transmissão do conteúdo escolar no sentido que hegemonicamente é dirigida essa discussão. Aqui, não abordaremos a questão sob o foco técnico-pedagógico, ou didático. A questão que se impõe para nós não é propriamente a da forma de transmissão do conhecimento: se esta é mais ou menos autoritária, se ela respeita ou não a estrutura do conhecimento que busca transmitir, questões que certamente apresentam grande importância para a prática escolar. Não é o processo que aqui entra em questão, mas o próprio conteúdo. De maneira geral, o problema que nos colocamos é de que uma sociedade que permanece fundamentalmente contraditória em sua estrutura não pode ser *totalmente* integrada nos conhecimentos que formula.

Com isso não queremos nos aproximar das teorias crítico-reprodutivistas da educação e nem das teorias dualistas da cultura e da escola. O que queremos é entender como aquela contradição também se manifesta na educação escolar marcando o próprio conteúdo escolar, não com o objetivo de afastá-lo ou secundarizá-lo, mas de compreender os riscos e as possibilidades que ele comporta.

A especificidade da educação escolar e suas contradições

Temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, ou seja, temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos.

Esse não é um ponto de vista arbitrário. É sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado, ou seja, sobre a dupla perspectiva de que também os conhecimentos fazem parte dos meios de produção, e de que também eles podem concorrer para a superação da sociedade centrada na propriedade privada. Assim, temos claro que a socialização do conhecimento historicamente elaborado é apenas uma possibilidade se

não tocamos as questões prático-materiais que determinam a forma privada de apropriação das riquezas materiais e espirituais.

Isso não significa que vejamos a escola fadada a reproduzir toda estrutura hierárquica de exploração da sociedade capitalista. Que a escola, tal como conhecemos hoje, seja fruto da sociedade capitalista não impede que nela também se desenvolvam elementos contraditórios que concorrem para a superação desta sociedade. A própria função que essa escola desempenha no seio da totalidade social pode guardar esse potencial explosivo.

A formulação de que a escola deve socializar o conhecimento para a inserção do trabalhador no processo de valorização do capital, mas fazendo “em doses homeopáticas” (Adam Smith), evidencia o caráter ambíguo do posicionamento burguês frente à questão da educação escolar. Sabe que é necessária, mas deve conter os elementos que possam evidenciar ou fomentar a descoberta da própria estrutura da sociedade, que não é apenas contraditória, mas hierarquicamente contraditória, com o domínio e a exploração de uma classe sobre a outra.

Mesmo que a educação institucionalizada tenha, no desenvolvimento da sociedade capitalista, servido – em sua quase totalidade – ao propósito não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também de gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa (MÈSZÀROS), não altera essencialmente a questão, pois as possibilidades objetivas que a escola contém dizem respeito antes às suas contradições imanentes que ao seu desenvolvimento imediato, embora esse também não possa ser negligenciado.

Newton Duarte (1993; 2004) tematizou a questão da alienação e da humanização a partir, sobretudo, da questão da objetivação e da apropriação. Aqui, não a tematizaremos por esse enfoque, embora as possibilidades contidas no processo de objetivação e apropriação sejam indispensáveis para o nosso próprio problema, ou seja, sem a apropriação por parte dos indivíduos das objetivações social e historicamente constituídas, o nosso problema nem sequer se colocaria; pois o que discutiremos é como o próprio conhecimento escolar, que deve ser apropriado pelos alunos, traz a marca da sociedade que o formulou, e que para todos os efeitos permanece contraditória.

Assim, não traçaremos uma relação direta entre apropriação do conteúdo escolar e humanização do aluno, o que, de fato, também não faz o professor Newton Duarte. A dialética entre alienação e emancipação também é imanente ao próprio conteúdo escolar, pois a própria ciência também é tolhida pela relação entre capital e trabalho, a qual não pode superar; o que não significa negligenciá-la ou reduzi-la simplesmente à ideologia.

Se no campo do pensamento burguês a educação escolar aparece também como um risco, por isso deve ser ministrada em doses homeopáticas, para os marxistas ela não pode aparecer apenas de forma afirmativa e não crítica; pois, embora em um sentido diverso, ela também deva ser entendida como contendo um risco: o de servir apenas ao processo de valorização do mundo das coisas.

Na base da divisão social do trabalho o próprio processo de apropriação se converte também em um fenômeno de alienação, assim como as objetivações do trabalho humano quando reduzidas à grandeza abstrata, à mercadoria. Essa característica da sociedade de classes também marca as objetivações e apropriações no campo da cultura e da ciência.

Marx (1983) já havia mostrado como a ciência econômica burguesa havia se convertido “em atividade de espadachins assalariados” no momento mesmo em que essa classe torna-se a historicamente dominante, “não se trata mais – diz Marx – de saber se este ou aquele teorema é verdadeiro, mas sim se é útil ou prejudicial ao capital, cômodo ou incômodo, contrário aos regulamentos da polícia ou não. Em lugar da pesquisa desinteressada temos a atividade de espadachins assalariados; em lugar de uma análise científica despida de preconceitos, a má consciência e a premeditação apologetica”.

Lukács (1968), que soube ler bem esse processo, caracteriza-o como sendo de “decadência ideológica da burguesia”, que surge como tendência à mistificação: “Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses, no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica” (p. 52).

Adorno e Horkheimer, por sua vez, buscaram mostrar que o próprio esclarecimento, congelado pelo temor da verdade, converte-se em mito, dizendo que

diante do “colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático não é apenas a atividade, mas o sentido da ciência” (1985, p. 11). Assim, o que se põe em questão é o processo pelo qual a própria ciência pretende se autonomizar de qualquer fim realmente humano, passando a transitar, pela sua forma e pela sua estrutura, para a barbárie.

O que se coloca em questão é o processo pelo qual a ciência compete para a mistificação. Seja por seu engajamento de classe ou pela crítica de seu próprio sentido, esse é um fenômeno que surge na sociedade burguesa no momento do perigo: das lutas da nova classe revolucionária e do aprofundamento em uma nova barbárie.

O entendimento desse processo como tendencial, e não como unívoco, prende-se ao pressuposto de que uma sociedade que permanece fundamentalmente contraditória em sua estrutura, não pode ser totalmente integrada no plano da consciência. Não se trata de fazermos uma identificação unilateral e mecânica entre o desenvolvimento da luta de classes e suas determinações no campo da ciência, mas de compreendermos de como esse campo de objetivação só pôde ser constituído na base da divisão social do trabalho e de seu desenvolvimento histórico.

Podemos dizer então que a visão de que a ciência tem autonomia frente ao desenvolvimento das contradições sociais concretas é uma ilusão socialmente necessária, ou seja, uma ideologia baseada na divisão entre o trabalho manual e intelectual que forja a impressão de que a produção material e a intelectual se constituem como esferas essencialmente distintas; o que é tanto fator de possibilidade de desenvolvimento do conhecimento quanto de sua alienação, o que não significa que todo o produto dessa relação alienada seja alienação.

Não podemos recorrer à velha separação burguesa entre mundo espiritual e mundo material, como se esse fosse o espaço das agruras e aquele o da realização do indivíduo; como se a materialidade fosse o campo incontornável das necessidades e dos conflitos e a cultura o mundo eternamente melhor e aperfeiçoável do indivíduo, que pode se realizar a partir de si mesmo, sem ter que transformar a realidade. É nessa pretensa separação que se encontra o grande risco de a socialização dos conhecimentos escolares se transformar em socialização da dominação de classe, se tornando instrumento de inculcação da ideologia dominante e produção de mão-de-obra para

azeitar o funcionamento macio da maquinaria. Desse ponto de vista devemos nos afastar.

Dizer que a escola deve socializar os conhecimentos historicamente sistematizados e elaborados pela humanidade não pode significar tomá-los abstratamente ou em sua pretensa autonomia e neutralidade. Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como um desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente.

É justamente pelo fato de o conhecimento não poder ser totalmente integrado e harmonizado no plano da ideologia dominante que decorre o temor burguês e sua recomendação taxativa de educar “em dose homeopática”. Pois se por um lado o marxista deve se afastar de uma concepção de conhecimento tomado como uma esfera separada da existência material, por outro a burguesia já tinha adquirido – como diz Marx – a “noção exata do fato de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado” (p. 237), ou seja, ela passou a perceber uma tendência hostil nas potências que liberou, o que nos faz ver que também neste caso não podemos fazer apenas uma identificação mecânica e abstrata entre classe dominante e produtos sociais.

Marx já mostrou porque se trata de uma falsidade caracterizar a burguesia como classe produtora, seja lá do que for. Ele mostrou que os produtores, no capitalismo, não são aqueles que detêm os meios de produção, mas aqueles que vendem sua força de trabalho por um salário, sendo a burguesia a classe que se apropria dos produtos que outras mãos produziram. Assim, também no campo da produção simbólica não podemos conceber a burguesia como a classe produtora, embora neste caso ela tenha alguma participação. Aqui também ela é fundamentalmente a classe que se apropria do que, a rigor, não foi ela quem produziu. Entretanto, quem controla os meios de produção material também controla os espirituais, o que certamente também marca seus produtos, mas também de forma contraditória.

Assim como não é pelo fato de que no desenvolvimento do capitalismo termos criado necessidades de consumo puramente fictícias (o que Marcuse chamou de “necessidades repressivas” que servem apenas à reprodução do capital) que devemos

colocar toda a produção material sob este signo; também não é pela tendência da ciência à decadência ideológica e da cultura à sua industrialização capitalista, que deve nos fazer tomar a totalidade de seus produtos como ciência apologética ou indústria cultural, embora no capitalismo contemporâneo esse peso não possa ser menosprezado.

Mas como buscamos nos afastar de uma teoria dualista da ciência e da cultura (embora em alguns caso o dualismo seja inevitável) devemos dizer que não se trata aqui de uma oposição entre cultura e ciência alienada e emancipada, onde o afastamento da primeira fosse a condição para a elaboração da segunda. Tal procedimento só pode redundar em alienação e formulações dogmáticas e apologéticas: primeiro por ser impossível superar apenas no plano da teoria as contradições e a alienação que se manifestam prática e materialmente; segundo, porque a formulação de qualquer crítica superadora (bem como de um movimento histórico revolucionário) passa pela apropriação e assimilação da totalidade das relações sociais e dos produtos materiais e espirituais, mesmo que estes fatalmente contenham e reproduzam alienação.²⁹

A negação não pode se dar apenas por um afastamento do objeto, mas passa também por um mergulho em suas contradições imanentes, o que significa dizer que, num certo sentido, a própria negação liga-nos ao objeto negado; reproduzindo sua estrutura contraditória, mas também podendo captar as possibilidades objetivas que nela se desenvolvem.

Certamente o temor burguês frente à universalização da possibilidade de apropriação pelos indivíduos da totalidade das objetivações sociais não se dá pelo sentido da contradição que formulamos acima, ou seja, de que os conteúdos forjados no seio da sociedade de classes também trazem a marca da alienação. Esse temor na verdade se faz pelo avesso do que formulamos. Ele se dá não pela compreensão de que a contradição social também confere um elemento de alienação aos conteúdos escolares (o que a burguesia também não desconhece), mas pelo reconhecimento de sua universalidade imanente que não pode se realizar na base da divisão social do trabalho e do domínio da classe burguesa, e que, portanto, solicita a sua superação.

²⁹ O fato ecológico-concreto de que o padrão de vida de um estadunidense médio seja impossível de ser generalizado para o conjunto da população, não tem a força de negar o que foi dito, mas sim de caracterizar a necessidade de superação de uma sociedade onde os produtos sociais aparecem como “ontologicamente” não socializáveis.

Marx nos ensinou a ver o desenvolvimento do capitalismo ao mesmo tempo positiva e negativamente. Assim, busca-se captar os traços demonstravelmente sinistros do capitalismo, como também o seu dinamismo extraordinário e libertador de uma só vez, sem atenuar a força de nenhum desses julgamentos. Ele nos ensinou a elevarmos nosso espírito a um ponto a partir do qual seria possível compreender que o capitalismo é ao mesmo tempo a melhor coisa que aconteceu e a pior. Certamente, podemos dizer que o traço mais sinistro do desenvolvimento capitalista é o fato de que desse dinamismo extraordinário e libertador a maioria dos indivíduos estão apartados. De fato, diz Marx nas Teorias da mais-valia, esse desenvolvimento se faz em detrimento da maioria dos indivíduos. “A expansão a um nível mais elevado da personalidade só pode ser atingido graças a um processo histórico no qual os indivíduos são ‘sacrificados’”.

Noutro lugar escreveu Marx:

Os indivíduos universalmente desenvolvidos – cujas relações sociais, enquanto relações que lhes são próprias e comuns, são igualmente submetidas ao seu controle comum – não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das faculdades, que tornam possível esta individualidade, pressupõe precisamente a produção baseada sobre os valores de troca, pois só ela produz a universalidade da alienação do indivíduo para consigo mesmo e para com os outros, mas igualmente a universalidade e omnilateralidade das suas relações e capacidades. Em épocas mais antigas de seu desenvolvimento, o indivíduo singular revela-se mais completo, precisamente porque ainda não elaborou a plenitude de suas relações e ainda não as contrapôs a si mesmo como potências e relações sociais que são independentes dele. Se é ridículo alimentar nostalgias por aquela plenitude originária, é igualmente ridículo crer que se deva manter o homem neste completo esvaziamento (1987, p. 89/90).

Assim, Agnes Heller pôde definir alienação como o “abismo entre o desenvolvimento humano genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nesta produção” (HELLER, 1992, p. 38). Dessa forma, a superação da alienação pressupõe a apropriação pelos indivíduos dessas relações “universais e omnilaterais” e da realização para os indivíduos de suas possibilidades. Em última instância a alienação “nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da

personalidade e de sua atividade. Logo a alienação é – no sentido marxista destas noções – a ruptura entre a essência e a existência do homem” (MARKUS, 1974, p. 99).

As possibilidades para a existência são dadas pela totalidade das relações sociais, pelo desenvolvimento histórico da produção e das objetivações humanas. Elas não são arbitrárias nem abstratas, mas históricas e concretas. Por isso são possibilidades objetivas de apropriação pelos indivíduos, que definem tanto as possibilidades quanto a alienação.

A possibilidade não é a realidade, mas é, ela também, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que ele realmente faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome, e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. (GRAMSCI, 1999, p. 406).

Gramsci coloca de maneira muito clara a questão. A “universalização” do *junkie food* nada prova em contrário. A necessidade de que ninguém mais morra de fome não diminui com o espanto estadunidense de que estão ficando obesos. Uma e outra são alienações e devem ser superadas. Mas não podemos tomá-las como sendo da mesma ordem. E que ninguém duvide da possibilidade de que não se morra mais de fome! As possibilidades objetivas são possibilidades tanto para a apropriação de mais alienação quanto para sua superação. Mas, como lembrou Gramsci, “a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las”.

A tarefa da educação escolar frente suas contradições

Dessa forma, buscamos caracterizar as objetivações humanas como sendo ao mesmo tempo universais e contraditórias. Buscar socializá-las, e procurar o meio eficaz de garantir a apropriação delas, requer, além de seu reconhecimento, a vontade subjetiva de fazê-lo. Essa socialização pede um posicionamento frente à própria cultura humana. Esse posicionamento deve ser capaz de perceber que a riqueza e a profundidade da análise das características concretas de um certo fenômeno num dado contexto social não pode se realizar em detrimento da reflexão sobre o sentido que esse fenômeno tem no interior do processo histórico maior (DUARTE). Dito de outra forma, deve ser capaz

de captar justamente as possibilidades dadas ao processo histórico a partir da análise do desenvolvimento concreto e contraditório do fenômeno.

Assim, as possibilidades objetivas para a superação do capital, da realização de uma sociabilidade livre e universal e de uma produção regida pela produção de coisas úteis, se encontram no desenvolvimento do próprio capitalismo e solicitam um passo adiante: o revolucionamento da própria estrutura que as gerou.

Para Lenin, a tarefa da educação deve ser formar para o comunismo, o que significa dizer, formar para a superação da ordem do capital e para a transformação da realidade social para alcançarmos fins efetivamente humanos. Mas, segue Lenin, essa formação não pode se dar apenas pela apropriação das insígnias comunistas e das formulações dos especialistas em cultura proletária, ela passa pela apropriação da soma dos conhecimentos acumulados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, latifundiária e burocrática (1977, p. 207). “Seria equivocado pensar que basta aprender as consignas comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos dos quais é consequência o próprio comunismo”.

O que se coloca é a impossibilidade de se ensinar qualquer conteúdo que não o formulado no desenvolvimento da sociedade de classes. Não há outras objetivações para apropriarmos que não as criadas nesse desenvolvimento: o da pré-história da humanidade.³⁰

Querer afastar esse conteúdo por reconhecer nele elemento de alienação é um engodo que na realidade esconde o verdadeiro temor: o da apropriação pela classe trabalhadora das potências que o capitalismo liberou, mas que ainda segue se realizando a custa da maioria dos indivíduos. A impossibilidade histórica de que essa apropriação universal se realize no interior do capitalismo evidencia o caráter materialmente determinado não só dos conteúdos do conhecimento, mas também de sua propriedade.

Assim, o ensino-aprendizagem desses conhecimentos se por um lado é necessário para a reprodução do capital, por outro deve se restringir aos limites do processo de valorização deste. Deve-se fazer em doses homeopáticas, dando somente o necessário para o trabalhador exercer seu papel na divisão social do trabalho, juntamente com a inculcação de um quadro de valores que a legitime, que no mais das vezes se confunde com a própria não difusão do conhecimento.

³⁰ Diante de uma situação de crise, as únicas armas de que dispomos são aquelas fornecidas pela conjuntura, ou seja, as que inventamos (Paulo Emílio).

Gramsci, num comentário sobre a escola tradicional, aponta um caminho para entendermos a questão. Então, diz Gramsci:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos determinada função tradicional, dirigente ou instrumental (GRAMSCI 2001, p. 49).

Noutra passagem de seus caderno, Gramsci ajuda-nos ainda mais a por ordem nesta questão, quando diz:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95/6).

Mas aqui também não cabe ingenuidade. Quando Saviani definiu o trabalho educativo como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, ele sentiu a necessidade de complementar:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Dessa forma, encerramos este breve esboço afirmando novamente que a alienação presente nos conteúdos é um fardo que a escola, no interior da sociedade capitalista, deve encarar. Reconhecê-lo não pode significar tergiversar sobre seu papel de socialização desses conteúdos, que no mais das vezes não é pura e simplesmente alienação, mas também contém a possibilidade da liberdade (embora, como já dissemos, há objetivações tanto no campo da produção material quanto espiritual que em que essa dialética fica reduzida a um dualismo: pura e simples reificação).

Uma análise crítica dessa questão não pode significar um recuo frente às tarefas se que impõe: a de lutar para que a existência de todos os indivíduos se alce ao

nível das possibilidades contidas na totalidade das relações sociais. A crítica aos conteúdos da ciência, da arte, da política, da ética não pode significar seu abandono. Se é certo que a superação desses conteúdos, historicamente determinados e limitados pelas contradições que os sustentam, seja condição para que a apropriação signifique diretamente apropriação das forças essenciais humanas, ou seja humanização do indivíduo, não sendo também apropriação da alienação; também é certo que essa superação não pode se dar apenas no plano dos próprios conteúdos da ciência, da arte da política etc. Essa superação pede um passo que a escola não pode dar. Ela não é capaz de superar por si mesma uma contradição da qual ela própria é produto. Mas ela tem seu papel. E se podemos afirmá-lo de maneira taxativa, diríamos que seu papel é o de fazer com que os dominados dominem as armas que os dominantes usam para domina-los, mesmo que possamos dizer que portar armas não seja abstratamente bom. Romper o cortejo triunfante do qual a própria cultura é a presa para se afastar de um tipo de transmissão que não percebe que sob esse cortejo dos que triunfam jaz a corvêia de seus contemporâneos. Fazer emergir esses contemporâneos não para lhes afirmar sua cultura própria, o que também é indispensável, mas para mostrar-lhes sua necessária participação na criação da cultura humana, da qual agora devem apropriar-se. Em suma, romper com a perspectiva burguesa que rompe o vínculo entre o desenvolvimento material e a cultura para integrarmos a história da escola e de seus conteúdos à história da luta de classes, para que assim, não negando suas contradições, mas mergulhando profundamente nelas, possamos escová-la a contrapelo (BENJAMIN).

Bibliografia

ADORNO & HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; vol. 1)

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere Vol. I: Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere Vol. II: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. - 4ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LENIN, V. I. “Tareas de las organizaciones juveniles” In. LENIN, V. I. **Obras escogidas** (em doce tomos) tomo XI. Moscú: Progreso, 1977.

LUKÁCS, Georg. “Marx e o problema da decadência ideológica”. In. LUKÁCS, Georg. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARCUSE, Herbert. “Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura”. In. MARCUSE, Herbert. **Cultura e Sociedade** (vol. I). São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARKUS, Georg. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. (Vol. I, Livro primeiro: O processo de produção do capital). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. “Dezoito Brumário de Luis Bonaparte”. In. MARX & ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-ômega, s/d.

_____. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)** vol. I. México: Siglo Veintiuno, 1987.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval **Escola e Democracia**. 38ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

APÊNDICE 2 – Algumas questões acerca do trabalho como princípio educativo.

Esta comunicação pretende levantar algumas questões acerca da relação entre educação e trabalho, sobretudo acerca do trabalho tomado como princípio educativo da educação socialista, que forneceria e informaria o conteúdo escolar presente na concepção politécnica da educação.

Não faremos uma revisão da bibliografia, nem da tradição. O que propomos de fato é levantar algumas questões que julgamos relevantes para a colocação crítica dessa relação, que tem se cristalizado como a *démarche* marxista no campo pedagógico.

Fundamentalmente, o que se coloca é a necessidade de se articular educação e trabalho produtivo como forma de se superar a unilateralidade da formação e da proposta escolar burguesa, caracterizada pela separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Assim, o que pretendemos fazer é, partindo da definição de *trabalho educativo* desenvolvida por Saviani, questionar em que medida, tomando o desenvolvimento histórico do processo de trabalho, essa articulação de fato pode contribuir para a “produção da humanidade no indivíduo”.

Num nível mais geral de nosso questionamento, pretendemos explorar um pouco a relação entre o *trabalho como categoria fundante do ser social* (como modelo da práxis social) e o *trabalho como princípio educativo*.

Aceitar o trabalho como categoria fundante do ser social não significa reduzir o ser social ao trabalho. Lukács, em sua **Ontologia do Ser Social** deixa bastante claro que não podemos reduzir as formas mais evoluídas, mais complexas do ser social ao trabalho. O trabalho é categoria fundante do ser social tanto por ser um processo ineliminável da existência humana (pois os homens têm que estar vivos para fazerem história) quanto por ser uma práxis que impulsiona o ser social para além do próprio trabalho, dando origem a necessidades e relações sociais que não podem ser reduzidas a ele.

Como escreveu Marx n' **O Capital**, o trabalho, mesmo em sua forma mais livre e racional (associação livre de trabalhadores livres) permanece reino da necessidade, e que apenas “do outro lado da fronteira começa o desdobrar-se das forças humanas considerado como um fim em si, o verdadeiro reino da liberdade que, no entanto, só pode florescer tomando por base aquele reino da necessidade. A condição fundamental para ele é a redução da jornada de trabalho”.

Assim, a primeira questão que formulamos é: ao tomarmos o *trabalho como princípio educativo* poderemos cumprir a pretensão do *trabalho educativo*, ou seja, a produção da humanidade no indivíduo?

Paulo Sérgio Tumolo, numa interessante série de artigos, levantou outra importante questão: “é possível articular o trabalho na forma social do capital com o trabalho como princípio educativo?”. Assim, problematiza a proposição do *trabalho como princípio educativo* através de uma leitura d' **O Capital** na qual identifica o conceito de *trabalho produtivo de mais-valia* como central para a compreensão crítica da sociedade capitalista.

Isso porque, o trabalho produtivo na sociedade capitalista não pode ser reduzido à relação entre trabalho e seu efeito útil, mas deve ser compreendido fundamentalmente como processo de valorização do capital; ele não é apenas a produção de mercadoria, mas fundamentalmente a produção de mais-valia. Assim, como esse conceito de trabalho produtivo (de mais-valia) poderia ser tomado como princípio educativo para a classe trabalhadora, pois se, como escreveu Marx, “ser trabalhador produtivo não é sorte, mas azar”?

Entretanto, o próprio Marx, n' **O Capital**, articula o trabalho produtivo pago com o ensino e a ginástica “como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões”, de alguma forma articulando o trabalho tal como se desenvolve no capitalismo com sua possibilidade educativa.

Para Marx, a articulação entre educação e trabalho é uma necessidade da produção material e da grande indústria. O que está posto é o processo contraditório que por um lado simplifica o processo de trabalho do trabalhador individual e por outro, devido à aplicação tecnológica da ciência, o complexifica como processo social global. Daí propor, junto à educação intelectual e à ginástica, o ensino politécnico que “recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo

tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos produtivos”.

A colocação da questão de se “é possível articular o trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo?” não visa negar as formulações de Marx, mas abordá-las historicamente.

É certo que a fábrica capitalista representou um enorme desenvolvimento para produção material, virtualmente colocando a possibilidade de a humanidade superar suas carências naturais, embora, como enfatizou tantas vezes o próprio Marx, esse processo tenha se dado graças a um processo histórico no qual os trabalhadores são sacrificados.

A despeito de a produção capitalista ser voltada, sobretudo, para a criação de valor de troca, no processo ascendente de sua acumulação, a produção do valor de troca de alguma forma ainda estava vinculada à expansão das necessidades humanas, mesmo que a satisfação dessas não pudessem ser integral e universalmente satisfeitas no quadro da propriedade privada.

Assim, se Marx podia conceber que do sistema fabril brotou “o germe da educação do futuro” devido ao seu caráter científico (apesar da forma contraditória e profundamente desumanizadora que ele se dava sob o capital), hoje somos levados a questionar o significado dessa articulação entre ciência e produção, dessa “aplicação tecnológica da ciência”, assim como o sentido do desenvolvimento das forças produtivas, pois parece que cada vez mais o incremento da produção de valor de troca se coloca como diametralmente oposto às necessidades humanas.

Esse questionamento é importante porque um dos argumentos mais fortes em defesa do *princípio educativo do trabalho* é justamente as possibilidades educativas fornecidas pela cientifização da produção e pela unidade entre técnica e ciência materializadas nas novas tecnologias produtivas, sobretudo, no esteio da reestruturação produtiva, que solicitaria a rearticulação entre a dimensão manual e intelectual do trabalho.

Podemos lembrar a concepção de Saviani da indústria moderna como “trabalho intelectual materializado”, que daria “visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material”, e que tornaria o trabalho “simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, simples e gerais,

vale dizer, abstratos, elaborados pela inteligência humana”, condição na qual o trabalho, “mesmo no âmbito da produção material (no interior das fábricas)”, passaria a ser “o trabalho intelectual consubstanciado no controle e supervisão das máquinas e de seus eventuais sucedâneos. É assim, um trabalho ‘político’ já que diz respeito ao exercício do poder de controle, de direção, de comando” (SAVIANI, 1994, p. 162/3).

Para Saviani,

do mesmo modo que, com a primeira Revolução Industrial, desapareceram as funções manuais próprias do artesanato dando origem ao trabalhador em geral, agora também as funções intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando a necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. Assim, se lá se converteu a escola na forma principal e dominante de educação, aqui parece que estamos atingindo o limiar desse mesmo processo quando o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais (2005b, 241/2).

Lucília Machado também argumentou sobre o processo de transformação nas bases da produção a partir da “revolução técnico-científica”, que teria introduzido mudanças significativas em todos os ramos do conhecimento necessários ao sistema produtivo, e que daria nova qualidade à inter-relação entre técnica e ciência, alterando também o trabalho (MACHADO, 1991, p. 154). O desenvolvimento das forças produtivas, da grande indústria e da maquinaria, reclamaria “com maior intensidade a utilização da potência intelectual, exigindo com mais frequência o recurso às possibilidades oferecidas pelo sistema nervoso superior do homem” (Idem, p. 154), isso porque os impactos das transformações tecnológicas têm como fator crucial o enorme desenvolvimento científico e sua aplicação imediata na produção, que faz da ciência uma força produtiva direta (MACHADO, 1992, p. 11).

Lucília Machado vê no “desenvolvimento das potencialidades do homem uma exigência da evolução natural da produção material”, pois o avanço das forças produtivas “gerado pela acumulação não poderia passar sem o crescimento das potências humanas, a não ser que se quisesse refrear esta transformação, comprometendo, inclusive, o próprio avanço da ciência, da técnica e da produção” (MACHADO, 2001, p. 127).

Acácia Kuenzer também baseia sua proposição do “princípio educativo do trabalho” nesta nova relação entre técnica e ciência. Para a autora,

à medida em que avança o desenvolvimento científico e tecnológico, as atividades práticas se tornam cada vez mais simplificadas no “fazer”, porém mais complexas em função do conhecimento científico que encerram, de tal modo que já não há distinção entre técnica e ciência (KUENZER, 1992, p. 121).

Para Kuenzer, “o trabalho simplificado é fruto da complexificação do saber científico-tecnológico”. Assim, a autora coloca a necessidade de um novo princípio educativo para a escola “derivado da crescente contradição entre simplificação e complexidade, que se deriva da imbricação entre ciência e tecnologia, característica do desenvolvimento contemporâneo” (KUENZER, 1992, p. 121/2).

Devemos tomar essas colocações com cautela, pois como nota Ricardo Antunes, a formulação de que nas empresas modernas se requer um nível de formação geral mais elevado “muito freqüentemente assume a forma de uma manifestação mais *ideológica* do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital” (ANTUNES, 2001, p. 52 nota).

Assim, as questões que levantamos ligam-se ao significado dessa “imbricação entre ciência e tecnologia, característica do desenvolvimento contemporâneo”, ao sentido da “aplicação tecnológica da ciência” e seu potencial educativo no atual estágio da acumulação capitalista, marcado por um intenso processo de incremento técnico-produtivo, pelas tecnologias de base micro-eletrônica, pela presença cada vez mais propalada dos conhecimentos no processo de produção, mas também pela crescente destrutividade das condições de produção: da natureza, do trabalho e seus produtos.

Para a compreensão concreta desse problema, a própria ciência precisa ser relativizada como “apenas um aspecto” do complexo geral de desenvolvimento, assim devendo ser considerada como “inevitavelmente sujeita às mesmas contradições que caracterizam as práticas capitalistas em sua totalidade” (MÈSZÀROS, 2004, p. 248). Não se trata – nota Ricardo Antunes – de negar a maior participação da ciência no processo produtivo, mas de reconhecer que “a ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações capital e trabalho, a qual ela não pode superar” (ANTUNES, 2002, p. 122). Se é certo que ela interage com o trabalho, o faz

“na necessidade preponderante de participar do processo de valorização do capital”, não se sobrepondo a ele, mas como parte integrante desse mecanismo de valorização (Idem, 123), que no atual estágio de seu desenvolvimento adquire uma dinâmica destrutiva.

Parece-nos que o fundamento último que baliza a questão do *trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* é o entendimento de que as forças produtivas teriam certa autonomia frente às relações de produção, onde o aparato produtivo aparece como racionalização do processo de produção em geral, e não fundamentalmente como racionalização da valorização do capital. Como escreveu Manacorda no seu livro **Marx e a pedagogia moderna**:

Deve-se observar, de fato, se não estamos errados, se – contrariamente ao que acontece na passagem das formas de produção pré-capitalistas às capitalistas – na passagem às formas de produção socialistas, não se verificam mudanças substanciais das estruturas produtivas; os meios de produção (fábrica capitalista) são algo mais que a simples premissa da fábrica socialista, pois nem mesmo tem necessidade de mudar na transição de um regime a outro. O que deve ser mudado são as relações de produção ou de propriedade (MANACORDA, 2007, p. 101).

Entretanto, como nos mostra Mészáros, com o fim da ascensão histórica do sistema capitalista, e com a entrada em sua fase de crise estrutural, as *potencialidades positivas* transformam-se em *realidades destrutivas*, e que, “dada a forma em que se realizou a deformada tendência globalizante do capital – e que continua a se impor -, seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana” (MÉSZÁROS, 2003, p. 21).

Será que ainda podemos ver na fábrica capitalista o germe da educação do futuro, da educação socialista? Pensamos que a compreensão dos limites e das possibilidades do trabalho ser tomado como princípio educativo solicita a articulação do conceito de novas tecnologias com o de produção destrutiva do capital, buscando compreender o significado das novas tecnologias pela função que desempenham no processo histórico, o que dá nova inteligibilidade aos “princípios gerais e de caráter científico do processo de produção”, objeto do ensino politécnico. Penso que não podemos falar simplesmente em uma “aplicação tecnológica da ciência”, de uma cientifização da produção, sem questionarmos o sentido que a própria ciência assume nesse quadro de crise estrutural. Será que mais que uma *cientifização da técnica* e da

produção não estaríamos vivendo um processo de *tecnologização da ciência*, como sugere Mészáros no **Poder da Ideologia**?

Enfim, nesta comunicação não teremos a pretensão de responder às questões que formulamos, mas tão somente de formulá-las concretamente. Trata-se, mais que respondê-las, de apontar possíveis caminhos para novas investigações, buscando compreender as relações propostas (entre trabalho como categoria fundante do ser social e o trabalho como princípio educativo; entre o trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo; entre o princípio educativo do trabalho frente às novas tecnologias e frente à produção destrutiva do capital) e muitas outras.

BIBLIOGRAFIA

KUENZER, Acacia Zeneida. “O trabalho como princípio educativo”. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 68, fevereiro de 1989.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. – 2ªed. – São Paulo: Cortez, 1992.

_____. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação**. – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

_____. “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, out., 2007.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. – 2ªed. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. “Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora”. In: MACHADO, Lucília R. de Souza & outros. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus; CEDES; São Paulo: ANDE: ANPED, 1992 (coletânea CBE).

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política** (vol. I, tomo 1 e 2). São Paulo: Abril Cultural, 1983 e 1984. (Os Economistas).

_____. “Crítica ao programa de Gotha”. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas vol. II**. São Paulo: Alfa-ômega, s/d.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. “Manifesto do Partido Comunista”. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas vol. I**. São Paulo: Alfa-ômega, s/d.

MÈSZÁROS, István. **Para Além do Capital:** rumo a uma teoria da transição. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP; São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **O poder da ideologia.** São Paulo: Boitempo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. “O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias”. In: FERRETTI, Celso João & outros (orgs.) **Novas tecnologia, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. – 7ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. “Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e educação.** – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005a.

_____. “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes”. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. **Escola e Democracia.** – 38ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. In: **Revista Brasileira de Educação.** V. 12, n. 34, jan./abr. de 2007.

TUMOLO, Paulo Sérgio. “Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho”. In: **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v. 14, n. 26, jul./dez. de 1996.

_____. “Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação”. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003.

_____. “O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?”. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 90, jan./abr. de 2005.