

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CRISE DA SOCIABILIDADE CONTEMPORÂNEA E A PERSPECTIVA CRÍTICA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Ariovaldo Santos¹Renan Araújo²

Resumo: Neste artigo, discutiremos alguns aspectos das contradições sociais contemporâneas que relacionados à temática educação e trabalho expressam facetas do novo corolário do complexo de reestruturação produtiva flexível de inspiração predominantemente *toyotista*. Interessa-nos, porém, ao analisar as contradições sociais decorrentes desse processo, procurando ir além do reconhecimento da centralidade do trabalho, indicar que entre os desafios necessários à possibilidade de emancipação das formas de sociabilidades mediadas pela lógica produtiva/social/ética do capital, refletir sobre os novos conteúdos ideológicos imanescentes às questões que envolvem o binômio educação/trabalho, bem como, algumas contradições do sistema sócio-metabólico do capital e das novas possibilidades abertas para a luta contra hegemônica.

Palavras-chave: educação; trabalho, reestruturação produtiva, sociabilidade, hegemonia,

LABOR AND EDUCATION: THE CRISIS OF CONTEMPORARY SOCIABILITY AND CRITICAL PERSPECTIVE SOCIAL EMANCIPATION

ABSTRACT. Aspects of current social contradictions shall be provided and discussed. Related to the theme of Education and Labor, they show different aspects of the new corollary of the productive and flexible restructuring complex with a predominant Toyotist slant. While investigating the social contradictions following the above-mentioned process, it is relevant to go beyond the acknowledgement of the centrality of labor. Among the challenges needed within the possibility of the emancipation of sociability forms mediated by the productive/social/ethic logic of capital, it is highly relevant to reflect on the new ideological contents immanent to the issues that involve the binary Education/Labor, the contradictions of the social and metabolic system of capital and the new possibilities open to the struggle against hegemony.

Keywords: Education; labor; productive restructuring; sociability; hegemony.

Abordar o tema trabalho e educação implica buscar elementos que contribuam para pensar o movimento das classes e, em particular, a luta do conjunto do trabalho e as formas por ela assumidas no presente com vistas ao futuro. Parte-se, pois, aqui, da compreensão de que, apesar de todas as afirmações em contrário, nos mais diversos matizes de pensamento, há ainda um sujeito possível da transformação social, capaz de conduzir à superação da sociedade capitalista com vistas à construção do socialismo e do comunismo, mantidos enquanto horizonte possível da ação da classe trabalhadora. E, neste processo, a educação precisa ser pensada diferentemente, sem o que o sujeito novo também não pode germinar.

Assim, indo contra a corrente, o eixo da análise proposta é de que está, ainda hoje, no conjunto dos trabalhadores, enquanto classe, e não nas “multidões”, como pretendem Antonio Negri e Michael Hardt, em *Império* (NEGRI E HARDT:2004), o elemento catalisador necessário para implementar as lutas sociais contemporâneas. Porém, isto não significa descartar que as mobilizações espontâneas de massa, como os movimentos anti-globalização, através de lutas imediatas e pontuais, sejam incapazes de colocar problemas a serem

articulados em demandas de ordem verdadeiramente políticas, ou seja, amarradas a um determinado projeto de hegemonia do trabalho no interior da sociedade de classes e para além da sociedade de classes.

Por outro lado, reconhecer que o trabalho enquanto atividade, assim como a classe trabalhadora no seu conjunto, continua a guardar centralidade, permite ter o norte de análise sem, contudo, responder efetivamente ao problema do como fazê-lo; reduz, igualmente, a problematização em torno dos fronts de luta que se apresentam e às mediações que se encontram ausentes no presente momento. Assim, adotar a postura de que a educação tem de ser anti-burguesa e voltada para os interesses da classe trabalhadora aparentemente encurta o caminho da reflexão. O mesmo acontecendo por uma adoção pura e simples de algumas afirmações gerais de Marx, por exemplo, tais como afirmar que a educação na perspectiva dos trabalhadores é aquela direcionada para a realização da emancipação humana, isto é, da sociedade sem classes, onde os homens sejam livres organizadores dos seus meios de produção e das forças produtivas em geral.

Ainda que seja um fato que o processo educativo pleno, em sua dimensão formal e informal, é possível apenas, não na perspectiva dos trabalhadores, mas, com a abolição dos próprios trabalhadores, os quais passariam a se manifestar como seres omnilaterais é sempre preciso buscar um afastamento das proposições gerais, uma vez que apontam o rumo sem, necessariamente, conduzir à reflexão sobre os obstáculos que estão dispostos ao longo do caminho de semelhante projeto.

Se, efetivamente, a educação na perspectiva dos trabalhadores só é possível para além do capital e passa, necessariamente, pela construção, junto às massas de trabalhadores, de um tipo específico de reflexão que desperte, no conjunto da classe, a consciência dos seus interesses distintos face ao modo de produção capitalista, também é um fato que ao longo do século XX obstáculos profundos foram construídos nos micro-poros da vida social. Barreiras que criam campos possíveis para a transformação da vida social ao mesmo tempo em que se expandem os terrenos de fetiche que travam a mudança ou mascaram as contradições em curso, tal qual, o faz Morin (2003) quando analisa os dilemas atuais e as perspectivas futuras da educação.

Escapar, portanto, às formulações gerais apresenta-se como opção primeira a ser seguida no intuito de estabelecer uma compreensão adequada ao objeto proposto. Assim, analisar a educação na perspectivas dos trabalhadores impõe, inicialmente, que se compreenda o fenômeno educacional tanto na sua dimensão formal, produzida nas instituições destinadas a este fim, quanto na sua dimensão informal, ou seja, as múltiplas instâncias na qual o ser social, na cotidianidade, produz e reproduz a sua existência.

Convém ressaltar ainda que o desenvolvimento do capitalismo potencializou a necessidade de se pensar a educação na perspectiva dos reais interesses do mundo do trabalho e direcionada à superação deste *ser trabalhador* da sua condição de produtor de mercadorias através da venda de sua energia física e mental.

Testemunho deste imperativo de reflexão são as marcas continuamente negativas ostentadas pelo processo civilizador/não-civilizador do capital, nas últimas décadas, dos quais o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), é somente um referencial a ser retido. Observa-se, através de índices propiciados pelas próprias instituições em sintonia com o universo burguês que a dinâmica do capital superou seus próprios records no que se refere aos índices de miserabilidade humana. No ano de 2000, por exemplo, dados dos organismos oficiais apontavam, estatisticamente, a existência de 1,2 bilhões de pobres, vivendo com menos de um dólar por dia; 800 milhões de sub-alimentados; 100 milhões de crianças exploradas e 40 milhões de crianças nas ruas.³

Romper com a situação acima descrita, implica, também, reconhecer a dupla frente de ação à qual o sujeito possível da reação precisa responder. De um lado, à contra-hegemonia no campo da educação formal, a qual é, essencialmente, capitalista. De outro lado, a construção de respostas que, articuladas à dimensão da educação formal, reconheçam aquela que se processa de modo informalizado, apanhe os seus mecanismos de produção e reprodução e os corra em suas bases⁴.

A atenção ao primeiro aspecto reteve a atenção dos clássicos do pensamento social contemporâneo. Assim, Durkheim ressalta a importância da instituição escolar enquanto espaço formalizado de socialização das gerações mais jovens pela ação dos mais velhos⁵. Desse modo, cada sociedade educa seus jovens na perspectiva de inseri-los dentro de uma determinada forma de sociabilidade e, quanto mais eficaz for esta ação, mais em harmonia estarão as relações sociais e o intercâmbio indivíduo e sociedade.

Décadas depois, Mannheim⁶, atentou para o importante papel a ser desempenhado pela educação formal no sentido de construção da sociedade democrática e no combate às mais variadas formas de autoritarismo e totalitarismos. Pode-se mesmo buscar, com anterioridade, em Marx, elementos sobre a importância do processo educativo formal para os filhos da classe trabalhadora e seu conteúdo de classe, problemática que se faz continuamente presente nos estudos gramscianos⁷.

Por caminhos distintos, se transita pela compreensão de que o processo educativo formal é aquele no qual os valores de uma determinada sociedade e, especificamente no caso de Marx e Engels, uma determinada classe, sedimenta seus valores e os legitima enquanto valores universais e indispensáveis. Entretanto, pelas próprias condições materiais então existentes, estava distante destes autores a possibilidade de compreender o quanto o processo educativo formal tenderia a se integrar, produtiva e ideologicamente, à dinâmica da sociedade capitalista. No transcurso do século XX a burguesia, além de seus esforços contínuos para socializar as gerações mais jovens através das instituições escolares, avançou no sentido de criar seus “intelectuais orgânicos” capazes de legitimarem o princípio educativo e, com isto, a própria leitura de mundo da qual são portadores. Como observou, a este respeito, Antonio Gramsci:

“Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (...) Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual (...) em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI:2000:15-18).

Tendo como referência o enunciado acima, temos então que um dos desafios colocados à reflexão crítica quando se analisa as questões relativas ao tema trabalho e educação, está em reafirmar o pressuposto de que a sociedade do capital corresponde a uma peculiar forma de estrutura produtiva e social, que subordinando o trabalho vivo e sua capacidade criadora às funções fragmentadas impostas pela divisão do trabalho, reduz a própria educação formal à natureza útil/instrumental da produção de mercadorias.

É, pois, a partir desses pressupostos que podemos nos confrontar com as reflexões de Edgar Morin apresentadas na sua obra “*Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2003)”⁸, na medida em que as teses do autor pode ser entendida como referência

“apologética” à atual ordem do capital, em particular, quando aborda às questões da educação e à propalada crise de sociabilidade contemporânea.

Essas discussões ganham maior relevo ao constatarmos que, diferentemente do que ocorreu em seu período inaugural, deparamos-nos com um momento muito peculiar de nossa modernidade, sob a égide da mundialização, cuja contradição implica que uma de suas facetas é dada pelo trágico processo de degradação acentuada das relações sociais.

É o que podemos verificar com a emergência do complexo da reestruturação produtiva, com seu novo corolário flexível, e ainda do correspondentemente desemprego estrutural e das diversas formas de expansão-intensificação das formas de trabalho precário responsáveis por um inédito processo de destruição das “forças produtivas” (Mészáros, 2002).

Contudo, é fundamental para a compreensão de nossa contemporaneidade relacionar seu histórico processo de legitimação como sendo parte das intrínsecas necessidades burguesas na época moderna, processo, no tempo presente, propositadamente ignorado. Contra essa tendência, recuperando sua elucidativa dimensão histórica Pinassi (2006) indica que,

“À medida que avançam as décadas e os fatos – potencialmente brutais e irracionais – do século XX, o lado do capital mantido à distância das páginas policiais começa a freqüentá-la, explicando suas ramificações com o submundo que efusivamente prometeu combater. Ao invés de erradicá-lo preferiu associar-se a ele. O interessante por essa sociedade se intensifica na razão inversa à decadência do *Estado de bem estar social*. Incapaz de controlar as contradições cada vez mais agudas do sistema de funcionamento sociometabólico, o capital atinge seus limites mais absolutos, originando uma crise estrutural sem precedentes e insolventes no interior dessa mesma (des) ordem social (Pinassi, 2006: 44-45)”.

Edgar Morin (2003), porém, atado aos aspectos fenomênicos da vida social, enfatiza que a decantada crise de sociabilidade encontra-se, para além dos problemas sociais, potencializada pela “intolerância”, pela ausência de valores baseados no “amor e no afeto” e pela busca da “compreensão do outro”. Dessa forma, atuar no sentido de recompor a tessitura social com base nos valores éticos e morais acima citados constitui tarefa primordial da educação comprometida com o futuro da humanidade.

Ao buscar a interpretação dessa tese, é revelador o teor do conteúdo ideológico nela presente acerca dos dilemas da realidade social contemporânea, mais especificamente quanto aos problemas relativos a “*As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*”.

Negando que as problemáticas sociais atuais resultem do contraditório processo histórico e social, o autor afirma que questões relacionadas ao conhecimento-desconhecimento acompanham a mente humana desde o aparecimento do *Homo-Sapiens*. Daí concluir que, entre os inúmeros desafios reservados à educação do futuro encontra-se o de “mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (Morin, 2003:19).

Como consequência, em Morin ganha relevância a defesa de formas abstratas de concepção do homem e do seu pensamento:

“O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. [...] daí os numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais” (Morin, 2003: 20).

Por outro lado, se os pressupostos analíticos do autor parecem atentar contra a lógica racional, contra a possibilidade de compreensão da sociedade em suas múltiplas contradições, e se o relativismo perdura como método essencial dessa forma de pensamento, tal perspectiva só é possível na medida em que a natureza das problemáticas sociais e das questões/soluções relacionadas à educação proposta pelo autor seja “compromissada” com a busca de alternativas capazes de recuperar certa “harmonia” social fraturada, profundamente cindida.

Com isso, objetivando “reativar” valores éticos/morais e sociais descolados dos “*numerosos erros de concepção e de idéias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais*”, Morin (2003) parece querer construir uma visão de mundo que, geradora de um comportamento “solidário-humanizado”, recomponha a ordem social resguardando da crítica os fundamentos da crise social que estão na base da lógica/necessidade do capitalismo atual.

Tal qual temos procurado demonstrar, o ponto de partida do autor não é o conjunto das relações sociais fundadas em bases materiais contraditórias. Ao contrário, procura trilhar um caminho nebuloso, oposto mesmo à possibilidade de apreensão da realidade em sua concreticidade.

Aliás, é o autor quem faz a seguinte afirmação:

“[...] O século XX viveu sob domínio da pseudo-racionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo [...] Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões” (Morin:2003,45).

De fato, considerando que nossa longa trajetória histórica social de *hominização* ocorreu em observância aos processos de mediação/transformação - aspectos que potencializaram o conhecimento/domínio do homem sobre a natureza e dos novos conteúdos sociais incorporados à própria natureza humana -, é necessário reconhecer que nessa longa processualidade encontravam-se subsumidos inúmeros desafios, cujos múltiplos nexos guardaram certa relação com o binômio “erros” e “ilusões”.

Podemos acrescentar ainda que, apesar do maior domínio e da relativa autonomia conquistada pelo homem em relação à natureza em geral, e apesar do reconhecimento e da validação do seu processo histórico-social, não se encontra superada a premissa teórica de que “*o homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica*” (Duarte, 2003:23).

Contudo, diante dos desafios que nos são apresentados, lidamos permanentemente com a possibilidade dos acertos e dos erros. Mais ainda, se o homem é um ser que dá respostas (Marx, 2007), romper com os erros e com as ilusões (citadas genericamente por Morin) constitui ação-atitude essencial caracterizadora da nossa longa e contínua trajetória cognitiva/evolutiva e social.

Da mesma forma, é possível salientar que da análise desenvolvida por Morin se apreende que as questões do “erro e da ilusão” assumem formas abstratas, desvinculadas do mundo real, das contradições caracterizadoras do mundo do capital. Daí que objetamos: Qual seria a natureza histórico/social, a densidade, o conteúdo/característica/forma/contradições que dão substância/qualidade à interpretação da “ilusão” e do “erro”, exaustivamente propalados por Morin?

Desconsiderando, ou mesmo atuando no sentido de obscurecer as questões acima arroladas, “a educação para o futuro” proposta por Morin parece querer difundir uma visão de

mundo em que todos, sem exceção, devem comprometer-se com os esforços em dotar os homens de conhecimentos/valores capazes de orientá-los na adoção de práticas e atitudes que, socialmente construtivas, estejam em consonância com as necessidades “humanas” contemporâneas, pois:

“[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e de auto-organização da sociedade [...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana [...] Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie não apague a idéia de diversidade” (Morin:2003, 54-55).

Como temos salientado, nota-se que, subsumidas na genérica idéia de “pertencer à espécie humana”, questões relevantes como o trabalho abstrato, fonte primeira de todas as outras formas de estranhamento porque nega a ontológica mediação/relação homem/natureza, passam ao largo da análise desenvolvida por Edgar Morin.

Ao contrário, a sociedade do conhecimento a ser alcançada por meio da “educação do futuro” pressupõe a incorporação, pelo indivíduo, da nova “cultura da sociedade”, que exige maior “interação”, “auto-organização” e “participação em comunidade”, já que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

É por isso que a idéia de pertencimento, numa sociedade de classes, encontra-se genericamente substituída pela concepção de “pertencer à espécie humana”, espécie cuja unidade/sociabilidade exige a defesa da diversidade, uma vez que *“a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas”* (Morin, 2003: 104).

Esse parece ser o sentido das mudanças de atitudes que, segundo a visão de mundo de Edgar Morin (2003), quando incorporadas à educação permitem, em nossos dias, certa recomposição da tessitura social. Contudo, é necessário enfatizar que a incorporação de suas teses promove, no campo da educação, sua redução à forma útil/instrumental, uma vez que sua função ver-se-ia restrita aos objetivos de procurar equacionar alguns dos entraves do cotidiano, alguns dos dilemas da crise de sociabilidade contemporânea.

Nota-se, portanto, que as teses de Edgar Morin (2003), difusor da pedagogia do *“aprender-a-aprender”*, ao fim procuram emular os indivíduos para que, sem qualquer pressuposto crítico, tomem decisões, encarem os novos desafios e estejam dispostos a apreender sempre.

Ainda de acordo com as críticas elaboradas por Newton Duarte (2003), a pretendida “compreensão” difundida por Morin (2003) é a paz dos cemitérios, ou seja, um mundo tranqüilo, sem a elaboração de questionamentos sociais que ousem a se contrapor à atual estabilidade social-crítica do capital.

Em sintonia com as críticas enunciadas logo acima por Duarte (2003), Lúcia Maria Neves salienta que *“as reformas educacionais brasileiras [...] visam, do ponto de vista técnico, à formação de um homem empreendedor e, do ponto de vista ético-político, à formação de um homem colaborador”* (Neves, 2005: 105).

Nesse sentido, é reveladora a fala do médico do trabalho do Sindicato dos Metalúrgicos de SBC em depoimento coletado por Araújo (2009), quando nos informou que:

“[...] o que diferencia o trabalho hoje do trabalho que existia vinte anos atrás é justamente isso; antigamente o trabalhador metalúrgico era um trabalhador que era contratado para fazer. Então, bem dentro daquela escola Taylorista, ele não tinha que pensar, ele era pago para fazer. A reestruturação produtiva mudou um pouco isso. Quer dizer, **você deixou de procurar um trabalhador que saiba fazer e passou a procurar um trabalhador que saiba aprender**, essa foi uma mudança significativa. Tá a explicação: Por que você faz a opção pelo mais jovem? **O mais jovem aprende mais fácil**, ele está mais disponível, ele tem o banco escolar mais próximo da memória dele, então **ele tem maior facilidade em se disponibilizar**, a sentar, prestar atenção, a suportar aula, palestra, treinamento, ele não se sente ofendido em aprender [...] o jovem ele sabe que isso faz parte. Com isso ele é estimulado o tempo todo a pensar o trabalho que ele faz e dar sugestões de como é que ele pode melhorar o desempenho, não dele, da fábrica” (grifos nosso).

Vemos, então, que a “nova pedagogia da hegemonia” intensamente disseminada por Edgar Morin (2003) instiga um tipo de comportamento social e de trabalho que, conforme relato do médico, encontra-se mais facilmente incorporada à mentalidade dos operários jovens, na medida em que esses “*têm maior facilidade em se disponibilizar*”. Encontram-se premiados pelas contingências do cotidiano.

Portanto, trata-se de teses que, conforme aponta Falleiros (2005), do ponto de vista do mundo do trabalho traduzem os novos significados sociais que compõem a “educação para o futuro”, que, em essência, relaciona-se ao seguinte fato:

“A sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da flexibilização do trabalho” (Falleiros, 2005: 211).

Desse modo, a polivalência toyotista - conforme veremos mais à frente -, ao aprofundar o processo de desqualificação profissional subjacente ao taylorismo/fordismo, procura construir mecanismos necessários à construção de novas formas de consentimentos sociais, que, manipulatórios, encontram-se também embutidos nas teses de Morin (2003), as quais apontam que sob o ponto de vista da gestão de pessoal há algo novo no histórico-permanente processo de controle do capital, à época do trabalho flexível.

Vemos, então, que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção ainda que não seja imediata, como assinala Gramsci, os intelectuais desempenham para o grupo dominante o essencial papel de construtores subalternos da

“hegemonia social e do governo político [através da construção] do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. [Contribuem ainda para a eficácia] do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que

é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo” (GRAMSCI: 2000:21).

Observa-se assim que o processo educativo é, ao mesmo tempo, processo de interiorização e, mais ainda, estabelecido de forma organizada e devidamente pensado para a construção da legitimidade da classe que domina economicamente. Movimento no qual se impõe a contraposição formal intelectuais/não intelectuais, através da cisão arbitrária (mas também histórica) e classificatória do saber, como se a uns estivesse reservado, de modo eterno e definitivo, a capacidade de pensar e, a outros, somente assimilar o que foi produzido ou dito pelos primeiros. Cisão na qual é obscurecido o princípio básico de que *“todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI:2000:18).*

Diante disto, se a Educação deve estar voltada para os interesses dos trabalhadores, a tarefa que se coloca é, exatamente, a de romper com esta cisão provocada pela divisão social do trabalho e, em particular, pelos seus desdobramentos no interior da sociedade de classes. A ruptura com estes mecanismos, os quais constituem, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação e controle, têm seu eixo, de um lado, na negação incondicional da sociabilidade presente, dada pelo capital. De outro, na construção de um novo ordenamento da vida coletiva e individual capaz de subordinar a materialidade ao controle social. Movimentos para os quais são limitados e mesmo inúteis os discursos radicalizados e desconectados de todo e qualquer movimento real. Ou seja, que não contemplem a educação formal e informal enquanto momento da totalidade do atual modo de produção e das relações sociais por ele ancoradas.

Colocar a questão neste eixo implica reconhecer que a democratização da educação formal é um imperativo. No entanto, exige, também, o reconhecimento de que, por estar subordinada cada vez mais às necessidades da acumulação do capital, a educação no espaço escolar permanece, em essência, burguesa, e, portanto, presa aos limites que lhe dão origem⁹.

Assim, se a demanda pela democratização da escola e do conteúdo por ela transmitido mantém-se como exigência a ser defendida pelo campo do trabalho; se a “universalização da educação básica, entendida como acesso de todos ao saber socialmente elaborado, assegurada a qualidade do processo, definida pelas necessidades concretas do cidadão trabalhador” persiste e deve persistir como bandeira de luta (KUENZER:1996:63:65); também é um fato que é impossível, para fazer avançar o processo, se perder vista o caráter desta luta, suas potencialidades e limitações.

Todavia, em nossa contemporaneidade, de forma acentuada, o aparato escolar encontra-se preso aos limites capitalistas, vem se constituindo efetivamente em espaço de importância para a acumulação. Entretanto, no movimento contraditório que o constitui, a educação formal proposta pelo capital, articulada que está à demanda contínua de força de trabalho, sempre adequadas à forma gerencial dominante, cria também potencialidades que podem ser incorporadas pelo campo do trabalho, como é o caso da politécnica.

Esta questão foi devidamente abordada por Gramsci, provavelmente a melhor leitura sobre a construção de homens novos através da educação formal norteada pelo princípio da “escola unitária” onde “o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados”. Escola na qual se *“eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI:2000:175).*

Na trilha de Gramsci, Kuenzer retorna à problemática, pensando-a à luz das recentes práticas toyotistas e buscando diferenciar polivalência de politécnica nos esforços de construção de uma nova prática educativa. Assim, observa:

Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, exigem conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar. A partir desta perspectiva justificam-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade de trabalhar intelectualmente, valorizando o domínio do método e dos conteúdos da ciência, da tecnologia e da sócio-história que fundamentam a vida social e produtiva, contrariamente ao taylorismo / fordismo, que privilegiava o conhecimento tácito. Isto significa que a educação dos trabalhadores, em tese, demandaria uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. Ainda, é preciso considerar que a nova base microeletrônica exige que o conhecimento passe a se dar também sobre os processos, e não mais apenas sobre os produtos, uma vez que as possibilidades de uso das tecnologias passam a depender do conhecimento do produtor ou usuário (...) Estas mudanças levam a substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/ método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto do conhecimento, mas é preciso, principalmente, apreender e dominar os processos de sua produção.

No transcurso do século XX, em decorrência da penetração extensiva e intensiva da lógica e dinâmica capitalista nos infinitos poros da vida social, aprimorou-se o princípio de que as determinações do capital incorporam, manipulam e seduzem, favorecendo, em múltiplos sentidos, o refluxo das propostas alternativas à lógica da sociedade mercantil e burguesa.

Revelam-se, pois, pertinentes as análises que têm buscado trabalhar com os mecanismos de interiorização da dominação, uma vez que estes procedimentos atravessam cada vez mais os campos da esfera educativa, a qual não está determinada, única e exclusivamente, pela formalização dos saberes ofertados pela escola, enquanto instituição formadora de valores socializadores. A análise atenta sobre os mecanismos de interiorização revelam que eles são mais amplos do que uma abordagem imediata possa revelar. Efetivamente, as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência sobre a educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão totalmente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Colocada nesta dimensão,

“a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema (...) no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de ‘internalização’

pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas 'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores" (MESZÁROS:2005:44).

Ainda, segundo Mészáros,

"As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (...) Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livra-los dessa grave e paralisante situação" (MÉSZÁROS:2005:44-45).

A importância recoberta pelo campo educativo para as determinações do capital não deve obscurecer que

"a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções 'não podem ser formais, elas devem ser essenciais'. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida" (MÉSZÁROS:2005:45).

Igualmente importante é o reconhecimento de que a ruptura com a educação formalizada proposta pelo capital só é possível enquanto rompimento, de igual intensidade, com

"todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente

enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (...) cair na tentação dos reparos institucionais formais (...) significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS:2005:47-48).

Coloca-se pois, se pensarmos a educação na ótica dos trabalhadores, a necessidade de construção de ações de “contra-internalização” que sejam coerentes e sustentadas, o que exige, ao mesmo tempo, que não se desenhem apenas como negação abstrata dos mecanismos que se fazem presentes e que subordinam o processo educativo – formal e informal – aos parâmetros da dominação burguesa e sua finalidade, a acumulação de riquezas apropriada privadamente.

Na medida em que a dominação do capital nunca é total, coloca-se paralelamente a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia capaz de solapar as bases do atual modo de produção, sendo, neste processo, de fundamental importância a construção, entre as camadas subalternas, ou dos “de baixo”, de intelectuais orgânicos representativos do conjunto da classe e que contribuam para que ela própria se constitua como sujeito coletivo pensante.

O reconhecimento da extensão assumida pela dominação capitalista dentro e fora do aparelho escolar, obriga, assim, a articulação da problemática da educação na perspectiva dos trabalhadores com as demais instâncias mobilizadoras da vida social, isto é, aquelas nas quais se efetivam a possibilidade de constituição de sujeitos coletivos, organicamente ligados à perspectiva da emancipação social¹⁰. Partidos, sindicatos e associações podem, seguramente, desempenhar estas funções, desde que portadores de um projeto claro que coloque o capital no centro do problema e as massas de trabalhadores como eixo efetivo de ruptura com a ordem do capital. Tarefa que conduz a outra questão, colocada no início desta reflexão: quem são os elementos impulsionadores desse processo e por quais caminhos podem aderir e construir o sujeito coletivo transformador prático da sociabilidade do capital?

Algumas indicações importantes são dadas por Gramsci no que concerne ao papel dos intelectuais. De acordo com sua análise,

“A elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea requer múltiplas condições e iniciativas. A difusão, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e agir homogêneo é a condição principal, mas não deve ser a única (...). É pueril pensar que um ‘conceito claro’, difundido de modo oportuno, insira-se nas diversas consciências com os mesmos efeitos ‘organizadores’ de clareza difusa:este é um erro ‘iluminista’, A capacidade do intelectual profissional de combinar habilmente indução e dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transferir certos critérios de discriminação de uma esfera a outra do julgamento, adaptando-o às novas condições, etc., constitui uma ‘especialidade’, uma ‘qualificação’, não um dado do senso comum vulgar. É por isso, portanto, que não basta a premissa da ‘difusão orgânica, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e agir homogêneo’ (...). A ‘repetição’ paciente e sistemática é um princípio metodológico, fundamental: mas a repetição não mecânica, ‘obsessiva’, material, e sim a adaptação de cada conceito às diversas peculiaridades e tradições culturais, sua apresentação e reapresentação em todos os seus aspectos positivos e em suas negações tradicionais, situando sempre cada aspecto parcial na totalidade. Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade (...) O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica (por ele promovida e

favorecida) sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios ‘claros’ de método (...) O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva” (GRAMSCI:2000:205-206).

Vê-se, pois, que os problemas são imensos, em razão da amplitude assumida pela dominação do capital, dentro e fora do espaço escolar. Mas, vislumbra-se também o fato de que é desnecessário inventar a roda. As linhas gerais da discussão encontram-se delineadas e podem servir de ponto de partida para as análises do concreto. Enquanto que as condições objetivas amadureceram para tal, o mesmo não ocorreram com as condições subjetivas, aquelas que revelem os intelectuais orgânicos da classe capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, articulando luta educativa com luta política, ação e transformação, continuidade e rupturas, a fim de que o verdadeiramente novo possa brotar. Eis a tarefa. Quem assume o desafio?

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Renan. **O modo de vida just - in - time do novo perfil metalúrgico jovem-adulto flexível do ABC: antigos dilemas, novas contradições e possibilidades.** Tese Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2009.

AUED, Bernardete Wrublewski, *Educação para o (Des) emprego*, R.J., Ed. Vozes, 1999.
Duarte, Newton. *A sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.* Campinas: Autores Associados, 2003.

FALLEIROS, Ialê. *Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania.* In - A nova pedagogia da hegemonia. Lúcia Maria W. Neves (org). São Paulo: Xamã, 2005. P. 211-235.

GRAMSCI, Antonio, *Cadernos do Cárcere*, vol. 2. S.P. Civilização Brasileira, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida, **Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural.** In: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/311/boltec311.htm>

____ CALAZANS, M. Julieta C.; GARCIA, Walter, *Planejamento e Educação no Brasil*, S.P., Cortez Editora, 1996, 3º ed.

____ Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível, in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.), *Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional*, S.P., Papirus, 2003, 2º ed.

LENARDÃO, Elsie, *Clientelismo Político no Brasil Contemporâneo: algumas razões de sua sobrevivência* (mimeo). Tese de Doutorado, S.P. Unesp-Araraquara, julho de 2006.

LOMBARDI, Franco, *La Pédagogie Marxiste d'Antonio Gramsci*, Toulouse, Édition Edouard Privat, 1971.

MANNHEIM, Karl, *MANNHEIM (Coleção Grandes Cientistas)*, S.P., Ática, 1984.

MÉSZÁROS, István, Mészáros, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *A Educação Para Além do Capital*, São Paulo., Boitempo Editorial, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEGRI, Antonio e HARDT, Michael, *Império*, R.J. , Record, 2004.

Pinassi, Maria Orlanda. *No mundo do capital, a ocasião faz o ladrão*. Revista Margem Esquerda. N.º. 8. Novembro de 2006.p. 42-48.

SANTOS, Ariovaldo, Antigos e Novos Campos da Ideologia do Capital na Educação do Trabalhador, in ALVES, Giovanni; GONZALES, Jorge L. C.; BATISTA, Roberto Leme (orgs.), *Trabalho e Educação (Contradições do Capitalismo Global)*, S.P. Ed. Práxis, 2006.

¹ Doutorado em Sociologia e Ciências Sociais pela Université Paris I (Panthéon-Sorbonne). Atualmente é professor da Universidade Estadual de Londrina. É membro da Rede de Estudos do Trabalho (RET) e atua na área de Sociologia, principalmente nos seguintes temas: trabalho, sindicalismo, globalização, capitalismo e mundo do trabalho. arioliveira2001@yahoo.com.br

² Doutorado em Sociologia pela UNESP/Campus Araraquara; professor do Departamento de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí/FAFIPA. É membro da Rede de Estudos do Trabalho (RET). Atua nas áreas História, Sociologia, com ênfase para os seguintes temas: juventude, reestruturação produtiva, sociabilidade, educação, trabalho flexível e estranhamento. renan-araujo@uol.com.br

³ Dados extraídos de *Alternatives Economiques*, Paris, France, janvier 2000, numero 177.

⁴ Sobre alguns mecanismos de interiorização dos valores capitalistas dentro e fora da escola formalizada, por exemplo, RIBAS, Clariton Cardoso, Educação, Ética e Gênero no Toyotismo, in AUED, Bernardete Wrublevski, *Educação Para o (Dês) Emprego*, R.J., Ed. Vozes, 1999 e SANTOS, Ariovaldo, Antigos e Novos Campos da Ideologia do Capital na Educação do Trabalhador, in ALVES, Giovanni; GONZALES, Jorge L. C.; BATISTA, Roberto Leme (orgs.), *Trabalho e Educação (Contradições do Capitalismo Global)*, S.P. Ed. Práxis, 2006.

⁵ DURKHEIM, Emile, *Educação e Sociologia*, S.P. Melhoramentos, 1952.

⁶ MANNHEIM, Karl, *MANNHEIM (Coleção Grandes Cientistas)*, S.P., Ática, 1984.

⁷ LOMBARDI, Franco, *La Pédagogie Marxiste d'Antonio Gramsci*, Toulouse, Édition Edouard Privat, 1971.

⁸ Fugindo das armadilhas impostas pela “ditadura da pedagogia” contemporânea, amplamente disseminada pelas reformas educacionais construídas a partir dos parâmetros que conformam a Lei de Diretrizes e Base da Educação - 9394/96, é de nosso interesse trazer à baila alguns dos fundamentos teóricos de Edgar Morin, posto que o autor, ao discorrer sobre a educação do futuro dissemina uma visão de mundo cuja interpretação, mais que educacional, visa traçar diretrizes de ação em face dos dilemas expostos pela crise de sociabilidade contemporânea. Pois, tal qual temos afirmado, partimos do pressuposto de que as questões educacionais subordinam-se, e são antes de tudo, questões que se relacionam à totalidade das contradições sociais.

⁹ Sobre a subordinação da escola aos imperativos da acumulação capitalista Kuenzer ressalta com propriedade: “É, pois, por meio do disciplinamento para a vida social e produtiva, ou seja, do

desenvolvimento das capacidades (ou competências) necessárias ao trabalho e à participação social, sob hegemonia do capital, que a escola desempenha sua função no que diz respeito ao processo de valorização do capital”. KUENZER, Zeneida Acácia, Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível, in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.), *Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional*, S.P., Papyrus, 2003, 2º ed.

¹⁰ Ao estabelecer formas adequadas de divisão técnica do trabalho, da mais fragmentada à multitarefa: aos estabelecer os limites de decisão do trabalhador, do mais automatizado aos mais autônomo; ao destruir e reconstruir processos de trabalho que articulam diferentemente padronização e criatividade, os processos de trabalho e as relações sociais vão disciplinando os trabalhadores para que efetivamente contribuam para o processo de valorização do capital (...) É por isso que Gramsci afirma que a pedagogia vem da fábrica e, portanto, é parte integrante e fundamental do processo de construção da hegemonia do capital sobre o trabalho. Fábrica e escola se articulam nessa tarefa de disciplinamento, através de dois processos, distintos mas organicamente relacionados: os processos especificamente pedagógicos, com a finalidade da capacitação técnica, e os processos amplamente pedagógicos, menos visíveis e sistematizados, de formação política, que objetivam o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao processo de valorização do capital, que vai manifestando especificidades no transcurso do desenvolvimento das forças produtivas” (KUENZER, Zeneida Acácia, Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível, in FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.), *Para Onde Vão a Orientação e a Supervisão Educacional*, S.P., Papyrus, 2003, 2º ed., pp. 50-51).

RECEBIDO DIA 30 DE MAIO DE 2010

AVALIADO DIA 09 DE JUNHO DE 2010