

A possibilidade da escola UNITÁRIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ramon de Oliveira

Resumo

Referenciando-se em autores ligados à temática educação e trabalho, defensores da escola unitária, e considerando-se que o modelo de produção capitalista, ao tornar-se hegemônico, subordina o trabalhador à sua lógica, afirma-se que a relação estabelecida entre a escola e o mundo do trabalho, bem como as ações de qualificação profissional, passam a ser estruturadas por uma imposição do mercado e também por um conjunto de expectativas e cobranças dos educandos de que os conhecimentos ali obtidos possam lhes servir para um futuro ingresso do mercado de trabalho. Considerando que a lógica do capital está instaurada nos diversos espaços de formação e deve manter-se enquanto perdurar o modo de produção capitalista, conclui-se pela impossibilidade de concretização de um projeto escolar sobre bases humanistas e solidárias, voltado para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

Palavras-chave: Escola Unitária. Educação Tecnológica. Trabalho e Educação

THE possibility of UNITARY SCHOOL IN THE CAPITALIST SOCIETY

Abstract

Referencing in the authors linked with education and employment, defenders of the unitary school and considering that the model of capitalist production, to become hegemonic, subordinated the worker to his logic, it is argued that the relationship established between the school and the world of work and the actions of professional qualification, are now framed by an impositions of the market and also by a set of expectations and demands of students that the knowledge obtained there to serve them for a future entry into the labor market. Whereas the logic of capital is established in different areas of training and should remain as long as the capitalist mode of production, it follows that the impossibility of achieving a school project on bases humanistic and sympathetic toward the formation of the human being its multiple dimensions.

Key-words: Unitary School. Technological Education. Work and Education

Introdução

Diversas temáticas vêm sendo discutidas no campo da relação entre trabalho e educação e tem sido quase em todas as abordagens uma preocupação com a constituição de um projeto educativo contrário a uma histórica dualidade no nosso sistema educacional, especificamente no concernente à existência de uma escola de formação geral, acadêmica, voltada para os setores da população que vislumbram a continuidade dos estudos no âmbito do ensino superior e, de outro lado, uma escola de cunho profissionalizante e de formação estreita para os setores populares, os quais percebem a escolarização ou a formação profissional como a única possibilidade de uma futura inserção no mercado de trabalho.

A dualidade no nosso sistema educacional implica uma escola sempre direcionada para atender aos interesses dos setores economicamente privilegiados e, na outra face da mesma moeda, esse sistema, ao ser obrigado a atender aos setores mais populares da sociedade, absorveu-os vinculando sua entrada à obtenção de uma profissionalização precoce (KUENZER, 1997). Ou seja, a tão propagada instrução profissional para os pobres e desvalidos passou a ser estrutural no sistema educacional.

Ainda que reformas tenham acontecido no transcorrer da história da educação brasileira, esta marca mantém-se por não decorrer de uma questão legal, mas está assentada, e originar-se da própria estrutura de classe (SAVIANI, 1987).

Algo, contudo, parece mostrar-se problemático no referente ao debate sobre esta dualidade. Problemático não pelo questionamento da sua existência, nem pela busca de uma escola unitária, mas fundamentalmente pela possibilidade real de constituição de um projeto educativo capaz de erigir, no âmbito do próprio sistema capitalista, uma escola propiciadora da formação integral dos educandos. Ou seja, uma escola que, mesmo em meio a uma realidade profundamente excludente e segregadora, seja capaz de propiciar às classes trabalhadoras uma formação geral de caráter tecnológico, crítica, emancipatória e preche de práticas e conteúdos valorizadores de outras dimensões do fazer humano, historicamente restritas às classes dominantes, tais como a música, a literatura e a arte cênica. Nesse sentido, o termo *problemático* justifica-se pelo questionamento da possibilidade real de constituição de um novo projeto educacional sem o fim do modo de produção capitalista.

Ao se analisar a escola e sua identidade no âmbito da sociedade capitalista, deve-se ter a compreensão de estarmos diante de fatos e realidades que, por serem históricos e produzidos no âmbito de relações classistas, são passíveis de ser modificados, desestruturados e substituídos qualitativamente por algo de dimensão extremamente antagônica. Não estamos diante de apenas uma realidade conjuntural ou específica de um determinado país e, sim, deparando-nos e confrontando-nos com elementos constituidores da própria identidade do sistema capitalista e são eles próprios obstáculos à possibilidade da estruturação de outras relações entre os homens.

Como destacou István Mészáros, em sua brilhante conferência na abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em julho de 2004¹, devemos entender que as mazelas que afetam a humanidade e os processos de formação humana em relação às quais a escola não é indiferente, decorrem de uma incorrigível lógica do capital. Nesse sentido, é inconcebível pensar a mudança na educação sem pensar em uma mudança mais ampla do quadro social. Em suas palavras: “as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

O empobrecimento e a fragmentação da formação das classes trabalhadoras não podem ser totalmente eliminados pela estruturação de práticas escolares parcialmente contrárias à lógica do capital. Não basta implementar reformas nas práticas curriculares para instituir-se nas escolas um projeto de formação humana que supere a fragmentação histórica imposta pela lógica do capital. Só pode alcançar esse objetivo ao ter como objetivo a desestruturação da dominação capitalista. O caráter mesquinho, desumano, fragmentado e predatório do capital é incorrigível.

Quando as tentativas de mudanças restringem-se a atacar parcialmente a lógica do capital, terminam por assegurar que “sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da

¹ Esta palestra veio depois a integrar o livro: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. Para este texto, consultamos outra obra, na qual consta esta conferência como um de seus capítulos: MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap. 8

lógica global de um determinado sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2007, p. 197, grifo do autor).

Embora não pensemos e não defendamos uma relação de espelhamento entre escola e mundo da produção, conhecemos a íntima relação entre o pensado e o estruturado nas práticas educativas, nas políticas educacionais e o movimento estabelecido no processo de produção capitalista (OLIVEIRA, 2005). Consequentemente, por mais que busquemos a autonomia da escola em relação ao movimento do capital, imaginá-la com plena autonomia é desconhecer a própria determinação histórica da materialidade das relações de produção sobre a constituição dos espaços de formação de consciência, como é o caso da escola. Meszáros nos ensina que:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da acumulação ‘primitiva’, em sintonia, com as circunstâncias históricas alteradas [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento de controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito (2007, p. 201, grifo do autor)

A partir destas primeiras considerações, discutiremos a possibilidade da existência de uma educação tecnológica no âmbito da sociedade capitalista. Esta discussão não caminha no sentido de abrir mão deste projeto educativo e de formação do ser humano, mas tenta estabelecer um questionamento sobre as reais possibilidades de constituirmos um projeto educacional radicalmente diferente da lógica capitalista.

A existência da escola unitária não pode ser colocada apenas na dimensão de uma mera utopia, mas há de ser pensada em termos de uma possibilidade real de implementação, caso contrário, estabeleceríamos e nos afogáramos num conjunto de críticas que, por mais coerentes e desveladoras que sejam, encontram seu limite na sua própria estruturação. Ou seja, devemos perceber o que é constituinte e constituidor do modo de produção capitalista; caso contrário, seremos penalizados

pela incapacidade de pensar o que pode ser estruturado como novo, seja no ou para além do capitalismo.

Desenvolvimento do capital e a qualificação do trabalhador

Uma das questões sempre perseguidas por aqueles que discutem a relação trabalho e educação é a necessidade de se instituir um projeto de escola capaz de, no âmbito do ensino médio ou da educação profissional, superar a dicotomização entre a teoria e a prática (FRANCO, 1997; FRIGOTTO, 1989; FRIGOTTO et al., 2005; KUENZER, 1988, 2002; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1987, entre outros). A crítica a esta dualidade assenta-se na constatação de que o modelo educacional estrutura-se, por um lado, a partir de um academicismo elitista e descomprometido— para não dizer, indiferente— às ocorrências no mundo do trabalho e, por outro lado, mas dentro da mesma lógica, pela instauração de práticas de formação profissional, pautadas pelo esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação geral e humanista, objetivando uma formação imediata dos educandos para o mercado de trabalho.

Como no âmbito do sistema formal de ensino tem sido constatada a quase impossibilidade de viabilização de um projeto de escola que supere este imediatismo pedagógico, praticamente tem sido no âmbito das experiências vinculadas às ações de qualificação profissional desenvolvidas pelo movimento sindical ou por organizações de trabalhadores que temos tido informações sobre a implementação de práticas de formação pautadas pela busca da formação integral dos educandos (SILVA, 2003).

As ações disseminadas no âmbito do movimento sindical que se define como classista, particularmente a Central Única dos Trabalhadores, objetivam, como mostrou Silva (2003), pelo menos no referente aos documentos direcionadores do seu projeto de qualificação, instaurar um projeto de qualificação que esteja além desta dicotomia e conjugue uma formação política, técnica e humanista para os seus educandos.

Diversos trabalhos de pesquisa voltados à análise das ações de qualificação profissional, desenvolvidos pelas diversas centrais sindicais brasileiras (RUMMERT, 2000, SILVA, 2003, DELUIZ et al., 1999, entre outros), estimulam-nos a reflexão em que talvez fosse ali, no âmbito destes movimentos, em que estariam instauradas práticas educativas direcionadas pelos pressupostos da chamada educação

tecnológica. Contudo, também vem à reflexão o fato de o próprio movimento sindical, como todos os espaços existentes na sociedade produtores de idéias e desencadeadores de práticas educativas, ser também atravessado pela lógica cultural e pela ideologia do capital em sua dimensão planetária. Como destacou Mészáros: “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (2007, p. 206, grifo do autor).

Esta afirmação, em princípio, não traz em si nenhuma novidade quando nos direcionamos a pensar o modo como se dá processo de reprodução e sobrevivência do sistema capitalista, seja pela leitura das práticas coercitivas de conservação do sistema, seja pela análise de como as classes no poder reproduzem-se e reproduzem o sistema, utilizando ações educativas articuladas às práticas de violência. Não podemos deixar de perceber que tais práticas, em determinado momento histórico, objetivam assegurar que idéias e valores assegurem a hegemonia das classes no poder. Os espaços que poderiam ser expressões de práticas formativas contrárias à lógica de perpetuação da exploração capitalista, também se vêem intimados a contribuir no processo de reprodução do capital.

As novas exigências do processo de produção capitalista não se resumem aos aspectos técnicos e práticos da produção. Trata-se de compreender como estes elementos estão também articulados às exigências do capital, no que concerne aos aspectos psicológico, afetivo e cultural do trabalhador. Estas exigências impõem ao capital a constituição de conceitos e a formulação de discursos e de imagens que afetam também a confecção das práticas educativas formuladas pelos movimentos de trabalhadores. Em outras palavras, o processo de hegemonia cultural alcançado pelo capital estabelece limites práticos e teóricos para os próprios trabalhadores criarem ações discordantes ao seu movimento de afirmação, ainda que esta capacidade civilizatória, no referente aos aspectos humanos e sociais, seja visivelmente desastrosa (FORRESTER, 1997, CHOSSUDOVSKY, 1999).

Dito isso, é pertinente discutir o quanto, no estágio atual do capitalismo, o próprio movimento sindical contribui, através de suas práticas formativas, para a captura da subjetividade do trabalhador por parte do capital. Pois, como destacam Antunes e Alves (2004, p. 344, grifo dos autores):

Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital (observando que o termo “subsunção” não é meramente “submissão” ou “subordinação”, uma vez que possui um conteúdo dialético – mas é algo que precisa ser reiteradamente afirmado). O que muda é a forma de implicação do *elemento subjetivo* na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral.

Considerando o momento atual do sistema capitalista, suas especificidades, e levando em consideração a forma de relação entre capital e trabalho, questiona-se qual a possibilidade real de se instaurar práticas educativas frontalmente adversas ao desejado e instaurado pelo capital como modelo de formação do trabalhador. Este questionamento não se inspira em uma teoria althusseriana de reprodução, muito menos faz, como este autor, uma leitura minimizante do papel da escola que a considera, exclusivamente, um espaço de formatação de práticas e formas de pensar adequadas à reprodução das relações capitalistas de produção (ALTHUSSER, 1985). O ressaltado neste questionamento é que o sistema capitalista, a cada nova fase do seu processo de desenvolvimento, cria um tipo de trabalhador coerente com o movimento de expropriação e de subordinação de si mesmo.

Aqui a questão crucial, sob domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, 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”, mas ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2007, p. 206, grifo do autor).

Historicamente, tem havido um movimento de contínua perda de controle do trabalhador sobre o processo de produção (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991). Esta perda de controle não obrigatoriamente haveria de ocorrer, como se decorresse do avanço da ciência e da tecnologia.

A organização da produção e o desenvolvimento tecnológico visam contribuir diretamente para o capital poder paulatinamente tornar-se autônomo em relação à ação do trabalhador (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991). Esta autonomia tem um limite. Não é uma autonomia física pois, se fosse, estaria apontando para a própria impossibilidade da extorsão da mais-valia. A autonomia, para não dizer indiferença, refere-se a prescindir relativamente do conhecimento acumulado pelo trabalhador, do saber fazer, do domínio das etapas do processo de produção.

A maquinofatura, a produção de caráter científico, o surgimento da produção de caráter flexível são expressões da luta entre capital e trabalho pelo domínio do conhecimento. A característica do sistema capitalista não é exclusivamente o tornar todos os elementos existentes em mercadoria. Também os seus processos de organização e de renovação não objetivariam somente aumentar suas taxas de acumulação. Está entre seus objetivos, e até pré-condição para o alcance dos anteriormente citados, a concretização de um poder total sobre o processo de produção de mercadorias.

Pensar no controle do capital sobre o processo de produção poderia levar-nos a destacar que o mecanismo fundamental à realização deste movimento seria o incremento de novas tecnologias no interior da produção. Esta primeira interpretação é parcialmente conclusiva, porém não engloba todo o processo. A própria maquinização já é expressão de um movimento instaurado pelo capital de aglutinar em um único espaço um saber antes disperso, mas que se encontrava sob o controle dos trabalhadores. Aqui, a ideia de dispersão não tem o sentido de pulverização e que com a maquinofatura foi possível centralizá-lo em um único agente. Na verdade, não é bem assim. A dispersão só existe, em um primeiro momento, para o capital, mas não existe para o trabalhador. O colocar vários trabalhadores no mesmo local de produção, somando seus esforços, mas não seus saberes, é um dos primeiros movimentos instaurados pelo capital de criar e institucionalizar um novo agente, que passaria então a ser identificado como o sujeito da produção. A indústria que, aos poucos, estava por se instituir passou a assumir o papel de ser o agente da produção. Neste caso, há um dos primeiros movimentos no plano cultural de esvaziar o poder do trabalhador no processo de produção. Esta é uma das primeiras ações do capital, objetivando inverter as identidades.

A fábrica, algo sem vida, sem cérebro, sem capacidade de pensar, de projetar, passa a ter vida própria. Ela, aos poucos, vai-se tornando o ser que produz, o ser responsável pela confecção daquilo

desejado e consumido pela população. Em outras palavras, a existência da produção fabril instituiu, no âmbito societal, a ideia de ser a fábrica o agente da produção.

Aqui está um exemplo de um movimento estabelecido pelo capital para o controle do processo sem que o elemento central seja a tecnologização da produção. Isso não quer dizer que não haja uma relação direta entre a produção tecnológica e o domínio do capital sobre o trabalho. Evidentemente, a produção da tecnologia já se instituiu no âmbito da contradição de classes. Ela é pensada em uma duplicidade de interesses de uma mesma classe. Por um lado, aumento da produtividade e, conseqüentemente, a acumulação capitalista, mas, por outro, substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Em outras palavras, a tecnologização é uma das expressões da autonomia relativa do capital em relação ao trabalho, mas não a sua causa.

Quais mecanismos são utilizados pelo capital para instituir o domínio sobre o trabalhador e sobre o processo de produção? Neste caso, vale a pena destacar que o surgimento de uma nova forma de organização da produção está intimamente vinculado a uma nova forma de relacionamento entre capital e trabalho. Não há o surgimento de algo novo no âmbito do conflito capital e trabalho, se uma das partes não sente a necessidade de recompor, aumentar ou diminuir a sua dominação.

Como no âmbito do regime capitalista, as mudanças na forma de organização e de gestão do processo de produção objetivam a perpetuação do processo de exploração da classe trabalhadora e, por conseqüente, a afirmação da dominação burguesa; o principal agente responsável pelas transformações é o próprio capital.

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseqüente, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, s/d, p. 24).

As mudanças no processo de produção de mercadorias têm, antes de tudo, uma imperiosidade classista e não tecnológica. Elas são expressões de um movimento instituído no âmbito do conflito de classes e representam tentativas, sempre conflituosas, de o capital alcançar seu duplo objetivo: aumento da acumulação e domínio sobre o processo de produção.

O processo de dominação é muito mais estruturado no âmbito das relações sociais extrafabris que propriamente no âmbito da produção. O capital institui mecanismos cada vez mais eficazes de tornar o local da produção um ambiente neutro. A fábrica, pouco a pouco, vai-se tornando o ambiente caracterizado unicamente por produzir mercadorias. Por outro lado, mas também nesta lógica, há a necessidade de fazer com que a força de trabalho não se veja como mercadoria, mas como agente do processo de produção. Aí está o ponto central do processo de inversão de valores. Para que o trabalhador possa se sentir comprometido com o processo de produção, faz-se necessário que a venda direta da sua força de trabalho não seja por ele considerada o único elemento responsável por sua sobrevivência. Neste sentido, há de se encontrar no espaço exterior à produção a satisfação e realização do trabalhador. Aí se estabelece uma imbricação direta entre Estado e reprodução das relações capitalistas de produção. Expliquemos então esta afirmação.

Se pensarmos que o processo de exploração do trabalhador, tanto no plano econômico como no referente ao domínio do processo de produção, é uma das características do sistema capitalista, podemos vislumbrar a ideia de que a produção, em si, não pode ser algo satisfatório para o trabalhador. É necessário para o capital criar mecanismos possibilitadores do incremento nos níveis de produtividade e, para isso acontecer, a única maneira imediata— não está posto o enriquecimento de tarefas ou a recomposição do domínio do trabalhador sobre o processo de produção— é garantir a satisfação de desejos e a realização de aspirações dos trabalhadores e dos seus familiares, criando uma estrutura que possibilite a existência de um salário indireto, pois o salário pago pelo próprio patrão não é suficiente para a sua concretização. Neste sentido, a entrada do Estado como financiador das ações sociais, concretizando na prática a existência de um salário indireto, passa a ser uma peça fundamental no processo de reprodução do capital (OLIVEIRA, 1988).

Não queremos dizer que o Estado de Bem-Estar Social é unicamente uma ação do capital, muito pelo contrário. Queremos

chamar atenção para o fato de a sua concretização ser expressão da relação classista. É algo concretizado como decorrência da necessidade de mecanismos para a continuidade do próprio sistema capitalista. As classes adversárias são protagonistas deste processo, na medida em que o *Welfare State* estrutura-se como expressão de um conflito classista. Este modelo de regulação estatal representou um movimento de “passivização” da classe trabalhadora com relação às desigualdades econômicas mas, por outro lado, permitiu ao capital esvaziar um pouco mais as contradições existentes no interior do processo de produção, por ter havido uma “suavização” da exploração do trabalhador, o qual pode pensar em realizar-se enquanto ser humano em uma dimensão que não depende totalmente da venda de sua força de trabalho.

O limite desta satisfação esteve no fato de a solidificação do Estado de bem-estar social ter sido acompanhada pela reafirmação do trabalhador enquanto protagonista do processo de produção. A presença de um Estado interventor no campo social e econômico e como distribuidor e regulador das relações entre as classes reafirmou o papel das classes enquanto agentes políticos e, por conseguinte, a contradição das classes como algo constituinte e fazedor da história no âmbito do modo capitalista de produção (OLIVEIRA, 1988).

Fracassado esse modelo, foi preciso reafirmar, no campo da produção e no campo das representações culturais, o processo de dominação burguesa, bem como eliminar a ideia da existência de classes. Atualmente, não é mais no âmbito da regulação do Estado que está posta a solução para a problemática burguesa de dominação. Trata-se da criação de uma cultura capaz de tornar, em definitivo, o trabalhador um componente da produção, identificando-se com o local de trabalho, vendo a si próprio como protagonista do processo de produção e relacionando-se com o capital sem a mediação de qualquer agente político coletivo, tal como o sindicato.

A fábrica, agora, não só produz, não só inventa, não só cria, como também tem sentimentos e coração. Tem alegria e felicidade. Para que sua satisfação e a felicidade possam existir, todos da equipe devem fazer a sua parte, dar um pouco de si: eu, meu amigo, meu camarada, meu patrão, ganharemos na medida em que objetivamos garantir a satisfação e o retorno daqueles que estão à procura dos nossos serviços.

A partir de então, o processo de dominação capitalista vem sendo cada vez mais determinado pelo quanto o trabalhador está psicológica e culturalmente envolvido com o processo de produção e a empresa.

Estamos discutindo o processo de dominação estabelecido no âmbito da produção capitalista, considerando, fundamentalmente, o elemento da criação do consenso. Não estamos afirmando a inexistência de discordâncias do trabalhador no âmbito da produção de caráter flexível e nem que a luta de classes tenha desaparecido. A própria criação deste consenso, caracterizado pela construção da idéia do trabalhador ter uma maior participação no local de trabalho, ser mais qualificado, são expressões de uma nova forma utilizada pelo capital para subordiná-lo (ALVES, 2000; LEITE, 1994).

O capital, à medida que retira paulatinamente direitos dos trabalhadores, seja no âmbito dos direitos sociais trabalhistas, pouco a pouco, vai instituindo uma lógica extremamente individualista e competitiva, levando o próprio trabalhador a pensar sob a ótica empresarial. Ou seja, a idéia é fazer o trabalhador sentir-se responsável pela sobrevivência da empresa. Em outras palavras, o sucesso empresarial é o sucesso do trabalhador. Objetivando assegurar esta nova forma de pensar, surgem conceitos e práticas afirmando ser o sucesso algo de cunho eminentemente individual.

A diminuição dos postos de trabalho e o aumento do desemprego, também expressões da luta de classes, vão, aos poucos, esfacelando a possibilidade de uma consciência coletiva e classista. Os conceitos de empregabilidade, empreendedorismo e de competência expressam exatamente a fomentação do individualismo construída pelo capital (RAMOS, 2001). Neste caso, o capital faz o mundo à sua imagem e semelhança, não só por estabelecer formas de produzir e de circular mercadorias, mas também por, em função dessas, estabelecer formas de viver, de se conceber e de se projetar que o ser humano vai perseguindo. Desta forma, o individualismo e a competição passaram a estruturar a lógica cultural reinante nas sociedades.

Simultaneamente a este movimento, emergiu como referência de administração do Estado a ortodoxia neoliberal. A relação entre Estado e reprodução do capital estabelece-se por uma sintonia entre a forma de regulação dos direitos sociais e a forma de pensar e de viver que, aos poucos, os trabalhadores vão seguindo (BRAGA, 1996).

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, como de

fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de crise aguda volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência, com o objetivo de impor valores [...] (MÉSZÁROS, 2007, p. 206)

A escola e a formação politécnica na nova lógica do capital

Embora consideremos pertinentes as restrições feitas por Nosella (2007) ao uso do termo escola politécnica, aqui o manteremos por entendermos que esse conceito, ainda que temporariamente, melhor define o projeto de escola pautada em outras lógicas formativas que não seja a do capital. Acreditamos que a consulta às obras de Kuenzer (1988), Machado (1989), Saviani (1989; 2007), Nosella (1991; 2007) podem ajudar na discussão sobre o entendimento do conceito de politécnica, uma vez que aqui neste trabalho, assumimos a posição de não fazer esse debate em virtude de os textos indicados terem sido elaborados com esse objetivo.

Pensemos nos rebatimentos das análises realizadas nesse trabalho para o caso da educação, particularmente, relacionando-a com o mundo do trabalho e, por conseguinte, analisando o quanto elas podem nos levar a pensarmos as utopias sobre o projeto de escola que defendemos.

Um primeiro ponto a ser atacado refere-se a responder se é possível a construção da chamada escola politécnica ou unitária no âmbito da sociedade capitalista.

Pelo que falamos anteriormente, a resposta vai no sentido de negar esta possibilidade. A negação decorre do fato de, em primeiro plano, se entender que a própria escola, como todas instituições, está atravessada por esta nova lógica cultural. Não se passa por uma concepção, como já destacamos anteriormente, de a instituição escolar estar a serviço do capital, como se ela fosse apenas um instrumento. O fato é que, além desta relação de cumplicidade de quase todas as instituições com a reprodução das relações sociais, a própria cultura na qual a escola está inserida é de conservação e articulada à nova lógica cultural do capital. Os agentes existentes na escola, professores, funcionários e alunos, vivenciam uma cultura que não é instituída pela escola, mas eles próprios a instituem.

Embora consideremos que a educação tenha sido e venha sendo utilizada pelo capital no seu processo de reprodução e de internalização dos valores asseguradores da dominação burguesa, a escola não tem vida

própria. Ela, ainda que estruturalmente esteja determinada pela ação estatal, tem seu cotidiano marcado pelas práticas de contestação, de subordinação e de reprodução dos valores perseguidos pelo capital como forma de garantir sua hegemonia. Indiferença não existe. Nesse sentido, a dominação e a reprodução do sistema materializadas nas escolas ocorrem através das práticas de dominação exercitadas pelos próprios dominados, embora não se apercebam disso.

Esta interpretação tem uma consequência direta para a melhor compreensão da possibilidade de a escola capitalista ser política e pedagogicamente diferente do que ela é. Ajuda-nos também a pensarmos na possibilidade de a escola tornar-se politécnica, senão vejamos.

A exigência de a escola pública brasileira democratizar-se e abrir-se para receber sem distinções as diversas classes, não diminui a distância entre ela e a escola unitária, tal qual pensada por Gramsci (GRAMSCI, 1979; MANACORDA, 2008; NOSELLA, 2004). Não se trata de unir classes distintas em um mesmo recinto para instituir uma nova forma de formação dos educandos, pois a cultura prevalecente não diferencia as classes. Ou seja, tanto nas escolas privadas, quanto nas escolas públicas, a cultura hegemônica é a cultura da dominação, da dicotomia entre teoria e prática, da desvalorização do trabalho manual em relação ao trabalho intelectual, do reforço à competição e ao individualismo exarcebado. Isso não implica dizer que as classes sociais, vivenciando distintas condições sociais, passaram a ter as mesmas representações sociais. A divisão de classes estrutura e conserva valores e práticas próprios de uma determinada classe. Não é esse o fato a ser destacado. Aqui está se enfatizando o fato de que a cultura vivenciada na escola e nos outros espaços sociais são expressões do substrato cultural de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais. Essa cultura voltada à reprodução do capital sobrepõe-se às distinções de etnia, de gênero e talvez até de credo religioso. Nesse sentido, não basta abrigar as distintas classes em uma mesma escola para fim à dualidade que estrutura o sistema educacional.

A escola, no momento atual do capitalismo, quaisquer que sejam seus sujeitos e componentes, reproduz no seu plano interno algo já instituído em âmbito societal. A escola não é reflexo, ela é a própria sociedade. Ela não cria uma nova sociabilidade, ela está estruturada em uma nova sociabilidade determinada pela nova forma de luta de classes, na qual o capital, ao reinventar a sua relação com o trabalhador, embaçou sua identidade enquanto classe antagonica ao capital.

Por essa constatação, torna-se um pouco mais fácil dizer que a ideia da escola politécnica, ou uma escola que forme o indivíduo em suas múltiplas dimensões, encontra o seu limite de realização na própria cultura produzida pelo atual estágio da luta de classes.

A formação ampla do educando, tão defendida nos debates na área de trabalho e educação, não encontra acolhida entre os sujeitos que procuram a escola. Nada, por si só, tem um valor *a priori* se o seu conteúdo não tenha uma efetividade imediata em relação à sobrevivência econômica do indivíduo. O valor das coisas não se define por um devir em um tempo não sabido. O valor está naquilo que responde de imediato a um anseio, cada vez mais de cunho individual e cada vez mais de caráter econômico.

A constituição de uma identidade de caráter mais humanista, mais solidário, refratária a qualquer desvalorização da teoria em relação à prática, não tem força de sustentação, pois o que está posto é a valorização de um saber que seja prático, não importa qual seja. A imperiosidade de estabelecer-se perante a sociedade enquanto um ser que possui uma renda, torna-se mais importante do que ter a posse de um saber que não pode tornar-se mercadoria. O conhecimento só tem razão de ser enquanto tiver valor de troca imediata.

Se para a escola de formação geral temos estas implicações, especificamente para a educação profissional a questão agudiza-se. O fato de sempre termos defendido e ainda continuarmos a defender uma formação para o trabalho vinculada à formação geral, coloca-nos, na atualidade, em uma posição de nadar contra a corrente.

Muito mais que em outras modalidades de formação, aquela voltada para o trabalho é nitidamente determinada por uma cultura imediatista e de forte apelo aos imperativos do mercado. Mas este apelo não é só do mercado, mas também do próprio indivíduo. Ele tem necessidade, como questão de sobrevivência, que o saber ali adquirido possa lhe render, em menor tempo possível, uma ocupação, uma renda, um salário. A formação passa a ser avaliada não pelo processo, pelo conteúdo, mas pelo que ela produz no plano econômico. Pode-se inclusive achar que um curso realizado foi bem estruturado, um professor competente, uma boa metodologia, um bom material didático, mas a questão final é se o ajudou a arranjar um emprego.

Hoje, já não se paga uma mensalidade, mas faz-se um investimento. Investe-se na aquisição de um diploma ou certificado que represente a possibilidade de uma futura inserção no mercado de trabalho.

Aparecem, a cada dia, novos cursos nas faculdades particulares. Cursos com denominações das mais variadas e sem nenhuma tradição, mas que encontram uma clientela ansiosa por arranjar um emprego e que termina por procurar estes cursos, sabendo da qualidade duvidosa das instituições por eles responsáveis, abrindo mão da qualidade, pela necessidade imediata de adquirir uma mercadoria a ser trocada no mercado.

Para a educação profissional desenvolvida no âmbito das centrais sindicais, a questão não é menos problemática, embora talvez seja mais ainda para aquela que tiver uma postura mais classista. Esta, ao tentar não se deixar levar pela lógica reinante, tende a dar mais importância à formação política, relegando a um plano secundário uma formação que garanta ao trabalhador o domínio de um conhecimento mais especificamente profissional ou técnico.

Na prática, tal postura recai num reducionismo da formação profissional. Certos de que a certificação profissional pouco ajudará o indivíduo a arranjar um emprego, os sindicatos combativos reduzem a formação à contestação da lógica capitalista, buscando reavivar as práticas classistas. Na prática, causa um sentimento de insatisfação entre os egressos desses cursos, pois eles, ainda que reconheçam as peculiaridades do curso pelo qual passaram e expressem satisfações e avaliações positivas, particularmente no referente à sua inserção política no âmbito da sua comunidade, afirmam o quanto ainda permanecem em condições quase insuperáveis de inserção no mercado de trabalho.²

O problemático neste movimento é que, a olhos vistos, podemos também perceber que há uma profunda reestruturação ideológica no âmbito do movimento sindical e nos partidos que ainda mantinham uma prática política de contestação à ordem capitalista (BRAGA, 1991; CRUZ, 2000). Talvez, em um futuro não muito distante, existirá um quase consenso ideológico no âmbito sindical, tornando pouco diferenciáveis os seus projetos de qualificação. Provavelmente, a distinção ocorrerá apenas no fato de uma ou outra facção do movimento sindical privilegiar as atividades de elevação de escolaridade como mecanismo compensatório das debilidades do sistema público de ensino.

² Estas constatações decorrem do acesso que tivemos às respostas dos egressos à pesquisa realizada pela Central Única dos Trabalhadores com os egressos dos cursos realizados por ela, durante a vigência do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).

Considerais finais

A escola no sistema capitalista, particularmente considerando o seu momento atual, tem limites quase intransponíveis no referente a voltar-se para a constituição de uma nova forma de sociabilidade. Aqui não está se rompendo com a idéia da escola como uma instituição redentora, pois nunca a tivemos. Reconhece-se o fato de a escola ser um agente importante no processo de construção de uma contraconsciência (MÉSZÁROS, 2007). Afinal, enquanto houver uma sociedade estruturada em classes, haverá sempre espaços de contradição. Contudo, há limites da escola neste sentido.

O limite da escola está na própria constituição da cultura que a estrutura. A escola, mantida a lógica de dominação do capital, tende a, cada vez menos, tornar-se um espaço de contradição. Reconhecer esse fato coloca-nos diante da necessidade de levar em consideração a cultura estruturante da escola, que é na prática, fundamentalmente, constituída pelos seus próprios componentes. Ou seja, nossa análise não pode se ater à defesa de a escola rever sua prática em relação ao mundo do trabalho, embora isso seja um movimento em que devemos continuar insistindo, mas é fundamental apreender o limite posto na atual sociabilidade capitalista, a qual não possibilita a escola ser muito mais do que ela é.

É necessário ter-se a clareza de que um novo projeto educativo decorre, entre outros fatos, de uma mudança no plano cultural e político. A escola pode desencadear um conjunto de inovações no âmbito do sistema capitalista, mas tenderá, por sua própria subordinação aos interesses econômicos dominantes, a formular práticas coerentes com o projeto societal que está sendo posto em prática.

Tal posição, talvez, nos colocasse diante da constatação de que se deve mudar primeiro a realidade material para depois mudar a escola. A conclusão não deve ser esta, mas tal interpretação tem um fundo de verdade no referente à compreensão dos limites estabelecidos para os defensores de uma escola sob a orientação dos princípios socialistas. A conclusão mais sensata vai no sentido da construção de uma escola diferente. Cada vez mais pública, democrática e pluralista e sensível às transformações que ocorrem no mundo do trabalho, no campo da ciência e da tecnologia mas, antes de tudo, estruturada a partir do objetivo de formar sujeitos comprometidos politicamente com a realidade social e política da maioria da população. Isso implica que busquemos que essa aprendizagem qualitativamente diferente comece aqui e agora, como nos alertou o Filósofo Istvan Mészáros

Contudo, a escola portadora destes valores como norteadores só será efetivada em uma sociedade na qual eles sejam também hegemônicos em outros espaços formativos. Isso nos leva a acreditar que a concretização da escola unitária e tecnológica efetivamente só poderá se instituir em uma sociedade para além das relações capitalistas de produção.

Nesse sentido, é importante destacar a defesa radical que Mészáros (2007) desenvolve em relação à necessidade de nos posicionarmos politicamente em prol de um projeto educacional radicalmente diferente do que temos vivenciado. Mais que reformas, precisamos de uma escola estruturada em outras bases, uma educação, segundo esse autor, efetivamente estruturada em uma lógica societal para além do capital, que vise a uma ordem social e qualitativamente diferente. Pois:

Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornaram imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O Papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉSZÁROS, 2007, p. 220).

Entendemos, para concluir, que a conquista de uma educação politécnica não pode deixar de ser uma utopia a ser perseguida, mas há de se ter a clareza de que a sua realização só pode efetivamente acontecer em uma sociedade estruturada a partir de relações “para além do capital”. Isto posto nos obriga a repensar, sem deixar de perseguir, o que de melhor pode ser conquistado no processo de formação dos educandos, sabedores dos limites impostos pelo capital.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 128p.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000. 368p.

ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BRAGA, Ruy. *A restauração do capital: um estudo da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 1996. 298p.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 15-43. 274p.

CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999. 320p.

CRUZ, Antônio. *A janela estilhaçada: a crise do discurso do novo sindicalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 256p.

DELUIZ, Neise et al. *Trabalho e Educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999. 196p.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997. 156p.

FRANCO, Maria Laura. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 188p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989. 235p.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (orgs.) *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. 176p.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 244p.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988. 166p.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997. 104p.

_____. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 248p.

LEITE, Márcia de Paula. *O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta, 1994. 331p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. 271p.

MANACORDA, Mário A. *O princípio educativo em Gramsci*. Campinas, SP: Alínea, 2008. 214p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Volume 1. São Paulo: Alfa-omega, s/d. p. 13-46. 382p.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo presente*. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap. 8. 396p.

NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 134-159. 274p.

_____. *A escola de Gramsci*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. 208p.

_____. Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor: capital força de trabalho e fundo público. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988

OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado industrial e educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2005. 117p.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e identidade dos trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000. 199p.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987. 50p.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007

SILVA, Sandra Regina Paz da. *Educação, trabalho e a mutação do sindicalismo: estudo do Programa Integrar de Qualificação Profissional no estado de Pernambuco*. 2003. 200f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Ramon de Oliveira - Doutor em educação pela Universidade Federal Fluminense e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE. Autor dos livros: *A (des) qualificação da educação profissional brasileira* (Cortez); *Empresariado industrial e educação brasileira* (Cortez) e *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira* (Alínea).

E-mail: ramono@elogica.com.br
