UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO VERGÍLIO MARQUES DIAS

Economia Política da Educação de Massas:

A Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital.

São Paulo
2010

PAULO VERGÍLIO MARQUES DIAS

Economia Política da Educação de Massas:

A Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Área de concentração:
Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Professora Doutora
Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

São Paulo

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379.81
D541e	Dias, Paulo Vergílio Marques Economia Política da Educação de Massas: a Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital. / Paulo Vergílio Marques Dias; orientação Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno. São Paulo: s.n., 2010. 217 p. ; anexo Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Educação 2. Economia política 3. Teoria do valor 4. Políticas públicas 5. Fábrica social 6. Qualificação I. Bruno, Lúcia Emília Nuevo Barreto, orient.
-

Folha de Aprovação

DIAS, Paulo Vergílio Marques.

Economia Política da Educação de Massas: A Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus pais, sempre,

e, in memoriam,

Ao meu avô Chrysanto Marques, homem simples e autodidata, portador de imensa sabedoria
e sentimento de justiça social.

Ao meu amigo Dr. Victor Deodato da Silva, de quem herdei a paixão pela discussão, pelo
conhecimento erudito e pela música.

Ao meu tio Sérgio Marques, que lutou contra a ditadura e até o fim de sua vida manteve-se
fiel às suas ideias e sonhos, sobre as quais tínhamos longas conversas.

Estes três estão vivos, mais do que nunca, e presentes.

Agradecimentos

Este trabalho, para se completar uniu muitos amigos a quem sou eternamente grato, pois cumpriram um papel extremamente importante em sua construção. O autor desta pesquisa pode, assim, ser considerado apenas um filtro ou catalisador das discussões de toda uma rede de pessoas e ideias.

Que meus primeiros agradecimentos sejam à minha orientadora, Professora Lúcia Bruno, pelo acompanhamento constante e rigoroso das minhas tarefas, pela ajuda constante e séria e pela sua imensa paciência em meus momentos de dúvida.

Também à Professora Doris Accioly e Silva, que teve grande influência nos progressos do meu pensamento, com sua sensibilidade e seriedade.

Agradeço à Professora Amélia Damiani pelo rigor técnico e científico, pelos seus apontamentos, indicações de leitura e sua constante disposição para o diálogo.

Ao Professor João Alberto da Costa (UFG), ex-aluno de minha mãe, velho membro do nosso atual círculo de amigos e companheiros em nossa cidade natal e, agora, meu interlocutor inteligente nos trabalhos científicos.

Ao professor Felipe Luiz Gomes e Silva (UNESP), pela ajuda com livros, indicações de leituras, textos, e pela nossa correspondência por internet, nos últimos anos.

Ao Professor Marcos Barbosa de Oliveira (FEUSP), por ter sido um agradável interlocutor que me ajudou a abrir os horizontes e levantou importantes questões.

Sou grato ao meu pai, Paulo, pelo suporte dado de forma tão discreta, porém, efetiva e diária em minha vida; e minha mãe Ivone, de quem herdei a profissão, por sempre ter me apoiado nos momentos mais difíceis, críticos, e ter me dado suporte a todo momento durante meus trabalhos. Ambos lutadores sociais que enfrentaram a ditadura e prisões políticas, em sacrifício da vida de meu irmão mais velho; herdei deles uma cultura política de pensar criticamente e também boa formação.

Agradeço à minha amiga Verônica, sempre leal e constante durante todos estes anos e a minha irmã Madalena, também historiadora e pesquisadora, a quem respeito muito.

O CNPq, pela concessão de bolsa e financiamento, possibilitou esta pesquisa.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Educação, da Secretaria de Pós-Graduação, EDA e Biblioteca, pela ajuda e imensa paciência durante os dois últimos anos.

Tenho profundo reconhecimento pelo apoio de Norbert Trenkle, da revista Krisis, pelos debates de alto nível e materiais que me envia sempre e sua constante disposição em responder minhas questões.

Também merece o agradecimento, Jorge Paiva, do grupo Crítica Radical – Fortaleza; lutador histórico contra a ditadura, pela humanidade de seus atos, pelas discussões e pela convicção que atravessou sua vida e sua luta até hoje.

Reconheço ao Felipe Brito e Marcos, do coletivo Antivalor (RJ), pela atenção, boas discussões e correspondências. Também a Claudio Roberto Duarte, grande jovem pensador marxista heterodoxo, pela influência de sua forte metodologia em meu pensamento. Joelton Nascimento e Daniel Cunha, que integram com Claudio a Revista Sinal de Menos, por terem também sido importantes e honestos debatedores à distância. Ainda como debatedores, Marco Fernandes, teórico e militante social; Daniel Caribé, membro do coletivo Passa Palavra e interlocutor com quem muito aprendi; Karina Kurman, educadora e militante social; Afrânio Castelo, que me mandou materiais e levantou questões; Manolo, bom debatedor; Ana Claudia Berwanger, professora da UFES, boa amiga, debatedora e sincera crítica com quem muito aprendi.

César Ortega (UNAM), pesquisador e lutador social mexicano; Jean Pires, interlocutor e inteligente debatedor em nossos longuíssimos e-mails; Kelen Chacon, orientanda de minha mãe, educadora e pesquisadora de valor; Professor Emílio Gennari, educador popular italiano histórico, do grupo 13 de Maio, admirável pessoa; Nayara, boa amiga e debatedora; Ronan, professor da rede e lutador social de respeito, pelos debates e textos de qualidade em educação. Todos deixaram marca nas minhas reflexões.

Os editores da Revista Sinal de Menos, com boa produção teórica rica e aberta me estimularam; a turma da revista eletrônica Passa Palavra foi-nos de grande valia. Moralmente e afetivamente, sou devedor dos companheiros do Coletivo Trinca.

Alguns amigos estiveram sempre presentes em minha vivência pessoal, acadêmica e sindical, sendo importantes interlocutores. São eles: Roberto, ex-aluno de minha mãe, professor na rede, antigo lutador social e afiado debatedor e analista político; Rafael, jovem e brilhante professor e poeta, um quase-irmão, responsável pela revisão cuidadosa deste trabalho, com espírito sensível; ambos influenciaram muito as questões levantadas em nossa dissertação, e me acalmaram nos momentos difíceis. Clóvis Berti, também membro do grupo de ex-alunos de minha mãe e de nosso círculo de companheiros, afiado crítico social; Atanásio (Grego), professor da UFVJM, grande amigo, pensador livre e profundo, com quem muito aprendi sobre a crítica categorial e a teoria do valor de Marx; César, também do grupo de ex-alunos de minha mãe, pesquisador em educação, cujo brilho e clareza de pensamento sempre me inspiraram. Ambos, Grego e César, estiveram sempre junto comigo em anos de grupos de estudos e extensas leituras de Marx, constituindo importantes referências que ajudaram a construir meu pensamento.

Plácido e Bia deram-me imenso apoio físico e psicológico, quando estive adoecido e em momentos difíceis.

Recebem meu reconhecimento companheiros valorosos que muito admiro e respeito pela coerência, criatividade, autonomia e combatividade: Maurão, Marcão, Alê, Davi, Rudney, Coveiro, Luciano, Paulo Cubas, José Castilho; duas gerações unidas no propósito da luta social autônoma e mais legítima. Especialmente Dori, o “mago dialético” que não envelhece, portador de uma herança de sabedoria política prática, com quem muito aprendi e lapidei meu pensamento em longuíssimas conversas políticas, teóricas e metodológicas, um ex-lutador dos tempos da ditadura que atravessou os anos firme em suas convicções, que só se aprofundaram. Ainda, sou grato aos companheiros de lutas docentes na APEOESP: Marcelo e Elaine, Reginaldo, Santana, Marinho, Marise, Clélia, Azinete, Robson, Claudia, Luisinho, Ézio, Vânia, Silmara, Deodato, Bia, Sandro e Elaine, Alex e Paula, Dudu, Ronaldo e Flávio; ao professor Tonhão, personagem histórico e coerente das lutas docentes e sempre presente até hoje; Sidney, Celso, e demais bons colegas professores que me ajudaram no exercício da profissão. Sou grato também aos meus ex-alunos nas escolas da rede em que lecionei: Renan, Maria Helena, Larissa, Fernando, Guilherme, Marcio, Sara, Felipe Codorna, Nadia, Luis, etc.; foi tentando ensinar-lhes que acabei por aprender sobre o caleidoscópio da vida. E também sou grato à Fernanda, Sara, Swan, Aline, Dú, Nahome, Sidney, Rael, Diego, Rogerinho, Elmo, Eder e Kadú.

Agradeço à Senhora Ignez, que me albergou inúmeras vezes em São Paulo durante meus estudos; impossível não lembrar o carinho da minha avó Magdalena, foragida das guerras da Iugoslávia, que também me recebia carinhosamente em sua casa em São Paulo. E devo muito, também, ao meu Sensei Henshi Paulo Toshimitsu Higa, pelos ensinamentos de autodisciplina e concentração que muito me ajudaram, nesses anos.

Não podia deixar de mencionar a escola prática de vida e sofrimento que nos sensibilizou na questão dos refugiados palestinos, a que nos referimos neste trabalho, entre eles o velho poeta Mohammad Al-Tamimi, seu filho Walid Al-Tamimi, Huda Albandar; meu bom amigo Qadis Abutaha, Adonia e Khaled Abutaha, Ali, o músico Ghazi Shaheen, Baha Shaheen, Hossan e Aisha El Looh, e o bom companheiro Hasan Zarif, que tantas vezes traduziu e ajudou a comunicação. Igualmente, Sr. Eurico, Nilton (*in memoriam*), Batista, Geraldo Fiusa e Dudú, os chorões da velha guarda da Vila Industrial, pela boa música nas noites do sindicato, que é uma educação popular no mais genuíno sentido e que me abraçaram com meus sopros ocasionais de flauta transversa, amenizando a pressão do meu intelecto.

Lembro aqui dos amigos sempre leais, Thiago Garcia, Daniel Dragoni, Thais, Adão e Daniel Lago. E não posso deixar de agradecer à Sheila, Sr. Jorge e Rafael, pela logística e

ajuda constantes que me deram suporte para trabalhar. Aos que me escaparam por falhas de memória, meu sincero agradecimento.

Epígrafe

“Neste desenvolvimento complexo e terrível, que arrastou a época das lutas de classes para novas condições, o proletariado dos países industrializados perdeu completamente a afirmação da sua perspectiva autônoma e, em última análise, as suas ilusões, mas não o seu ser. Ele não foi suprimido. Permanece irredutivelmente existente na alienação intensificada do capitalismo moderno: ele é a imensa maioria dos trabalhadores que perderam todo o poder sobre o emprego da sua vida, e que, desde que o sabem, se redefinem como o proletariado, o negativo em marcha nesta sociedade. Este proletariado é, objectivamente, reforçado pelo movimento do desaparecimento do campesinato, como pela extensão da lógica do trabalho na fábrica, que se aplica a uma grande parte dos «serviços» e das profissões intelectuais. É subjectivamente que este proletariado está ainda afastado da sua consciência prática de classe, não só nos empregados, mas também nos operários que ainda não descobriram senão a impotência e a mistificação da velha política. Porém, quando o proletariado descobre que a sua própria força exteriorizada concorre para o reforço permanente da sociedade capitalista, já não só sob a forma de trabalho seu, mas também sob a forma dos sindicatos, dos partidos ou do poder estatal que ele tinha constituído para se emancipar, descobre também pela experiência histórica concreta que ele é a classe totalmente inimiga de toda a exteriorização petrificada e de toda a especialização do poder. Ele traz a revolução que não pode deixar nada no exterior de si própria, a exigência da dominação permanente do presente sobre o passado, e a crítica total da separação; e é disto que ele deve encontrar a forma adequada na ação. Nenhuma melhoria quantitativa da sua miséria, nenhuma ilusão de integração hierárquica é um remédio durável para a sua insatisfação, porque o proletariado não pode reconhecer-se veridicamente num dano particular que teria sofrido, nem, portanto, na reparação de um dano particular, nem de um grande número desses danos, mas somente no dano absoluto de estar posto à margem da vida.”

(Guy Debord, A Sociedade do Espetáculo, aforismo 114.)

Resumo

DIAS, Paulo Vergílio Marques. **Economia Política da Educação de Massas: A Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital**. 2010. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Este trabalho tem por objetivo contribuir para a análise do papel da Educação Pública dentro do processo capitalista. Tomando como referência fundamental a Crítica da Economia Política e a Teoria do Valor de Karl Marx, esta pesquisa procura compreender a relação da Educação com as categorias fundamentais da socialização capitalista – forma-mercadoria, valor de uso, valor de troca, valor, trabalho útil, trabalho abstrato, etc. Assim, podemos discutir e por em causa os usos sociais da escola pública, seus custos, bem como a necessidade crucial de disciplinar e qualificar os indivíduos, convertendo-os em força de trabalho para a produção capitalista. A constituição de sistemas públicos de ensino faz parte das Condições Gerais de Produção do Capital; estas, inicialmente, encontravam-se sob a égide dos Estados Nacionais; na medida em que as relações sociais capitalistas globalizaram-se e expandiram-se para a totalidade social, abarcando os tempos livres e o consumo, o Capital organizou a sociedade como Fábrica Social. Neste processo, ao passo que o eixo do poder político deslocou-se para a malha de poder sem fronteiras das empresas (entendida sob o conceito de Estado Amplo), examinamos através de documentos de organizações multilaterais, conselhos técnicos e governo, como o poder empresarial passa a determinar as políticas educacionais para a escola pública, visando à produção em larga escala da força de trabalho flexível adequada ao perfil exigido pelas empresas dentro das novas configurações do mundo do trabalho. Para tanto, empregamos uma metodologia de investigação que envolve a junção da análise da Economia Política com a leitura de documentos, desde o Movimento de Educação para Todos, PREAL, processo da constituição da LDB, PCN's, DCN's e o conjunto de reformas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A leitura e a análise destes documentos demonstram como a atual política de reformas da escola pública se direciona à produção de trabalhadores precários e flexíveis. Finalmente, esta pesquisa procura contribuir para a compreensão do estado conflituoso das escolas atuais e da crise da educação pública, envolvendo alunos, professores e comunidade. Ao mesmo tempo, propõe novos horizontes de análise para futuras investigações.

Palavras-chave: Educação, Economia Política, Teoria do Valor, Políticas Públicas, Fábrica Social, Qualificação.

ABSTRACT

This work has as its fundamental goal to make a contribution to the analysis of Public Education within the Capitalist process. Taking Karl Marx's *Critique of Political Economy* and *Theory of Value* as a fundamental reference, this research aims at achieving a deeper understanding of the relationship between Education and the basic socializing categories of capitalism – commodity-form, use value, exchange-value, value, concrete labour, abstract labour, etc. Thus we can discuss and put into question the social uses of public education, its costs as well as the crucial necessity to discipline and qualify individuals, converting them into a labour power for the capitalist production. The development of a public educational system is part of the general conditions within capitalist production which, initially, were under the egis of the National States. As the capitalist social relationships globalized and stretched out as to comprehend not only society as a whole but free time and consumption, the Capital organized society as a Social Factory. In this process, as the axle of political power turned to the net of a power borderless of corporations (known as the concept of Ample State), we have examined – by looking at documents of multilateral organization, technical and governmental councils – how the enterprise power started to regulate policies to public education, aiming at the large scale production of a flexible labour power required by companies within the new shape of the working world. As for our methodological approach, this inquiry involves the conjunction of political economy analysis with the reading of documents from the 'Educational Movement for All', PREAL, LDB, PCN's, DCN's Constitutional Law to the set of reforms from the state of São Paulo's Secretariat of Education. The reading and analysis of these documents aims at demonstrating how the current public educational policies resulted in the making of precarious and flexible workers. At last, this research hopes to contribute to the understanding of the present school's state of conflict and the crisis of public education which involves students, teachers and the community. At the same time, it hopes to open new horizons for future inquiries.

Keywords: Education, Political Economy, Theory of Value, Public Policies, Social Factory, Qualification.

Sumário

Introdução	15
Primeira Parte – A teoria marxiana do valor-trabalho e sua relevância para o estudo das políticas educacionais	21
Capítulo 1 – A teoria do valor-trabalho de Marx	24
Capítulo 2 – Da teoria da alienação à teoria do valor-trabalho	27
Capítulo 3 – O caráter político das categorias	31
Segunda Parte – A forma-mercadoria como forma elementar do Capitalismo	41
Capítulo 4 – Valor de uso e educação	42
Capítulo 5 – Valor de troca ou a relação de troca de mercadorias	52
Capítulo 6 – O Valor, a relação social por detrás do valor de troca	64
Capítulo 7 – O duplo caráter do trabalho – da produção do cidadão abstrato à qualificação para o trabalho	86
Terceira Parte – Consequências e desdobramentos	104
Capítulo 8 – Exploração e Opressão, dinheiro e poder	106
Capítulo 9 – A clivagem fundamental do valor e a mediação universal como relação de poder	110
Capítulo 10 – Modalidades de exploração, patamares de qualificação	148
<i>10.1. Mais-valia absoluta: o mundo de Orwell do trabalho precário</i>	<i>148</i>
<i>10.2. A mais-valia relativa: exploração qualificada e intensiva, ou o Admirável Mundo Novo da “pobreza modernizada”</i>	<i>164</i>
<i>10.3. Educação ampla: rumo a uma Sociedade sem Escolas?</i>	<i>175</i>
Capítulo 11 – Nada está escrito! Considerações finais: questões e lutas em aberto	179
Anexo A – A composição do PREAL	187
Bibliografia	194

Introdução

Quando um professor entra numa sala de aula, ele tem por certo que haverá de enfrentar duas tarefas. A primeira, batalha quase inglória, será acalmar os alunos para tentar motivá-los ao trabalho escolar. A segunda, será transferir o conteúdo programado para aquela aula. No entanto, na maior parte das escolas públicas, o que se observa é um forte mal-estar por parte do professor que já tem como certo que não dará conta nem da primeira tarefa, quanto mais não seja da instrução conteudista. Este mal estar por parte dos professores é francamente observável na maior parte das escolas públicas brasileiras e os resultados de rendimento que vêm sendo levados a público pelos órgãos de imprensa passam a todos a impressão de que o tempo em que o aluno fica na escola não tem qualquer outra função senão contê-lo num ambiente fechado e pressupostamente seguro. Ficou para trás a idéia predominante na metade do século XX de que a escola poderia ser um minimizador de diferenças sociais ou então um fator de ascensão para os indivíduos esforçados de origens mais humildes.

Da metade do século XX para cá, todavia, o mundo se alterou em profundidade. Tecnologias sofisticadas foram introduzidas, mas não bastaram para pôr fim aos velhos paradigmas da educação. Os professores que atuam nas escolas, por sua vez, são o produto de cursos de licenciatura de baixas exigências oferecidos em instituições de ensino superior, mantendo assim a idéia de que o magistério tem a vantagem de constituir profissão segura, ainda que mal paga, ante um mundo de instabilidade no emprego. Dessa forma, quando se fala em baixos rendimentos escolares ou em má formação do magistério, é voz comum que os alunos não gostam de estudar, pois não estão motivados, enquanto a maioria dos professores constituiria uma massa de profissionais com formação precária e sem carisma e objetivos claros da disciplina que vão ministrar.

Esta visão rudimentar povoa a sociedade em geral. Os governos tentam reagir oferecendo cursos de *reciclagem profissional*, mas não conseguem penetrar no caos do alunado, menos ainda nos campos de batalha que se tornaram as escolas. Quando conversamos com as instituições intermediárias, como Diretorias de Ensino, recebemos a explicação de que o caos tem origem no alto absenteísmo dos professores e nas frágeis formas pedagógicas de ação educativa. Ante uma evidente crise educacional, que se expressa diariamente nos meios de comunicação, seja em notícias sobre a violência dentro das escolas ou sobre o fracasso escolar, proliferam visões e discursos simplistas que confinam a crise

dentro do ambiente escolar, como se as escolas fossem entidades autônomas em relação à sociedade. De um lado, o governo e a mídia culpabilizam os professores, exigindo e propondo reformas responsáveis diretas pelas punições ou premiações destes profissionais. De outro lado, soluções propostas pelo governo que procuram também endurecer a disciplina sobre os alunos, utilizando-se desde avaliações em massa até a possibilidade de entronização do sistema repressor no ambiente escolar – vigilância e monitoramento.

Tanto professores quanto alunos insurgem-se contra a linha de ação do Estado, porém ainda não foi possível, a partir desta visão fragmentária, vislumbrar a luz no fim do túnel. Greves e mobilizações docentes surgem e intensas polêmicas são travadas na mídia cotidianamente. No entanto, oferece-se pouco espaço para o fato de que a política educacional obedece a uma ordem de origem mesmo transnacional e empresarial.

O objetivo deste trabalho reside exatamente na avaliação de todo o aparato sociológico e econômico de um mundo em profunda transformação, como pano de fundo da desordem no campo do saber escolar. Tratamos, efetivamente, de buscar as causas da crise escolar no contexto da totalidade social, de fora para dentro da escola, fazendo um exercício, que poderíamos definir como uma Economia Política da Educação.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* diz que: “(...) Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, **a ameaça de estagnação e decadência econômicas (...)**”; mais adiante, diz que:

*[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, **favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional***
*[...] Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de **importância fundamental para o progresso pessoal e social**; Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como **a capacidade de definir e promover o desenvolvimento*** [...] *Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, **para alcançar um desenvolvimento autônomo*** [...].

Mais adiante, no artigo 1:

[...] Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...] (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver

*plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento[...]*¹

Por outro lado, a Constituição Brasileira e a LDB apontam que a educação é tanto obrigação do Estado como da família, o que por si só já exige uma concordância entre ambas as partes, bem como a manifestação de vontades, predisposições, necessidades de criação de habilidades e, ainda, planos diferenciados de estágio dos saberes, conforme a situação dos educandos.² Assim, a educação é entendida já nos próprios documentos como um processo formativo mais amplo, que envolve uma amplitude de campos sociais, dos quais a escola é um dos elementos, de grande importância³.

De uma forma geral, a vinculação da educação ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico é algo corrente nas ansiedades populares, nos artigos de imprensa e nas próprias políticas educacionais divulgadas pelas secretarias municipais, estaduais, pelo Ministério da Educação, bem como órgãos internacionais e continentais ligados a este projeto essencial à economia do Estado e do bloco econômico do qual fazem parte.

Desde a *Declaração de Bolonha*⁴, até o amplo movimento ao redor da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, as políticas e concepções sobre educação têm se desenrolado em plano internacional, acompanhando o processo de transnacionalização do capital. A escola, como instituição, é reconhecida e presente em todas as partes do mundo; e, ainda que pesem as diferenças sociais e culturais locais, é bastante evidente a universalidade do fenômeno, bem como as características basilares comuns, que perpassam por todo o conjunto de práticas educacionais, o que se torna evidente no fato de que atualmente, as

¹ Cf. Preâmbulo e Artigo 1, da **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Os grifos na citação são nossos. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> (disponível em 25/06/2009).

² Consta no título II da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 1996, em seu artigo segundo, que “*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*” (Grifo nosso)

³ Ver artigo primeiro da **LDB**, (op. cit), onde a educação é definida assim: “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*” A educação escolar é um dos elementos, nesta definição ampla de educação como processo social.

⁴ **Declaração de Bolonha** foi um documento resultante do Processo de Bolonha, de 1999, assinado em conjunto pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos em Bolonha. Ela constitui numa orientação política para a reforma dos sistemas de ensino superior na Europa, com repercussões internacionais mais fortes, acelerando o processo de mercantilização e padronização do ensino superior, o que desencadeou protestos em vários países. Documento disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> (25/06/2009).

orientações gerais sobre políticas educacionais e finalidades da educação escolar têm sido formuladas no âmbito de organizações internacionais, que pensam políticas e prioridades educacionais para cada bloco econômico dentro da nova divisão mundial do trabalho⁵.

Tendo como ponto de partida esta vinculação da educação escolar com o sistema capitalista global, a análise empreendida neste trabalho procura enfocar os aspectos universais de tal processo. Assim, tomamos como embasamento teórico, no presente trabalho, a teoria do valor-trabalho de Marx como uma ferramenta metodológica eficaz para o tratamento e compreensão de todo o processo e as implicações que podem ser dela extraídas para o estudo das políticas educacionais.

Buscando um elenco de documentos oriundos de organismos nacionais e internacionais, governos e conselhos técnicos, organizamos nossa análise em três partes que nos parecem essenciais.

Na primeira parte, tratamos da teoria marxiana do valor-trabalho e sua relevância para o estudo das políticas educacionais. Nesse passo, em três capítulos tratamos da teoria do valor-trabalho em Karl Marx, passando pela teoria da alienação e a formação da Crítica da Economia Política, buscando uma noção geral de sua estrutura, constituição e implicações. Terminamos por abordar o caráter político das categorias mercantis, como uma importante chave metodológica para a compreensão do processo. Isto é crucial, uma vez que nossa análise da escola em crise procede ao tratamento de categorias que compõem a anatomia da sociedade capitalista – a forma-mercadoria, valor, trabalho, dinheiro, mais-valia, etc. Porém, nossa abordagem destas categorias não consiste num jogo abstrato de conceitos, mas numa *leitura política*, que considera a todo o momento o processo como contraditório e constituído

⁵ Outra organização internacional da qual nos servimos para finalidades de análise de inúmeros documentos é o **PREAL** – Programa para a Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, organização formada por especialistas, com objetivo de promover reformas educacionais, monitoramento e pesquisa sobre educação na América Latina, apoiada e promovida por organizações como a United States Agency for International Development (USAID), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial, Global Development Research Network, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Fundación Tinker, Fundación AVINA, GE Foundation, entre outros organismos. Para mais informações, consultar o site <<http://www.preal.org>> . Deve ser bastante evidente, que na medida em que adotamos documentos do PREAL, documentos derivados da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da OIT e outros organismos, relacionando-os a documentos no âmbito nacional e estadual, que o enfoque do presente trabalho se dá em **mecanismos econômicos mais gerais** do processo educacional – sem desprezar características locais ou regionais dos processos educacionais e suas políticas (nem elementos sócio-culturais específicos), mas nos atemos a um recorte de fundo econômico como viés de análise deste trabalho. Cabe ainda mais uma observação de corte metodológico: não se trata aqui de economicismo, nem de desprezar outras variantes culturais e sociais que incidem nas políticas e processos educacionais de forma importante, mas antes de analisar em que medida justamente o processo econômico capitalista se expande e coloniza as diversas esferas sociais, submetendo-as ao seu processo, fato que se torna evidente ao se analisar em que âmbito as políticas de reformas educacionais são formuladas.

por conflitos sociais. É possível conceber a partir desta primeira parte que a crise na escola é apenas mais uma face das contradições e conflitos sociais em pauta.

Na segunda parte, tratamos da forma-mercadoria como forma elementar do capitalismo, no panorama da análise do sistema de ensino público. Discutimos, a partir do conceito de valor de uso, os conflitos pelos diferentes usos da educação pelo capital e pela classe trabalhadora. Na abordagem do valor de troca, procuramos mostrar a luta pelos recursos na educação como lutas pela riqueza social e pelo poder social das classes. Na medida em que tratamos a escola como provável formadora de elementos que se qualifiquem para o trabalho, não hesitamos em consultar manuais de economia empresarial e clássicos da administração empresarial, durante nossa pesquisa. Quando passamos à análise do valor como relação social por detrás do valor de troca e abordamos o conceito de produtividade e a constituição do valor como média social, ressaltamos como o nível de habilidade dos trabalhadores é um fator que aumenta ou reduz a produtividade, sendo essencial para o estabelecimento de uma lei do valor – onde entra a necessidade da formação dos trabalhadores. Ao abordarmos a problemática do duplo caráter do trabalho, procuramos analisar a produção do cidadão abstrato ou força de trabalho dentro do processo capitalista. Aqui, o aluno rebelde e o professor doente ou desmotivado ganham um aspecto atomizado na sociedade que o plano capitalista pretende impor.

Na terceira parte, nos capítulos *Exploração e Opressão, dinheiro e poder* e *A clivagem fundamental do valor e a mediação como relação de poder*, procuramos fazer uma breve gênese da formação da malha de poder capitalista, partindo de uma abordagem baseada na teoria de Marx da constituição do dinheiro, analisando-a politicamente como constituição de relações de poder e constituição da necessidade social de se produzir a força de trabalho. Assim, procuramos teoricamente estabelecer como se deu a constituição da *Fábrica Social*, das condições gerais de produção do capital (desde os Estados Nacionais até o *Estado Amplo* ou soberania das empresas), a fim de compreender a formação dos sistemas de ensino no âmbito de ambos espectros estatais, permitindo, assim, vislumbrar os eixos políticos que definem a organização das políticas educacionais.

No capítulo décimo, *Modalidades de exploração, patamares de qualificação*, procuramos entender os planos das organizações multilaterais, como o PREAL, para a escola pública. Também analisamos a relevância dos conceitos marxianos de mais-valia absoluta e mais-valia relativa para o estudo das políticas educacionais e organização do ensino. A todo momento, em nossas análises, procuramos ver estas categorias como relações sociais de

conflito, fazendo assim uma leitura política do processo, que procura enxergar além do fetichismo ou naturalização das estruturas sociais e educacionais.

O roteiro bibliográfico consultado foi extremamente amplo e heterodoxo. Propiciamos o diálogo entre os autores e avaliamos a documentação fundamental à luz dos teóricos elencados. Restou disso uma enorme gama de questões em aberto para um futuro doutorado. Como professor da rede de ensino, inquieto com os caminhos da educação neste país, tentamos oferecer subsídios e ferramentas para os interessados em entender a escola para além de seus muros.

Primeira Parte

A teoria marxiana do valor-trabalho e sua relevância para o estudo das políticas educacionais

*“Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano, foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança, fazendo-a funcionar no limite da exaustão.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

Entendendo-se desenvolvimento econômico por acumulação de capital (no sentido mais comum do termo) e acumulação de capital por uma *relação social* que se apresenta como acumulação de dinheiro e bens investidos ou, para ser mais preciso, como a “valorização do valor”⁶, torna-se necessário definir conceitualmente as categorias que compõem o processo, tendo como eixo a categoria **valor**, dentro do referencial marxiano da teoria do valor-trabalho, a qual tomamos como base de nossa análise das políticas educacionais - a teoria marxiana do valor constitui-se, em nosso embasamento, como fonte primária teórica. Conforme acima dito, trata-se de entender o particular dentro do geral, ou seja, buscar a inter-relação intrínseca como universalidade social, como indicação de uma base teórico-metodológica pela qual damos tratamento aos fatos.

Atualmente, a educação brasileira, em seus diversos níveis, vive um “surto avaliatório” – através de reformas sucessivas, legitimadas por toda uma série de artigos e defesas em revistas e jornais (e também na mídia televisiva), que afirmam a necessidade de se avaliar o desempenho e da implantação da meritocracia como instrumento para se obter melhoras no rendimento escolar⁷.

⁶ Cf. KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992 e KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora: UFJF: Pazulin, 2004. Na obra kurziana a temática da “valorização do valor” é desenvolvida como eixo central de análise da sociedade contemporânea, tendo como embasamento uma crítica categorial das formas que compõem a socialização capitalista – forma-mercadoria, valor, trabalho abstrato, capital, etc.

⁷ Podemos observar os diversos artigos de Gilberto Dimenstein, Gustavo Ioschpe e Eric Nadelstern, onde a reforma da gestão escolar se transformou em um campo de batalha na imprensa - Na Revista *Veja* de número 2035, de 21 de Novembro de 2007, Eric Nadelstern defende a implantação de métodos extremamente competitivos e a meritocracia, na gestão e organização escolar, como saída para a crise do ensino – tratando da questão de Nova York. Bem ao espírito do tempo, reformas de cunho meritocrático e sistemas de gestão toyotistas estão sendo amplamente defendidos e implementados no Brasil. Vide as reformas educacionais do Governo do Estado de São Paulo. Gilberto Dimenstein, no artigo “Escola de Mediocres”, na Folha de São Paulo do dia 21/08/2007, defendeu também a implementação da flexibilização trabalhista nas escolas públicas na forma da meritocracia. Vide também artigo “Serra terá coragem?”, na Folha de São Paulo de 31/07/2007. Gustavo Ioschpe, na Revista *Veja* de 27 de Setembro de 2008, publicou o artigo: “Dinheiro não compra educação de qualidade”, onde defendeu que aumentos salariais do corpo docente não melhoram a educação, mas

As formas até então vigentes de gestão são criticadas como burocráticas, ineficazes e há um ataque generalizado aos direitos trabalhistas dos docentes, acompanhado pela intensificação do trabalho escolar; um processo de “taylorização”⁸ – a multiplicação dos instrumentos avaliatórios, o estabelecimento de metas ou critérios de desempenho, a padronização progressiva dos métodos de trabalho e a estruturação dos programas e da gestão segundo uma lógica quantificadora abstrata, baseada em modelos de gestão empresarial. A crítica à “burocracia” do processo educacional não é de fato categorialmente anti-burocrática – passa, na verdade, por uma crítica à ineficácia de certa forma tradicional de burocracia, onde se propõe como solução justamente o reforço do poder dos gestores, ou seja, o (re)fortalecimento do controle burocrático por intermédio de medidas modernizantes da gestão e que reduzem o controle dos subalternos sobre o próprio processo de trabalho. A burocracia, enquanto estrutura de poder impessoal e derivada de uma racionalidade econômica abstrata, permanece incólume nestas reformas (tendo seu poder reforçado, na verdade⁹). Por exemplo, temos a informatização do processo, que permite ao corpo de gestores um domínio e fiscalização muito maiores sobre o processo de trabalho – a microeletrônica como elemento centralizador de controle – bem como a delegação de tarefas de gestão ao corpo de trabalhadores (no caso escolar, a delegação cada vez maior de tarefas burocráticas aos professores).

Os surtos avaliatórios, a vinculação dos rendimentos docentes ao cumprimento de metas, têm como resultado a intensificação do trabalho docente, que descarrega sobre o processo educacional uma série de consequências que discutiremos adiante. Igualmente, a generalização da lógica de empresa na gestão e organização do trabalho educacional na escola torna cada vez mais evidente a vinculação estreita dos aparatos educacionais de nossa sociedade aos mecanismos da “universalidade abstrata”¹⁰ do capital, demonstrando que as estruturas educacionais não são externas ao processo de produção capitalista, entretanto cada

sim a capacitação e reforma de gestão. Ver também Revista Veja de 25 de Fevereiro de 2008, e de 12 de Janeiro de 2008, onde Ioschpe publicou outros artigos defendendo tais posições. Também a entrevista “A educação no Brasil aumenta a desigualdade”, publicada na Revista *Isto é* em 5/10/2005. Para mencionar também a educação superior pública e as atuais reformas, vale analisar a entrevista na Revista Veja de 26 de Novembro de 2008, onde Eunice Durham afirma que “Para agravar a situação, os maus profissionais não podem ser demitidos. Defino a universidade pública como a antítese de uma empresa bem montada.”

⁸ Cf. TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

⁹ Para uma definição categorial de burocracia, consultar WEBER, Max. **Economia y Sociedad – Esbozo de sociologia comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica. Ver o capítulo III, “Los tipos de Dominación”. Ver também TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

¹⁰ KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Cf. KURZ, Robert. **A Substância do Capital**. in: *Revista Exit* < <http://obeco.planetaclix.pt>>, e KURZ, Robert. **Dominação sem sujeito**. In: <<http://obeco.planetaclix.pt>>.

vez mais se apresentam dentro do circuito de produção e reprodução do valor, o que iremos discutir no presente trabalho.

Assim sendo, em uma época em que muito se discute a mercantilização da educação, a meritocracia, a reorganização do trabalho escolar mediante critérios de produtividade e a vinculação da escola ao mercado de trabalho, destaca-se de forma inesperada e imediata questões como a relevância da discussão teórica sobre conceitos como **mercadoria**, **valor**, **produtividade**, como também o estabelecimento da constituição e significado de cada uma dessas categorias, processo de análise que foi exaustivamente empreendido por Marx em sua obra principal, O Capital, como uma crítica categorial do processo de socialização capitalista a partir de suas formas basilares.

Capítulo 1

A teoria do valor-trabalho de Marx

A adoção da teoria do valor-trabalho por Marx se deu num processo de evolução peculiar. Tendo sua origem e formação dentro da esquerda Hegeliana, Marx partiu dos estudos jurídicos e de filosofia para a crítica da Economia Política. No momento em que suas atividades jornalísticas o obrigaram a lidar com questões como propriedade da terra e questões sobre roubo de lenha (conflitos fundiários e camponeses), assim como, quando surgiu a discussão sobre as diversas doutrinas socialistas que então se popularizavam, o jovem Marx viu-se forçado a adentrar nos estudos sobre Economia Política, numa época em que eclodia a luta de classes em formas mais visíveis e violentas¹¹.

Do pensamento hegeliano da história, onde esta era identificada com o processo de realização e negação do espírito, em um movimento espiralado e teleológico, Marx herdou o método dialético como estrutura de pensamento da história, da realidade como processo constante¹². O Espírito, como sujeito, faz-se a si mesmo por intermédio do processo de confronto com a realidade efetiva que se coloca contra-si; da superação deste confronto, ele plasma esta realidade concreta para-si, como representação de si mesmo e, por meio desta, retorna a si mesmo. Neste processo de autoconhecimento através da relação especulativa, o espírito soluciona seus conflitos, sempre abrindo novas contradições em patamares superiores. Da unidade, surge a cisão; da cisão e do confronto, a solução da contradição; e desta, uma nova cisão, num processo teleológico de construção espiralada. O processo do Espírito, enquanto abstração, apodera-se da realidade efetiva e retrabalha a realidade segundo seu conceito, plasmando-o, num processo contínuo. O Espírito, para Hegel, é uma *segunda natureza*, criada pelo homem, que se eleva sobre a primeira natureza, num processo de negação e superação, e o seu conceito transforma a primeira natureza, em busca de uma identidade a si mesmo. Ou seja, temos neste processo, que não é escatológico, mas

¹¹ Para um histórico da evolução do pensamento de Marx da teoria da alienação à teoria da mais-valia, consultar: PAPAIONNOU, Kostas. **Les Marxists**. Paris: J'ai lu, 1965; GIANNOTTI, José Arthur. **Marx, vida & obra**. Porto Alegre: LPM, 2000; BERLIN, Isaiah. **Karl Marx**. Tradução Hélio Pólvora. São Paulo: Siciliano, 1991; ARON, Raymond. **O marxismo de Marx**. Tradução de Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005; bem como as introduções de Jacob GORENDER ao volume Marx da série Os Economistas (São Paulo: Abril Cultural, 1982) e ao volume primeiro de MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe – 2ª edição – São Paulo: Nova Cultural, 1985. Também a consulta aos diversos verbetes do volume 7 da Enciclopédia Einaudi, Edição portuguesa – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1986. Para apontamentos da constituição da teoria do Valor em Marx, temos a importante obra de ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital, de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001; NETTO, José Paulo. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981; BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

¹² Cf. ARANTES, Paulo E. **Hegel: a ordem do tempo**. São Paulo: Polis, 1985.

teleológico, e que se constitui numa abstração (conceito), incorporadora dos fatores a si contrapostos, possibilitando inúmeras determinações particulares e desvios possíveis, um desenrolar de uma tendência histórica – que em versões vulgarizadas foi compreendida de forma determinista¹³.

Uma vez que o pensamento hegeliano trata fundamentalmente da história, mas de forma ainda abstrata, ao reconhecer a cultura e aspectos sociais como criação humana (a segunda natureza), e seu caráter histórico de finitude - afirmação, negação e superação em novas formas desdobradas, que conservam e superam as anteriores – tal pensamento melhor desenvolve a ideia de sujeito que se apropria do objeto, bem como estabelece a historicidade das formações sociais, que não seriam eternas, mas, sim, correspondentes a estados de objetivação ou realização do Espírito.¹⁴

Assim sendo, a religião, como uma das muitas instituições criadas como forma de solução das contradições entre o espírito e a realidade efetiva, seria, ela também, histórica. O pensamento hegeliano, ao colocar a historicidade das relações humanas em discussão, potencialmente já continha a crítica da alienação religiosa, que foi desenvolvida pelos hegelianos de esquerda, como Feuerbach.¹⁵

A problemática da alienação religiosa era substancial em um momento em que o Antigo Regime e as suas monarquias em decadência estavam em confronto aberto com o desenvolvimento do liberalismo moderno e onde as relações sociais capitalistas se sobrepujavam, em confrontos violentos, com o que ainda havia de instituições e relações de natureza feudal em decomposição. A necessidade de firmar um projeto moderno do homem centrado em si mesmo como sujeito, em oposição à concepção do homem cindido e subjugado pela sua representação religiosa (alienação de si mesmo na figura de Deus), tornava crucial a crítica da alienação, como parte de um projeto filosófico moderno de crítica da sociedade anterior e de afirmação da forma do sujeito burguês moderno. Marx, enquanto dissidente do pensamento liberal, tinha diante de si este confronto real que então se processava. O auto-movimento do espírito hegeliano seria este processo de constituição da própria modernidade, como processo de modernização (e a filosofia de Hegel seria a filosofia da própria revolução burguesa).

¹³ Diferenciamos aqui escatologia de teleologia, procurando desvestir a interpretação Hegeliana de leituras deterministas e que apontariam para destinos finais inexoráveis. A leitura teleológica do desenrolar de um processo tendencial e aberto a determinações externas é uma vertente de análise mais rica em Hegel.

¹⁴ Cf. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal**. Lisboa: edições 70, 1995. Em seu desenvolvimento sobre a Razão na história, Hegel faz a descrição e desenvolvimento do processo de objetivação do espírito a que aludimos, de forma bastante sintética. Ver também ARANTES, P. E. **Hegel: a Ordem do Tempo**. São Paulo: Pólis, 1981.

¹⁵ FEUERBACH, Ludwig. **Essência do Cristianismo**. Campinas: Papyrus, 1988.

No entanto, de dentro da sociedade moderna em ascensão já se estabelecia uma nova cisão consequente – eclodiam, com cada vez maior violência, as lutas de classes, num processo que chamava a atenção e que forçou Marx a estudá-lo, no caso dos confrontos de propriedade camponeses e no fortalecimento do movimento operário.

O pensamento da revolução burguesa, ao fazer a crítica do antigo regime e das sociedades anteriores, possibilitou a crítica de si mesmo¹⁶. Marx prosseguiu metodologicamente no estudo da luta de classes e das contradições da sociedade capitalista. No lugar da anterior auto-alienação das potencialidades humanas na figura do fetiche religioso, que se manifestava tomando como portadores empíricos a hierarquia imóvel do poder pessoal feudal e das figuras do regime aristocrático e do antigo regime, impunha-se, na modernização, a auto-alienação do homem em relação a si mesmo na forma do fetiche abstrato da economia, que, em seu desenvolvimento, constitui-se detentora de portadores empíricos das relações sociais capitalistas: o poder impessoal de classe da burguesia e, num estágio posterior e mais desenvolvido, a dominação burocrática como expressão dessa racionalidade abstrata.¹⁷ Este estágio, para Marx, seria o último estágio da pré-história do homem¹⁸.

Assim, ainda em juventude, Marx compôs em seus famosos Manuscritos¹⁹, um projeto filosófico e político de superação da alienação econômica e da própria modernidade, vislumbrando assim, de fato, a realização dos potenciais humanos, que antes seriam contidos dentro de invólucros fetichistas e externalizações abstratas da atividade humana.

¹⁶ DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Cf. capítulo IV – “O proletariado como sujeito e como representação”.

¹⁷ WEBER, Max. **Economia y Sociedad – Esbozo de sociologia comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁸ Ver o famoso Prefácio de MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. in Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985.

¹⁹ MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Capítulo 2

Da teoria da alienação à teoria do valor-trabalho

Nos *Manuscritos*, esta crítica da alienação aparecia na forma de uma crítica filosófica que denunciava a degradação do trabalhador que, ao produzir, criava uma força independente de si mesmo, a qual quanto mais se acumulava, mais provocava miséria e despossessão em seu produtor, que contemplaria de forma passiva seu produto separado de si mesmo através da propriedade privada. A civilização e riqueza produzida pela sua atividade alienada de si, expropriada, retornaria ao produtor como barbárie e pobreza. A abundância da acumulação retorna ao produtor como abundância da despossessão²⁰. A propriedade privada seria o mecanismo que tornaria possível essa expropriação e separação do produto em relação ao produtor. Como o produtor se identifica a si mesmo através do produto (como o espírito hegeliano que conhece a si mesmo quando transforma a realidade efetiva), com a separação deste em relação àquele, ocorre a perda da identidade e o controle sobre o que é produzido por si e, consequentemente, sobre a própria atividade, que passa a se apresentar como trabalho alienado ou estranhado a si mesmo, como uma atividade com a qual não se identifica e que, em lugar de ser um meio de realização e autoconhecimento do sujeito sobre o mundo, torna-se fonte de despossessão e tormenta – tal como o produtor já não é dono de seus próprios gestos²¹. A identidade do produtor para com o produto é rompida, em relação a sua atividade; assim a perde em relação a si mesmo (o processo de autoconhecimento pelo fazer social) e, finalmente, a identidade em relação aos outros (gênero humano) e concebe-se assim separado do mundo (e da natureza); separação esta tão mais violenta quanto mais o mundo é seu produto e já não é possível distinguir a natureza do processo social de trabalho, como percebeu de forma contundente Debord:

*[...] O trabalhador não se produz a si mesmo, produz uma força independente. O sucesso dessa produção, sua abundância, volta para o produtor como abundância da despossessão. Com a acumulação de seus produtos alienados, o tempo e o espaço de seu mundo se tornam estranhos para ele. O espetáculo é o mapa desse novo mundo, mapa que corresponde exatamente a seu território. As forças que nos escaparam, mostram-se a nós em todo o seu vigor.*²²

²⁰ MARX, Karl. op. cit.

²¹ Idem, p. 79-90, o importante capítulo “Trabalho estranhado e propriedade privada”.

²² DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. Capítulo 1, p. 24, aforismo 31 A alienação não se apresenta como um mero problema de consciência, percepção ou discurso, mas ela é a própria forma concreta de produção do homem e do mundo, como a produção de uma força independente que escapa do controle dos produtores – temática que Marx desenvolve de forma superada em sua problemática

Igualmente o dinheiro aparece nesta crítica como um elemento do processo – e haveria de interessar a Marx em todos os estágios de seus estudos, na medida em que se representa como figura metamorfoseada da mercadoria e como forma externalizada do poder social. Entretanto, a crítica em projeto contida nos Manuscritos ainda permanecia como um esqueleto teórico de uma estrutura de pensamento que carecia de exposição e relação com as formas concretas de como o processo se realizava.

Tal interesse de Marx pela Economia Política o levou ao estudo exaustivo da matéria e a adotar, em seguida, como referencial basilar, a teoria do valor-trabalho, conforme oriunda dos maiores expoentes da Economia Política clássica: Smith e Ricardo.²³

A teoria do valor-trabalho permitiria a compreensão concreta de todo o processo de alienação, mas ainda possuía uma série de defeitos – ficava ainda sem explicação o sobreproduto do trabalho nas formas particulares do lucro, juros e renda da terra.

Marx, dentro de sua metodologia da dialética hegeliana, que trata da história a partir do juízo da totalidade e entende de forma teleológica o processo de reprodução ampliada das contradições internas do espírito (concebendo o processo de forma unitária), logo, resolveu a questão através do conceito de Mais-Valia (ou mais-valor), que seria o sobreproduto explorado como totalidade, em termos de valor – que se repartiria e se manifestaria em formas fenomênicas particulares sob a forma-dinheiro, como lucro, juros e renda (a origem destas divisões se tornaria obscura devido ao fetichismo do dinheiro que ocultaria as relações sociais subjacentes). Esta seria a unidade do processo do Capital como relação social. Esta produção de mais-valia (produção de valor) seria a forma concreta e efetiva da alienação do trabalho em relação ao produtor, num processo que lhe foge ao controle para se converter, como Capital, em um Sujeito Automático²⁴ e numa potência estranha, que se institui e se dissolve²⁵.

O conceito de mais-valia, como forma concreta pela qual se realiza a alienação, permite compreender o processo da economia como um processo de exploração – para além das representações fetichistas de atribuiriam teorias de geração espontânea para o sobre-

sobre o Fetichismo da Mercadoria. MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe – 2ª edição – São Paulo: Nova Cultural, 1985, p. 70-78. Cabe observar que a palavra alienação é usada, ao se falar em relações mercantis, como sinônimo de **troca**: uma mercadoria é alienada por outra, etc. Esta consideração é importante para a compreensão da inter-relação entre o conceito de alienação e a crítica de Marx à produção dada sob a forma de mercadoria, relação de base do capitalismo.

²³ Cf. SMITH, Adam. **Inquiry to the nature and causes of the wealth of nations**. Chicago: University of Chicago Press, 1976; e RICARDO, David. **Princípios de economia política e de tributação**. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian, 1978.

²⁴ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Ver também KURZ, Robert. **Dominação sem sujeito**. in <<http://obeco.planetaclix.pt>> (22/06/2009).

²⁵ GRESAN, Jorge Luis. **O Negativo do Capital**. São Paulo: Hucitec-FAPESP, 1999, p. 283.

produto – por exemplo, as diversas teorias da renda da terra, em que a renda seria produto do solo ou a confusão gerada na interpretação do dinheiro de juros (e ainda de forma mais grave nas formas de geração de lucros futuros sem equivalente disponível ou na forma de crédito). A análise marxiana, permitindo ver além das aparências objetivas do processo de produção e acumulação do capital na forma reificada de coisas, permite ver o sujeito por detrás do objeto – ou como as relações entre pessoas assumem a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas²⁶, mas não deixam de ser relações entre pessoas (ainda que sua internalização através de um longo processo de sujeições e coerções sociais as torne relações independentes da vontade dos indivíduos e de sua consciência e as faça assumirem o caráter de uma segunda natureza tácita). Fundamentalmente, o processo da economia seria um processo de exploração – e, analisar assim a Economia Política, significa radicalmente subvertê-la²⁷. Assim, entender-se-ia o processo de acumulação do capital e de estruturação das classes e formas de poder. A forma jurídica, como forma aparente das relações entre homens, seria a manifestação externa do processo anterior da economia, como elemento constituinte e estruturador das relações sociais – a anatomia da sociedade burguesa poderia ser encontrada na Economia Política, conforme Max afirmava em seu famoso Prefácio já citado. A teoria da mais-valia torna-se, assim, elemento basilar e metodológico para a análise das relações de poder e de todo o estruturamento da ordenação social sob o jugo do Capital.

Fundamentalmente, a mais-valia é o sobre-produto explorado em termos de *valor* – ela é um *mais-valor*²⁸ gerado no processo. Assim sendo, ela é o processo de valorização do valor, é a finalidade (*teleós*) do processo de produção capitalista – origem de todo novo valor e do crescimento econômico da massa global de valor existente, é o próprio valor em movimento. A exploração se apresentaria como motor do processo (através dos conflitos de classe que se processam como imposição desta estrutura de abstração do capital) e constituidora da estrutura de poder impessoal – esta última como personificação da forma da abstração do trabalho. A racionalidade econômica abstrata constitui-se como base da racionalização e organização do trabalho.

²⁶ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 71.

²⁷ BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

²⁸ A palavra alemã *Mehrwert*, traduzida para o português na forma popular e consagrada de *mais-valia*, pode ser também traduzida como *mais-valor*. Tal percepção é importante para que se tenha em mente que a mais-valia é um momento da valorização do valor, ela é em si valor, valor novo criado e não apenas um elemento externo ao valor da mercadoria. A mais-valia figura como valor em si e a sua exploração é por natureza a própria geração de valor. Acharmos necessário introduzir essa observação para elucidar a conexão intrínseca das categorias mais-valia e valor, evitando o erro de dissociar as análises da seção I, d'**O Capital**, que contém a análise das categorias desde a forma-mercadoria até o dinheiro; das análises posteriores sobre o capital e a mais-valia que se seguem na obra.

Num período de ampla discussão sobre mercantilização da educação, bem como da reorganização do trabalho escolar, fica mais que evidente a importância da definição das categorias basilares da socialização capitalista – dentro do modelo acima proposto – para compreensão do que significa o processo de mercantilização, o que significa em termos sociais a produtividade, o que significa o atrelamento das políticas educacionais ao mercado de trabalho. Cabe, a partir daqui, fazer a análise da constituição e estrutura básica da teoria marxiana do valor e desdobrar daí sua relevância para a compreensão das questões educacionais.

Capítulo 3

O caráter político das categorias

Antes de proceder a uma análise das formas categoriais estudadas por Marx acima citadas e sua relevância metodológica para este trabalho, caberia aqui fazer algumas considerações fundamentais.

Conforme demonstrou Cleaver²⁹, existem várias possibilidades de leituras de O Capital. Cleaver divide as leituras entre as que se estabelecem no âmbito de economia política, as leituras filosóficas e as leituras políticas, podendo ser executadas das perspectivas de classe do capital e trabalho como leituras ideológicas ou estratégicas³⁰.

Ele estabelece como leituras econômicas as leituras tradicionais imperantes desde a II e III Internacional, passando pelos autores do marxismo ortodoxo – desde Kautsky, Lênin e chegando a Mandel. Também insere neste âmbito as leituras neo-marxistas (Baran, Sweezy)³¹. Tais interpretações têm em geral a característica de conferir um tratamento objetivo à exposição das categorias, numa leitura que considera a dominação do capital em si, como sujeito, enfocando-se nesta estrutura como uma dominação unilateral. Para Cleaver, esta modalidade de leitura analisa a realidade capitalista da perspectiva do capital – como a perspectiva que o próprio capital tem de si mesmo.

Em seguida, Cleaver discorre em sua obra sobre as leituras filosóficas de Marx, nas quais inclui o marxismo ocidental e principalmente a Escola de Frankfurt, com suas teorias da indústria cultural³². Novamente, Cleaver observa que dentro desta linha de leitura, rica em compreensão dos mecanismos da dominação social e da extensão da lógica mercantil à esfera da cultura e lazeres, ainda predomina a exposição e compreensão da dominação como um processo unilateral (sem o negativo da resistência). A dominação social do capital se apresentaria assim numa lógica *fechada*, como um processo de **integração total** das relações humanas. Tal linha de análise formulou-se num período de forte expansão capitalista e integração social, marcado pelo refluxo e sufocamento das lutas sociais anticapitalistas – após o período de fascistização que se seguiu à derrocada da revolução alemã (República dos Conselhos e diversas insurreições operárias na Alemanha após a Primeira Guerra Mundial,

²⁹ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

³⁰ Op. cit., p. 21.

³¹ LENIN, Vladimir Ilitch. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo, Abril Cultural, 1982; MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. Série Os Economistas. São Paulo: Abril, 1982; MANDEL, Ernest. **A Formação do Pensamento Econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. SWEEZY, Paul Marlor. **Teoria do desenvolvimento capitalista. Princípios de Economia Política Marxista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

³² ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

sufocadas, entre 1919-23) e da onda revolucionária na Europa após a Primeira Guerra – que incluiu a aparição dos soviets na Rússia e dos conselhos operários na Alemanha e Itália em 1920, epidemias de greves e motins de soldados e marinheiros, revoltas camponesas na Ucrânia, etc (no Brasil, observamos a Greve geral de 1917). Neste processo que se sucedeu, desencadeou-se o fascismo como reação capitalista³³, bem como se propagou fortemente a taylorização dos sistemas produtivos, como resposta administrativa visando, para além do aumento da produtividade e recomposição da acumulação, à desarticulação do movimento operário³⁴. O capital entrava num período de integração social por meio da estruturação científica da produção e a colonização dos lares e do tempo livre pela lógica mercantil expandida (já que o aumento da produtividade e a redução do valor dos produtos exigia a criação de um mercado de consumo em massa, convertendo o operário em consumidor, além de seu anterior papel de produtor), formando a *fábrica social*³⁵. Mas, justamente após este ciclo de integração, como bem Cleaver demonstra, sucedeu-se uma crise desta integração e novas lutas sociais se desencadearam nos anos 60 e 70 em todo o mundo, questionando a fábrica social em outros campos dela – como as lutas das mulheres, estudantes, negros, desempregados, lutas por direitos civis nos EUA, lutas comunitárias na Itália e lutas camponesas nos países do então chamado Terceiro Mundo. Assim sendo, a integração total à organização social capitalista era questionada por novos movimentos, o que colocaria em questão as abordagens teóricas que enxergavam na produção capitalista um processo unilateral de dominação completa.

Cleaver situa, então, uma terceira linha de leitura de Marx – as leituras políticas. Nestas, incluiriam-se grupos como a Tendência *Johnson-Forest* (formada por C. R. L. James e Raya

³³ BARROT, Jean; MARTIN, François. **Eclipse e Reemergência do Movimento Comunista**. Londres: Antagonism Press, 1997; ver também BARROT, Jean. **Fascismo e antifascismo**. s/dados. Ambos os livros podem ser encontrados em <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/index.html>> (Disponível em 22/06/2009).

³⁴ “Neste particular, entretanto, é oportuno salientar outra vez que, durante os trinta anos que nos temos dedicado a implantar a administração científica, não houve uma só greve entre aqueles que estavam trabalhando de acordo com os seus princípios (...) se métodos próprios forem usados por homens que tem experiência nesse trabalho, não há absolutamente o perigo de greves ou outras perturbações.” TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970. “Não me parece que se possa contar, ao menos no momento, com este modo de retribuição [na discussão sobre participação nos lucros], para apaziguar os conflitos entre o capital e o trabalho. Felizmente, tem havido até ao presente outros meios suficientes para assegurar à sociedade uma paz relativa; esses meios não perderam sua eficácia. Cabe aos chefes estudá-los, aplicá-los e fazê-los triunfar.” Cf. FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 2007. O estudo da obra destes autores torna evidente a preocupação, na época, de se fazer uma reorganização na produção, tendo, entre outros objetivos, como o central do aumento da produtividade, o de quebrar as formas de solidariedade e resistência coletivas do operariado – uma pré-condição essencial para o aumento da produtividade: a recomposição da acumulação e a dispersão das coletividades operárias.

³⁵ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981; p. 97-98. O conceito de Fábrica Social, como campo da atividade social expandida no capitalismo, organizando os tempos livres, é exhaustivamente analisado por Cleaver ao longo de seu livro.

Dunayevskaia, entre outros), periódicos como o Socialismo ou Barbárie (Cornelius Castoriadis e Claude Lefort), podemos inserir o *Solidarity* (de Maurice Brinton), a revista *Zerowork* e, por fim, a esquerda autonomista italiana dos anos 60 e 70 (grupos Lavorozero, Il Manifesto, Potere Operaio, além de importantes movimentos como o que reivindicava os Salários para o Trabalho Doméstico - esta corrente envolvia autores como Raniero Panzieri, Mario Tronti, Romano Alquati, Danilo Montano, Mariarosa Dalla Costa, Selma James, etc.³⁶). O próprio Cleaver se situaria dentro desta linha de análise, que teria por característica basilar a leitura de Marx dentro de uma perspectiva de conflitos sociais e antagonismo de classes, um processo econômico fundamentado em relações de classe. Em língua portuguesa, esta corrente teria expoentes importantes como Maurício Tragtenberg, João Bernardo, Nildo Viana, Lúcia Bruno e outros³⁷. Esta corrente de análise teria sua origem numa continuidade da influência dos comunistas de Conselhos operários dos anos 20 e 30 – Anton Pannekoek, Karl Korsch, Paul Mattick, Otto Ruhle, Hermann Gorter³⁸, entre outros autores, bem como incluiria obras da esquerda italiana (Amadeo Bordiga) e se construiria em cima do reconhecimento do antagonismo de classes e da autonomia da classe trabalhadora como uma realidade efetiva e parte do processo social, em permanente tendência de criação de relações de luta e relações sociais antagônicas às capitalistas.

A importância teórico-metodológica do que Cleaver denomina de “Leitura Política” é justamente o fato de nela não se considerar a dominação social do capital como um processo

³⁶ Op. cit. Nas páginas 57 a 82 Cleaver faz um histórico do pensamento destes autores.

³⁷ Ver BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991; BERNARDO, João. **Para uma teoria do Modo de Produção comunista**. Porto: Afrontamento, 1975; TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1986; TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1980; TRAGTENBERG, Maurício. (org) **Marxismo Heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981; BRUNO, Lúcia. **O que é a autonomia operária**. São Paulo: Brasiliense, 1985; BRUNO, Lúcia. **O combate pela autonomia operária (em Portugal)**. Tese de mestrado apresentada à PUC/SP, 1985.

³⁸ Para uma coletânea geral do pensamento destes autores, temos: PANNEKOEK, Anton. **A luta operária**. Coimbra: Centelha, 1977; PANNEKOEK, Anton. **Les conseils ouvriers**. Paris: Bélibaste, 1974; MICHELS, Robert. **Os partidos políticos**. São Paulo: Senzala, s.d.; já nos anos 60/70 temos obras como **SOLIDARITY. Paris: Maio de 68**. São Paulo: Conrad, 2008. (Autoria de BRINTON, Maurice); BRINTON, Maurice. **Bolcheviques y el control obrero, 1917-1921 : el estado y la contrarrevolucion**. S.l.: Ruedo Iberico, 1972. Temos a produção da Internacional Situacionista, com DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997; VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as futuras gerações**. São Paulo: Conrad, 2004; entre outros. Grande quantidade de textos de KORSCH, Karl; PANNEKOEK, Anton; MATTICK, Paul; RUHLE, Otto; GORTER, Hermann; BORDIGA, Amadeo; entre outros autores citados, pode ser encontrada em: <<http://www.marxists.org/>> (Marxists Internet Archive) (22/06/2009); <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/index.html>> (22/06/2009); <<http://www.geocities.com/Paris/Rue/5214/>> Comunistas de Conselhos (22/06/2009). Não constitui objetivo deste trabalho prosseguir na análise destes autores, que foram citados a título de estabelecer uma genealogia de pensamento.

unilateral ou monolítico, mas como um processo dinâmico e **aberto**³⁹, movimentado pelos conflitos sociais e pelos antagonismos de classes, que se daria na forma de sucessivas fases de alternância entre iniciativas das lutas sociais dos trabalhadores e as respostas capitalistas a elas, na forma de diversas reorganizações do processo de trabalho e da engenharia social pelos capitalistas. Assim, as lutas da classe operária teriam passado por fases históricas de alternância em patamares superiores. Esta seria uma leitura estratégica e política de Marx, da perspectiva do trabalho, segundo Cleaver.

Na fase da chamada Acumulação Primitiva de capital (no processo descrito por Marx desde os cercamentos de terras e expulsão dos camponeses, no século XVI e XVII), o grande conflito social vigente era a tentativa por parte do capital de expulsão dos camponeses da terra - separação entre trabalhadores e meios de produção, como condição fundamental para a conversão da força de trabalho em mercadoria através da chantagem da despossessão, onde o sujeito seria forçado a vender sua força de trabalho em troca de salário – ou seja, um conflito pela imposição da forma-mercadoria.⁴⁰ O sujeito separado dos meios de produção, que vende sua força de trabalho, converte-se assim em proletário que, não dispondo mais da terra e dos meios de vida, passa também a ser forçado a consumir, usando dinheiro, através da forma-mercadoria; um consumo de mercadorias. O processo do capital se impõe a partir desta mercantilização da força de trabalho, terra, meios de produção e bens em geral. Os conflitos se dariam, nesta fase, em virtude da questão de “*se*” a forma-mercadoria seria ou não imposta.

Uma vez imposta a forma-mercadoria como relação social basilar e consolidada a separação entre produtor e meios de produção, o conflito se deslocaria da questão do *se seria imposta* para a do *em que proporção seria imposta*. Assim, deram-se as lutas operárias no século XIX pela redução da exploração, através da diminuição da jornada de trabalho e luta por redução da intensidade de trabalho, com leis de proteção social. Tais lutas, segundo Cleaver⁴¹, foram vitoriosas, conquistando universalmente a jornada de 8 horas diárias, bem como direitos sociais, o que, para ele, teria provocado um sério impasse para o Capital.

³⁹Ver BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. O modelo de análise da mais-valia é um modelo aberto aos conflitos sociais e relações de poder de classe, nesta perspectiva, pois depende do êxito dos portadores empíricos do Capital (burguesia, gestores) em impor trabalho excedente aos trabalhadores – um processo que envolve resistência e não é passível de ser planejado.

⁴⁰ Para todo o processo descrito ver KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria – para uma nova crítica do valor**. Portugal: Antígona, 2005; CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981; MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (capítulo 24).

⁴¹ CLEAVER, Harry. Op. cit.

Precisamente no final do século XIX, figuras como Taylor⁴² estariam preocupadas em fazer uma reengenharia do processo de produção para tentar reerguer a produtividade estancada pelas lutas sociais e pela resistência social coletiva – uma vez que o sistema capitalista encontrava-se em séria crise desde 1873. Cabe aqui lembrar que, ao longo de toda a obra principal de Taylor (*Princípios de Administração Científica*), existe a preocupação central de eliminar a “vadiagem no trabalho” e o hábito de “fazer cêra”. Os operários, inclusive intencionalmente e de forma coletiva, estancavam o aumento da produtividade, estabelecendo cotas de produção ou sabotando de diversas formas o processo de trabalho (o próprio Taylor descreve estas situações). Isso era possível porque o processo capitalista ainda estava assente na subsunção formal do trabalho (externa), estando o processo de trabalho ainda controlado por uma forte tradição coletiva pelos próprios trabalhadores, que determinavam a melhor forma de desempenhar o trabalho e entregavam o resultado aos capitalistas. A administração científica de Taylor consiste justamente em quebrar essa resistência antiprodutivista, ao tirar a autonomia dos trabalhadores em definir o processo de trabalho dentro da oficina, transferindo o planejamento do trabalho, escolha dos métodos, seleção de trabalhadores, treinamento e outras questões a uma gerência científica, que escolheria cientificamente a melhor maneira de desempenhar o trabalho de forma mais rápida e treinaria os trabalhadores nos novos métodos. Assim, temos a passagem da subsunção formal para a real – os limites impostos pelas lutas operárias à mais-valia absoluta (exploração extensiva) forçaram o capital a cada vez mais apelar para a mais-valia relativa (exploração intensiva baseada na qualificação e reorganização do trabalho aliada ao elemento tecnológico). Também é importante notar aqui o caráter político da própria ciência, como conhecimento instrumental a serviço do aumento da produtividade e exploração capitalista – para além do evocado paradigma da neutralidade da ciência. Taylor mesmo assume esse caráter da ciência a serviço do aumento da intensidade da exploração e da produtividade⁴³.

Uma vez reorganizado o processo de trabalho e quebrada a resistência coletiva dos trabalhadores, a produtividade aumentava, sempre acompanhada de aumentos de salários (cabe notar que no sistema de Taylor, sempre a produtividade aumenta muito mais do que os salários). Assim estruturou-se a sociedade de consumo e a fábrica social:

[...] Na fase primitiva da acumulação capitalista, “a economia política só vê no proletário o operário”, que deve receber o mínimo indispensável para conservar

⁴² TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

⁴³ Ver TAYLOR, op. cit, em seu capítulo 39, p. 99.

*sua força de trabalho; jamais o considera 'em seus lazes, em sua humanidade. Esse ponto de vista da classe dominante se inverte assim que o grau de abundância atingido na produção das mercadorias exige uma colaboração a mais por parte do operário. Subitamente lavado do absoluto desprezo com que é tratado em todas as formas de organização e controle da produção, ele continua a existir fora dessa produção, aparentemente tratado como adulto, com uma amabilidade forçada, sob o disfarce de consumidor. Então, o **humanismo da mercadoria** se encarrega dos "lazes e da humanidade" do trabalhador, simplesmente porque agora a economia política pode e deve dominar essas esferas **como economia política**. Assim, "a negação total do homem" assumiu a totalidade da existência humana".⁴⁴*

O capital transformou o operariado em consumidor e, através do planejamento e organização do consumo e lazer, estruturou os tempos livres dos indivíduos como um processo de produção da própria força de trabalho. Os lazes e o tempo livre foram assim integrados à lógica do Capital, surgindo a *fábrica social*, ao mesmo tempo que o processo de trabalho era regulado por acordos de produtividade, dos quais os sindicatos integrados ao Capital seriam "peça-chave" no enquadramento da força de trabalho⁴⁵.

Em seguida, nos anos 60 e 70, a resistência social se reconstrói. Segundo Cleaver, uma vez que a produtividade aumentava infinitamente sem que o tempo de trabalho fosse efetivamente reduzido, os movimentos de trabalhadores passaram a se processar ao redor da questão de *a que preço* a força de trabalho seria vendida⁴⁶. Assim, as lutas romperam os acordos de produtividade, pressionando por maiores salários e menos trabalho – os aumentos de salário conseguidos passaram a ser maiores que os aumentos de produtividade. Ondas de sabotagem, absenteísmo e queda da produção começaram a ocorrer internacionalmente, além das famosas greves-tartaruga e greves selvagens irregulares, como o maio de 68 Francês, o Outono quente de 1969 na Itália e as lutas operárias dos países do capitalismo estatal do leste europeu, como a Hungria em 1956, Primavera de Praga de 1968, e as lutas sindicais independentes da Polônia e URSS nos anos 60 e 70⁴⁷. Novamente, num âmbito global, a

⁴⁴ Cf. DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 31, tese 43. Ver também para este tema o texto de ADORNO, Theodor., "Tempo livre", disponível em ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 103 a 117.

⁴⁵ CLEAVER, op. cit., p. 100-101.

⁴⁶ Idem, p. 98.

⁴⁷ Para uma descrição histórica das lutas autônomas e do capitalismo de estado, ver TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o Socialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. O conceito de capitalismo de estado é usado na definição das experiências socialistas por muitos autores, desde os conselhistas já citados, passando por Amadeo Bordiga, Jean Barrot, Guy Debord, Robert Kurz, Anselm Jappe e João Bernardo. Basicamente, o conceito de capitalismo de estado se baseia no fato de que, nos países socialistas, tenha perdurado o sistema produtor de mercadorias, contendo estruturalmente os elementos basilares capitalistas: a acumulação de capital, baseada na geração de valor (mais-valia), na produção sob a forma-mercadoria, o uso de dinheiro (mesmo sob a

extensão quantitativa do domínio da forma-mercadoria era questionada amplamente. Este processo, na medida em que estancou a produtividade e ajudou a precipitar a grave crise mundial de 1973-74, foi um dos estopins que pressionou o começo da reestruturação produtiva global, nos moldes toyotistas⁴⁸, o que novamente minou a ação organizada dos trabalhadores, na medida em que, como processo de reestruturação, procurava a *decomposição de classe*.⁴⁹

Nos dias atuais, novamente, lutas surgem questionando o próprio modelo do desenvolvimento econômico (desde as lutas zapatistas no Chiapas e em Oaxaca e Atenco, no México, contra a mercantilização da terra; passando pelas lutas indígenas na Bolívia e Peru; as lutas Mapuches; as lutas camponesas brasileiras em questionamento ao agronegócio; as lutas em Portugal, em relação aos processos de Bolonha; as recentes lutas na Itália contra reformas de mercantilização na educação) e a mercantilização de bens e serviços sociais.⁵⁰ Finalmente, em textos recentes sobre crise econômica, Cleaver⁵¹ e Holloway⁵² procuram demonstrar que a questão da integração das esferas mais diversas da vida ao capital, através da forma-mercadoria, bem como a questão da autonomia em relação a ela, processam-se como um conflito social constante.

forma de bônus ou bilhetes, perdura a função da forma-dinheiro como medida dos valores e meio circulante, além de meio de entesouramento e pagamento) e a manutenção do trabalho assalariado, além da manutenção de formas capitalistas de organização do trabalho (como o taylorismo), o aparato burocrático funcional e a existência de uma classe gestora tecnocrática. Para uma descrição estrutural do capitalismo de estado, ver KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁴⁸ Ver BERNARDO, João. **Democracia Totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 82.

⁴⁹ Sobre composição de classe, ver “Kolinko”. Ruhrgebiet/Alemanha, setembro 2001- “Notas sobre composição de classe” - <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/comclas.html>> (25/06/2009) e Revista Zerowork nº1: “Composição de Classe” <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/composi.html>> (25/06/2009).

⁵⁰ Sobre lutas de desmercantilização, ver LOHOFF, Ernest. “Out of Área – out of control. Sociedade da mercadoria e resistência na era da desregulamentação e desestatização”. Tradução livre, disponível em <<http://www.krisis.org/2009/out-of-area-out-of-control-portugues>> (25/09/2009); OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. “X teses sobre o socialismo.” Texto disponível em <<http://74.125.47.132/search?q=cache:saZbJv-OBGUJ:www.unicamp.br/cemarx/ANAI5%2520IV%2520COLOQUIO/comunica%25E7%25F5es/GT4/gt4m2c4.PDF+socialismo+desmercantilizador+marcos+barbosa&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk>> (25/06/2009); para uma compreensão das lutas indígenas, ver também GENNARI, Emílio. **EZLN: Passos de uma Rebeldia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006; e ZIBECCHI, Raúl. **Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento**. México: Editoriales Bajo Tierra y Sísifo, 2008.

⁵¹ CLEAVER, Harry. “Teses sobre a Crise Secular do Capitalismo: a Insuperabilidade dos Antagonismos de Classe.”, texto publicado em Austin, Texas, 1993, disponível em <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/teses01.html>> (25/06/2009)

⁵² HOLLOWAY, John. “Nós somos a crise do trabalho abstrato” (palestra proferida em Roma, Abril de 2006) s/ referências; e CUNHA, Daniel. “Penúltimos Combates”, disponível na Revista eletrônica Sinal de Menos - <<http://www.sinaldemenos.org/index.php?journal=revista&page=article&op=view&path%5B%5D=5&path%5B%5D=23>> (25/06/2009).

Assim, o processo do capital se apresenta de forma similar ao percurso do Espírito Hegeliano⁵³: como uma idealidade abstrata⁵⁴ ou universalidade abstrata que vai sujeitando a realidade a si mesma por meio de um processo de conflito. A “segunda natureza”⁵⁵, como ser em-si, vai sujeitando a primeira natureza, que se opõe contra-si, convertendo-a para-si, como realização do seu conceito. Este processo do espírito, como processo teleológico e marcado por sucessões cíclicas, é a sucessão de conflitos do espírito com a realidade efetiva, uma batalha ou luta (e o processo do capital seria então a luta de classes). Não poderia ser maior a proximidade de estruturas entre o pensamento hegeliano e a construção que Marx faz em *O Capital*, onde a racionalidade abstrata e quantitativa da forma-mercadoria e do valor vai se expandindo e sujeitando a realidade a si mesma, através de um processo de colonização pela forma-mercadoria das relações sociais e práticas humanas (uma mercantilização), que Marx descreve em *O Capital* como sendo a própria acumulação do capital e desenvolvimento econômico. Mas, ocorre que este processo de mercantilização, correspondente à própria valorização do capital, não é um processo tranquilo ou isento de conflitos, como Marx fez questão de demonstrar em sua análise da chamada Acumulação Primitiva de capital⁵⁶, que é o ponto crucial do estabelecimento do capitalismo, como acima descrito – o despojamento violento das pessoas da terra e dos meios de produção, como condição para estabelecer a liberdade de compra e venda de força de trabalho, a conversão dos indivíduos na mercadoria força de trabalho. Como Marx demonstrou, esse processo foi extremamente violento e mesmo estes indivíduos expulsos da terra resistiram à conversão em proletários através da recusa ao trabalho, no limiar do crime, só sendo enquadrados à produção através de uma legislação coercitiva violenta (as famosas punições para a vadiagem e a internação em *workhouses*⁵⁷).

Assim, por sob a aparência de objetividade e naturalidade das relações capitalistas, existem as “contradições reais reprimidas”⁵⁸. O fetichismo das relações sociais seria o momento em que estas contradições aparentemente desaparecem, sob o invólucro de relações mercantis (a troca e o papel dos sujeitos como indivíduos independentes possuidores de mercadorias que se confrontam no mercado como tais ocultam as relações de exploração e

⁵³ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na História**. Introdução à Filosofia da História Universal. Lisboa: edições 70, 1995.

⁵⁴ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

⁵⁵ HEGEL. Op. cit.

⁵⁶ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1, Livro Primeiro – Tomo 2, p. 261-94.

⁵⁷ Ver MARX, Karl. Op. cit.; MESZAROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35 a 44; e Grupo KRISIS. **Manifesto contra o Trabalho**. Disponível em português em <<http://obeco.planetaclix.pt>> (25/06/2009).

⁵⁸ DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, p. 42, aforismo 63.

extração de mais-valia existentes na esfera da produção) e as relações sociais parecem, assim, possuir existência natural e supra-histórica. Mas, este automatismo das relações (a “mão invisível” do mercado, o capital se apresentando como sujeito autônomo em seu automovimento de acumulação) só pode se estabelecer depois de longo conflito e processo de sujeição violenta imposta por medidas coercitivas e intervenções estatais (a mão visível), incluindo o uso de autoritarismos e “ditaduras periódicas”. Não à toa, Engels ressaltava: “*que pensar de uma lei que pode se impor apenas por meio de revoluções periódicas? É, pois, uma lei natural que se baseia na inconsciência dos participantes*”⁵⁹.

Por detrás da aparência de objetividade das relações entre coisas, encontram-se as pessoas (quer tenham ou não consciência disso)⁶⁰. O sujeito desaparece por detrás do objeto⁶¹, mas essas relações nem por isso deixam de ser relações entre pessoas uma vez que “*as mercadorias não podem por si mesmas ir ao mercado e se trocar. Devemos, portanto, voltar a vista para seus guardiões, os possuidores de mercadorias.*”⁶². Por mais que os indivíduos, neste estágio, possam descobrir a estrutura social subjacente sob a aparência fetichista, nem por isso a relação social deixa de vigorar, por estar já sob a forma de uma objetividade imposta. E justamente o processo de imposição desta objetividade é um processo de conflitos de classes, como Cleaver demonstrou em sua análise a que aludimos.

Uma vez observando todos estes elementos que desenvolvemos, fica evidente que estas categorias de socialização capitalista (forma-mercadoria, valor, trabalho abstrato, dinheiro, etc.), embora tenham assumido o caráter de objetividade cega, são expressão de relações sociais entre homens; ou melhor, são elas próprias a forma pela qual as relações de classe se estabelecem e se concretizam. Como observou Cleaver, o capital é um processo de imposição do trabalho através da forma de mercadoria: “*De fato, podemos definir o capital*

⁵⁹ ENGELS, Friedrich. **Umriss zu einer Kritik der Nationalökonomie**. In: **Deutsch-Französische Jahrbücher**. Editado por Arnold Ruge e Karl Marx, Paris, 1844. Disponível em <http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_499.htm> (29/06/2009) e MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Werke**. Berlin: Dietz Verlag, Band 1. Berlin/DDR, 1976, p. 499-524; e MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1, Livro Primeiro – Tomo 1, p. 73.

⁶⁰ BORDIGA, Amadeo. “O marxismo dos gogos” - In Battaglia comunista, n.º 8, Abril 1952 - Tradução de J. Henriques. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/bordiga/1952/04/08.htm>> (29/06/2009) – “*Os objectos não falam, as mercadorias não falam, mas onde as mercadorias, umas como as outras, são produzidas, a relação é, na realidade, relação de exploração salarial.*”

⁶¹ LEFEBVRE, Henry. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1978. Ver o interessante capítulo XXI, *Elementos de uma teoria del objeto*, onde LEFEBVRE assinala, em uma crítica do objeto, que o mesmo não existe por si, mas em função do sujeito – estabelecendo, numa teoria para compreensão da cidade, uma análise baseada no conceito de fetichismo de Marx, com suas implicações teórico-metodológicas.

⁶² MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1, Livro Primeiro – Tomo 1, página 79. Após discorrer no final do capítulo I sobre o fetichismo da produção de mercadorias que assume o caráter de uma lei objetiva e cega, inconsciente, Marx inicia o capítulo segundo com esta frase, demonstrando a proposta teórica de se ver além desse fetichismo, as relações sociais subjacentes.

como um sistema social baseado na imposição do trabalho através da forma de mercadoria.”⁶³.

E Marx iniciava sua análise em *O Capital* apontando que a forma-mercadoria é a forma elementar do capitalismo, a forma na qual se produz a riqueza social nesta sociedade. Assim sendo, o que estas categorias mercantis expressam não é uma objetividade neutra, a-histórica ou natural, mas, na medida em que são categorias historicamente impostas, elas são na verdade relações sociais entre classes – relações de exploração e opressão (opressão na medida em que a imposição destas categorias requer um processo de sujeição e coerção; de qualquer forma, a opressão sempre anda junta de todos os processos de exploração⁶⁴). O que se pode extrair destas considerações é o caráter inseparável entre Economia e Política, ou como Cleaver demonstrou em sua obra, **o caráter político destas categorias econômicas, que não são neutras, mas representam relações de classe – possuindo caráter político.** Nem mesmo a ciência ou a administração seriam neutras, mas assumiriam caráter marcadamente político (como está claramente estabelecido nas teorias administrativas de Taylor e Fayol⁶⁵).

Isto seria, para Cleaver, uma **leitura política** de *O Capital* e é dentro desta abordagem metodológica que pretendemos expor as categorias de base estruturais da sociabilização capitalista e verificar a relevância metodológica de cada uma delas para uma análise a partir de documentos oficiais, de como a educação escolar atual se insere dentro dos mecanismos do capital – como a análise destas categorias pode nos fornecer elementos e ser um instrumento para compreender melhor tais questões relacionadas ao processo de reformas nas políticas educacionais atuais, na vinculação entre educação escolar e desenvolvimento econômico⁶⁶.

⁶³ Cf. CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981, p. 88.

⁶⁴ Ver BERNARDO, João. **Democracia Totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004, capítulo último, p. 163 – “Exploração e opressão”. CLEAVER, Harry. Op. cit., nas p. 123-124 discorre sobre a produção de valor como controle social. Em sua obra, ele estabelece que a realização da mais-valia e a taxa de lucro são índices do sucesso deste controle social. O seja, a economia não é separada da política, pois a opressão anda junta da exploração de forma indissociável. A empresa, enquanto unidade de produção, é também aparelho de poder político. Ver também CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988.

⁶⁵ Especialmente em Fayol fica claro, quando este discute a formação do corpo social da empresa, que, na hierarquia dos gestores, os administradores do baixo escalão necessitam ter formação predominantemente técnica; e quanto mais se sobe no escalão, os administradores têm formação menos técnica e mais política. FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 2007.

⁶⁶ Cabe aqui ainda lembrar, a importante contribuição dos alemães das revistas “Krisis” e “EXIT!” (esta última surgiu de uma cisão da revista Krisis) – KURZ, Robert; JAPPE, Anselm; SCHOLZ, Roswitha; TRENKLE, Norbert; LOHOFF, Ernest; SCHANDL, Franz; e outros que, desde meados dos anos 80, dedicaram-se ao projeto de uma “teoria crítica radical” fundamentada numa leitura de Marx centrada na crítica das formas categoriais que compõem o capitalismo. Eles ressaltaram a análise feita por Marx da forma-mercadoria e o caráter do capitalismo como Sociedade Produtora de Mercadorias, ou Modo de Produção baseado no Valor. A categoria trabalho também foi exaustivamente analisada por eles. A partir de uma leitura que se fundamenta num projeto de crítica do fetichismo da produção mercantil, estes autores empreenderam ainda uma crítica do conceito de

Segunda Parte

A forma-mercadoria como forma elementar do capitalismo

“[...] Pela escuridão da noite andemos,

Sobre espinhos e pedregulhos

Caminhamos atravessando as fronteiras,

Insistindo em te encontrar [...]”

Mohammad al Tamimi, poeta palestino

política, de sujeito e da racionalidade abstrata. Segundo eles, tal crítica seria possível devido a uma crise estrutural da sociedade produtora de mercadorias (iniciada com a revolução microeletrônica a partir dos anos 70), que constituiria seu objeto central de análise, na passagem da leitura tradicional de um Marx “exotérico” (a leitura positiva nacional-desenvolvimentista, dos países do socialismo real, ligada a uma tecnocracia de estado; leitura tradicional dos marxismos) para uma leitura “esotérica” de Marx. Esta leitura seria a da crítica categorial da economia política, uma leitura negativa, fundamentada na contradição interna e no desenvolvimento de uma crítica imanente como processo de tensionamento interno das categorias até a exposição de seus limites lógicos – segundo eles, gerados pela crise (inclusive o prognóstico da atual crise mundial detonada pela quebra dos mercados financeiros nos EUA já era objeto de discussão nos textos deles desde o início dos anos 90). Essa “crítica radical” envolveria a crítica da forma-mercadoria, do valor, do trabalho abstrato (e segundo eles, do próprio conceito de trabalho enquanto abstração das múltiplas atividades sociais), do dinheiro enquanto idealidade abstrata, do fetichismo inerente à produção de mercadorias, do capital, do conceito de economia enquanto esfera autonomizada, do conceito de Política enquanto Estado nacional regulador da produção de mercadorias, da racionalidade abstrata, e finalmente, da forma-sujeito, ou a constituição do sujeito mercantil (segundo eles, portador do estereótipo dominante da modernidade – masculino, branco, ocidental). Tal escola de autores, que tomou sem a menor sombra de dúvidas como ponto de partida a escola de Frankfurt, uma leitura dos “Grundrisse” de MARX, Karl, além de LUXEMBURG, Rosa; GROSSMANN, Henryk; e outros, suscitou várias leituras e interpretações em poucos anos, além da imensa repercussão polêmica de publicações como *O Colapso da Modernização* e *o Manifesto Contra o Trabalho*. Não sendo nosso objetivo aqui desenvolver quais seriam essas interpretações, cabe salientar que no Brasil, vários nomes têm se destacado já pelo desenvolvimento de produções dentro desta teoria “crítica do valor”, desde DUARTE, Cláudio Roberto; CUNHA, Daniel; NASCIMENTO, Joelton; CASTELO, Afrânio; MYKONIOS, Atanásio; PAIVA, Jorge; entre outros – membros de diversos coletivos e grupos de estudos dentro e fora de universidades. Citamos aqui esta linha toda de análise por se constituir numa das mais importantes fontes teóricas e metodológicas que contribuem para a análise proposta neste trabalho, ao lado da leitura autonomista já referida anteriormente. A leitura autonomista se destacou pela ênfase na análise da forma (o aspecto organizativo, a crítica da burocracia), enquanto a leitura da crítica do valor colocou sua ênfase no conteúdo das relações sociais (o valor e trabalho abstrato). Em maior ou menor grau, estes autores também analisaram os outros aspectos, mas sempre com a predominância em um deles. Outros autores, como BARROT, Jean; e CLEAVER, Harry; apresentam leituras e formulações híbridas, com ênfase em ambos os aspectos. Sobre as questões educacionais, estes autores das revistas “Krisis” e “EXIT!” ressaltam uma crise geral na área educacional como parte da crise estrutural capitalista (que seria objeto central de suas discussões), gerada por uma crise de financiamento dos estados nacionais (parte de uma crise do estado, em sua teoria), bem como destacam a irracionalidade levada ao extremo do direcionamento da educação para o mercado de trabalho, em uma sociedade onde haveria uma crise de integração social e de empregos. Para uma leitura mais detalhada destes autores, consultar: KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora : UFJF: Pazulin, 2004; KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Petrópolis : Vozes, 1997. Ver também os textos de KURZ, Robert; “*A Substância do Capital*.” “*Dominação sem sujeito*.”, “*Mais-valia absoluta*”, “*Crise geral da educação*”, “*A história como aporia*”, “*Razão Sangrenta*”, “*As leituras de Marx no século XXI*”, disponíveis no site da Revista “EXIT!”: <<http://obeco.planetaclix.pt>>; ver a obra de JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria – para uma nova crítica do valor**. Portugal: Antígona, 2005; TRENKLE, Norbert. “*O Terrorismo do trabalho*” e “*O que é valor? A que se deve a crise?*” In **Revista Antivalor** <www.antivalor.cjb.net>. (01/07/2009). Para uma coletânea geral de textos destes autores, visitar as revistas “Krisis”: <<http://www.krisis.org/>>, em português: <<http://www.geocities.com/grupokrisis2003/>>; Revista “EXIT!”: <<http://www.exit-online.org/>>, em português: <<http://obeco.planetaclix.pt>>; Revista “Antivalor” <<http://www.antivalor.cjb.net>>; além da Revista “Sinal de Menos”, que contém textos dos autores brasileiros acima mencionados: <<http://www.sinaldemenos.org>>; (todos os sites disponíveis em 1º de Julho de 2009).

Capítulo 4

Valor de uso e educação

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, estabelece que: “A *educação escolar* deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”⁶⁷ Mais adiante, ela diz: “A *educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*”⁶⁸

Ainda, no capítulo II, Da Educação Básica: “A *educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”.⁶⁹

O Artigo 27 da LDB diz:

[...] Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; (...)

III- orientação para o trabalho⁷⁰

No artigo 35, na seção IV, Do Ensino Médio, esta relação entre educação e trabalho continua:

[...] O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV – a **compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.**⁷¹

Muitos outros trechos da LDB, além destes, também ressaltam as finalidades da educação. Em linhas gerais, podemos extrair da análise destes excertos que o processo

⁶⁷ Cf. “Lei de Diretrizes e Bases”, de 1996, título I, artigo primeiro, inciso 2º.

⁶⁸ Idem, título II, artigo segundo.

⁶⁹ Idem, capítulo II, Da Educação Básica, seção I, artigo 22.

⁷⁰ Idem, artigo 27.

⁷¹ Idem, artigo 35, na seção IV, Do Ensino Médio.

educacional visaria a duas finalidades: uma vinculada ao trabalho e economia (uma dimensão econômica), outra vinculada aos princípios de cidadania, ou seja, uma dimensão política. Cabe notar que nestes documentos, as duas dimensões – a econômica e a política – aparecem separadas.

Ou seja, já é possível perceber a presença de uma dicotomia, onde se estabelecem juntos dois objetivos paralelos e aparentemente independentes, mas já ficando evidente a vinculação da educação ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da economia. Tal vinculação e dicotomia também são expressas na *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos*, aprovada em 1990 pela *Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, de Jomtiem, Tailândia; na qual, conforme já citamos anteriormente neste trabalho, expressava-se a preocupação com a estagnação econômica e a vinculação da educação ao mercado de trabalho. A Declaração, mais adiante, salienta que: “Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.”⁷²

O *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, documento derivado da citada Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, adotada pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, “foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONG’s) e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos.”⁷³; o próprio documento, em seguida, cita em sua Introdução a participação dos organismos internacionais e multilaterais, incluindo o Banco Mundial, como parte do processo de reformas e ajustes educacionais. O Plano salienta, como parte de seus Objetivos e Metas: “Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade.”⁷⁴

Mais adiante, em seus Princípios de Ação, o Plano diz que:

[...] A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e **a correlação da educação básica a um contexto sócio-econômico mais amplo**. É preciso ainda

⁷² Cf. “*Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*”, artigo 9 - Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> (25/06/2009).

⁷³ Cf. “*Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*” - Introdução. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> (01/07/2009).

⁷⁴ Idem, *Objetivos e Metas*, item 8, parágrafo 5.

reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e nutrição.

*11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer **ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global**. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores - famílias, professores, comunidades, **empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica.***

*12. As práticas correntes e os dispositivos institucionais de provimento de educação básica e os mecanismos de cooperação nesta esfera devem ser cuidadosamente avaliados, antes da criação de novos mecanismos ou instituições. Construir sobre os esquemas de aprendizagem existentes, reabilitando as escolas deterioradas, aperfeiçoando a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização, **parece ser mais rentável** e produzir resultados mais imediatos que os projetos iniciados a partir de zero.⁷⁵*

Fica visível, nas entrelinhas dos documentos, que a preocupação com o desenvolvimento econômico e a consideração da educação como investimento econômico é presente – e sempre aparece, no discurso dos citados documentos, mesclada com a dimensão da cidadania. A própria LDB, em seu final⁷⁶, instituiu a Década da Educação e determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação, em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, com um enfoque claro na ideia de universalização da educação básica. É possível aqui, através da análise destes documentos, traçar uma linha de continuidade vertical entre a elaboração de políticas educacionais em nível internacional e a consequente aplicação a nível nacional destas linhas de ação – conforme os próprios documentos citados estabelecem. Esta vinculação da educação às duas dimensões, econômica e política, conforme ficou evidente, é estabelecida nos documentos oficiais. Segundo Meszàros,

[...] A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do

⁷⁵ Idem, Princípios de Ação, itens 10 a 12.

⁷⁶ Ver o Título IX da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, de 1996.

sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução deste sistema.

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho.⁷⁷

Também Raoul Vaneigem, que escreve em estilo poetizado, diz de forma mais incisiva: “*Pois não tem até hoje obedecido a empresa escolar a esta preocupação dominante: melhorar as técnicas de dominação com vista a que o animal dê lucro?*”⁷⁸

Emílio Gennari, em *Educação em tempos de qualidade total*, também frisa este aspecto da vinculação da escola com a formação para o trabalho e a reprodução da sociedade de classes, em seus aspectos econômicos e políticos.⁷⁹ O discurso da vinculação da educação escolar ao mercado de trabalho é veiculado diariamente em meios de comunicação, jornais impressos e no imaginário social comum, não sendo necessário ir muito longe para se constatar esta mesma vinculação, que, conforme demonstramos, já está expressa na própria legislação e discurso das políticas educacionais.

Fica evidente, portanto, que em torno do debate sobre os objetivos e finalidades da educação há um conflito de prioridades ou **usos** da educação – entre a formação de força de trabalho vinculada ao desenvolvimento econômico (e sua dimensão política) e as características humanizadoras do processo educacional como formação de indivíduos autônomos.

Todo este conflito de prioridades ou usos da educação pode ser melhor compreendido com uma análise do conceito marxiano da categoria **valor de uso** e sua relevância como instrumento analítico e metodológico.

Marx inicia sua análise de O Capital sobre a forma-mercadoria esmiuçando o conceito de **valor de uso**, ou **utilidade**⁸⁰. A mercadoria, para Marx, não é simplesmente um objeto.

⁷⁷ Cf. MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005; p. 15.

⁷⁸ VANEIGEM, Raoul. *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Edições Antígona, 1996; p. 10.

⁷⁹ Cf. GENNARI, Emílio. *A educação em tempos de qualidade total*. Disponível em <<http://www.acpms.com.br/uploads/aeducacaoemtemposdequalidadetotal.doc>> (01/07/2009). Ver também PARO, Vitor Henrique. “*Parem de Preparar para o Trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.*” Disponível em <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>> (01/07/2009).

⁸⁰ MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1, Livro Primeiro, p. 45.

Toda mercadoria é um objeto, mas nem todo objeto é necessariamente mercadoria⁸¹. A mercadoria, ou forma-mercadoria, é na verdade uma relação social, um “processo social”⁸², que domina a sociedade no modo de produção capitalista, sendo sua característica basilar. Marx estabelece claramente que a sociedade capitalista é a “sociedade dos produtores de mercadorias”⁸³, pois já inicia sua obra assim afirmando: “*A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘imensa coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar*”.⁸⁴

Para Kurz, retomando a análise de Marx, o capitalismo pode ser definido como “Sociedade produtora de mercadorias”⁸⁵, expressão esta usada em geral ao longo das obras dele e dos alemães das revistas *Krisis* e *Exit* como forma de definir o capitalismo - como uma sociedade onde a produção é dominada pela forma-mercadoria, ou seja, onde se produz a maioria dos bens sociais para a troca.

Esta relação social (a forma-mercadoria) pressupõe um objeto que lhe sirva de veículo, que necessariamente deva ter alguma utilidade social, cuja natureza exata não importa, contanto que tenha uma função social:

[...] A mercadoria é, **antes de tudo**, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também **não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana**, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção.⁸⁶

Ou seja, a relação social da forma-mercadoria exige uma base material pressuposta, um suporte material sobre o qual se veicula a relação social. A utilidade ou a necessidade a que satisfaz, como ficou exposto, é indiferente – é necessário que possua uma função social, não importando qual esta seja (daí se pode inferir a relação da forma-mercadoria como abstração da utilidade social e as consequências destrutivas que o processo pode ter, devido a esta insensibilidade ao conteúdo ou fins). Mas, o simples fato de ter de satisfazer uma

⁸¹ MARX, Karl; op. cit., p. 49.

⁸² CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981, p. 145.

⁸³ MARX, Karl. Op. cit.

⁸⁴ MARX, Karl. Op. cit.; p. 45. Ver também as páginas 11 e 12, do Prefácio da Primeira Edição de **O Capital**.

⁸⁵ Ver KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁸⁶ MARX, Karl; op. cit., p. 45.

necessidade implica em si que algum conteúdo ou finalidade deva estar em questão⁸⁷, conforme outrora discutido na análise das finalidades ou **usos** da escola.

Estes objetos que vão se apresentar como mercadorias, ou seja, sob a *forma* de mercadoria⁸⁸, podem ser analisados de acordo com as categorias de qualidade e quantidade⁸⁹. Para se ter uma quantidade, é necessário ter uma quantidade de algo, ou seja, de alguma qualidade de bem. Ao mesmo tempo, um bem de uma determinada qualidade necessariamente deve apresentar-se em alguma quantidade. São aspectos indissociáveis e inter-relacionados.

As utilidades das coisas são diversas e, portanto, produto de circunstâncias sociais e históricas: “*A propriedade do imã de atrair ferro só se tornou útil depois de descobrir-se por meio dela a polaridade magnética*”⁹⁰.

A utilidade é o atributo que define o conceito de *valor de uso*. Ela depende do corpo da mercadoria e de suas qualidades materiais e apresenta-se como valor de uso, característica que não depende da quantidade de trabalho empregue em sua produção. O valor de uso, ou utilidade, na mercadoria, é um atributo latente ou potencial até que ocorra sua realização no consumo ou uso – ou seja, assim como a troca, é um aspecto *social* que pode ou não se realizar.

Para Marx, os valores de uso são o conteúdo material da riqueza social, independente de sociedades ou épocas e, no capitalismo, o valor de uso é a base, o “corpo” portador do valor, assim como posteriormente ele analisa o trabalho útil como base material e conteúdo do qual se estrutura o trabalho abstrato, conforme veremos mais adiante neste trabalho.

Aqui já podemos fazer algumas observações. O caráter supra-histórico da existência da necessidade humana e a utilidade que a satisfaz não implica que as formas como esta utilidade ou bem se apresenta sejam de modo algum naturais ou eternas. Antes, a utilidade é determinada socialmente, de forma histórica, uma vez que as necessidades sociais e as prioridades a elas relacionadas variam com o momento histórico. Na sociedade capitalista, como o valor de uso é um *corpo de valor, portador de valor* ou *valor corporificado*⁹¹, ele é estruturalmente subordinado à relação social dominante (já que as coisas não são vivas nem possuem utilidades sozinhas, mas apenas dentro de relações sociais onde os homens se

⁸⁷ Ver mais adiante nossa discussão sobre o trabalho útil, como atividade orientada em função de uma finalidade ou conteúdo.

⁸⁸ Deve aqui ficar claro, que a mercadoria, na verdade, é uma forma social, ou seja, a forma-mercadoria, a qual um bem útil pode ou não assumir. Note-se também que serviços e atividades humanas também são bens sociais e portadores de utilidade, independente de não serem objetos. São atividades e possuem seu caráter objetivo e podem assumir a forma-mercadoria, já que esta forma independe de qual conteúdo material assume.

⁸⁹ CLEAVER, Harry; op. cit. p.118-124.

⁹⁰ MARX, Karl; op. cit., p. 45.

⁹¹ MARX, Karl; op. cit., p. 56.

apropriam dos elementos naturais e os transformam segundo suas necessidades, que são síntese de elementos naturais e sociais), ou seja, ao *valor*. Assim sendo, o valor de uso já não é uma categoria neutra ou puramente objetiva, mas em si ele já porta usos sociais e é determinado por esses usos, inclusive em sua materialidade. Como determinação, ele expressa específicas relações sociais:

[...] Essas categorias materializam certos aspectos da natureza de classe da sociedade capitalista produtora de mercadorias”(...) “Esses dois aspectos (valor de uso e valor de troca) também expressam a dupla contradição característica das relações de classe no capitalismo.”⁹²

Cleaver analisa os valores de uso como expressões sociais da natureza contraditória de classe da sociedade capitalista, uma análise rica em conteúdo e que pode fornecer elementos para auxiliar no debate sobre as prioridades educacionais ou usos da educação acima enunciado. Um mesmo bem, pode possuir valores de uso diferentes de acordo com a perspectiva da classe que dele se apropria ou o utiliza. Em sua análise extensa do conceito aplicado às mercadorias alimento, energia e força de trabalho, Cleaver demonstra que seus usos sociais expressam as contradições de classe da sociedade capitalista. Dentro desta análise, o alimento, para a classe trabalhadora, seria um meio de sobrevivência – uma alimentação melhor é uma fonte de maior poder social (e implicitamente, de maior poder de resistência). Já para o capital, o alimento é mero meio de manutenção da força de trabalho e o controle sobre sua produção e distribuição seria um meio de controle social (uma despossessão que por si forçaria os indivíduos a vender sua força de trabalho em troca da subsistência – um elemento fundamental da acumulação primitiva de capital, a separação entre produtor e meios de produção). Não é de se espantar que a partir dessa perspectiva, o conflito pela terra sempre tenha sido tão sério na sociedade capitalista (e atualmente na América Latina). Mas, na medida em que o desenvolvimento capitalista desloca o processo da exploração extensiva (mais-valia absoluta) para a exploração intensiva (mais-valia relativa), uma alimentação melhor torna-se também um meio do capital tornar o trabalhador mais produtivo, através da melhora de sua capacidade de trabalho no que diz respeito ao vigor físico.

A mercadoria energia (mercadorias energéticas em geral, desde combustíveis à eletricidade) também possuiria essa dupla função. Para os trabalhadores, elas são um meio de obter conforto e diminuir o esforço no trabalho doméstico e na vida privada (seja através do

⁹² CLEAVER, Harry; op. cit., p. 110.

gás de cozinha, eletricidade que movimenta aparelhos, etc. – construindo nos tempos livres ou lazeres espaços de autonomia⁹³. Já para o capital, elas são um meio de produção, um instrumento para arrancar trabalho excedente e gerar valor (na medida em que são meios de produção), ou seja, uma ferramenta de imposição de trabalho⁹⁴, de extração de mais-valia.

A força de trabalho também possui, nesta análise, duplo valor de uso. Para a classe trabalhadora, ela é uma mercadoria a ser vendida em troca de salário, para se ganhar a sobrevivência (assim como em modos de produção pré-capitalistas ela era diretamente meio de sobrevivência, mesmo não sendo vendida ou sendo apropriada socialmente de outras formas. Na sociedade capitalista a força de trabalho é convertida em mercadoria e vendida.). Para o capital, ela tem o valor de uso de ser geradora de valor (mais-valia, a produção de um valor maior do que é incorporado à força de trabalho⁹⁵), o fim-em-si da valorização do valor, um valor de uso em si insensível à utilidade⁹⁶. A utilidade concreta desse trabalho passa a ser

⁹³ Para mais informações acerca da estruturação do tempo livre como produção da força de trabalho ou campo de autonomia dos trabalhadores, consultar BERNARDO, João. “*O tempo – substância do Capitalismo*” - Publicado em *Cadernos de Ciências Sociais* da Fundação Santo André, nº 1, 2006 e “*Tempos livres, livres de quê?*”, disponíveis em <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html> (01/07/2008); “*O proletariado como produtor e como produto*.” In: Revista de Economia Política, vol 5, nº 3, julho/setembro 1985; **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

Ver também FERNANDES, Marco, “*Quando o desemprego dignifica o homem e a mulher. Lições piqueteiras sobre a difícil arte de organizar movimentos populares nas metrópoles neoliberais*”, disponível em <<http://antivalor3.vilabol.uol.com.br/exit/ferandes.html>>; “Coletivo PASSA PALAVRA”. “Tempos e espaços, do capital e da luta”, disponível em <<http://passapalavra.info/?p=3130>>.

Entre abordagens famosas sobre o uso do tempo livre e lazer, temos a de ADORNO, Theodor. “Tempo Livre.”; op. cit.; a obra de DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997; VANEIGEM, Raoul. **A Arte de viver para as futuras gerações**. São Paulo: Conrad, 2004; além do já extensamente citado CLEAVER, Harry. (Op. cit.) **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981. A partir de todas estas abordagens, dentro da perspectiva da fábrica social (controle social) é possível enxergar a larga esfera do tempo livre como campo estruturado pelo capital como processo de produção e reprodução da força de trabalho e também como campo de conflito social entre esta forma de uso do tempo e a construção de usos autônomos do tempo como resistência anticapitalista. Esta expansão da lógica do capital para o campo dos tempos livres incluiria, dentro da fábrica social, diversos setores, como o trabalho doméstico, lazeres, esportes e a escola, como campos de potencial conflito entre diferentes usos do tempo, onde a classe trabalhadora existe como classe para o capital, ou como classe para si, estando sujeita a uma hetero-organização ou a uma auto-organização. Um exemplo disso seria as diversas formas de organização do trabalho doméstico. Esta teoria de uma fábrica social é de vital importância para a análise a que nos propomos fazer neste trabalho.

⁹⁴ CLEAVER, Harry; op. cit.; p. 115-116. É esclarecedor observar que TAYLOR sempre relacionava o emprego da ciência ao aumento da produtividade do trabalho, ou seja, a um uso dos meios de produção determinado pela perspectiva de classe do capital, mas uma vez ficando claro o caráter político da ciência – ver TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970; capítulos 39, 42 e 44; p. 99, 103 e 106.

⁹⁵ Esta propriedade ou valor de uso da força de trabalho de ser geradora de valor já por si se apresenta como um fim-em-si mesmo insensível às propriedades concretas da atividade em si. Nesta lógica, não importa se são produzidos sapatos, alimentos, se o indivíduo trabalha em educação infantil, ou na produção de armamentos, ou numa usina nuclear, uma vez que o que está em questão é **gerar valor**. E, para o trabalhador, o que importa é a venda da sua força de trabalho em troca de dinheiro para adquirir os bens necessários a sua sobrevivência. Os autores alemães das revistas *Krisis* e *EXIT!* sempre insistiram neste fato como demonstração da lógica irracional da valorização do valor, como um fim em si, cego e destrutivo.

⁹⁶ Ver KURZ, Robert. “A Substância do Capital”, in <<http://obeco.planetaclix.pt>>, e os diversos ensaios de KURZ, Robert. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora: UFJF: Pazulin, 2004.

contemplada no tocante às questões da concorrência e da necessidade de se levar em conta minimamente as qualidades sensíveis do produto, sob pena de não se realizar a troca da mercadoria produzida. Mas, isto é subordinado à qualidade de ser geradora de valor – o que leva o capital a procurar toda uma engenharia social de administração do trabalho para aumentar a produção de valor efetuada por essa força de trabalho (como procedeu por exemplo Taylor, ao reorganizar o processo de trabalho). Mas, igualmente, para a classe trabalhadora, a sua força de trabalho é uma ferramenta de luta social, pois ela pode interromper o processo de trabalho ou utilizar sua complexa cadeia de cooperação para paralisar o mesmo processo – com interrupções de trabalho, greves, sabotagens, operação-tartaruga, etc. Como podemos ver, o valor de uso apresenta-se como expressão das relações sociais, não podendo, como acima aludido, expressar uma neutralidade ou naturalidade enquanto categoria social.

O valor de uso, ou utilidade, sempre implica a questão do conteúdo, do *que*, da qualidade, da finalidade das coisas e das relações – “para que serve tal coisa”? Nessa perspectiva, a mesma avaliação poderia ser aplicada ao caso da educação escolar. Obviamente, a forma de mercadoria não engloba apenas objetos materiais, mas também atividade e serviços (se não fosse assim, a força de trabalho não seria comprada e vendida). A educação, na sociedade capitalista, pode possuir diversos valores de uso, ou utilidades, de acordo com as perspectivas sociais em questão. Mesmo que não esteja sendo vendida diretamente como mercadoria, ela pode estar inserida em processos sociais distintos que englobem a relação mercantil – na cadeia de produção de mercadorias. Cabe aqui, ir adiante do raciocínio de Marx, bem como do de Harry Cleaver, aplicando a análise do valor de uso à educação.

Do ponto de vista do Capital, como vimos nos documentos já citados até agora, a educação pode ser um instrumento de produção da mercadoria força de trabalho, ou seja, de capacidade de trabalho, para aumentar a produtividade do capital. Seja com processos de disciplinarização que adequam os sujeitos à execução de trabalho simples e internalizam relações de poder e ordem social (o aspecto político aludido), seja pela qualificação que se erige em cima dessa base disciplinar inicial como meio de se obter trabalho mais complexo ou qualificado e aumentar a produtividade (o aspecto mais propriamente econômico de “preparar para o trabalho”). Ela (a educação) expressa, no interior desta relação, o valor de uso ou utilidade social de ser disciplinadora e qualificadora de força de trabalho para o capital. Na medida em que o valor de uso da mercadoria força-de-trabalho é gerar valor, um processo formativo que se direcione à formação de força de trabalho está também, portanto, orientado

ao processo do “metabolismo social” de gerar valor, ou seja, à “ordem sócio-metabólica do Capital”.⁹⁷ Ela passa a estar inserida na cadeia de geração de valor – o que desenvolveremos melhor nos capítulos seguintes deste trabalho.

Já para a classe trabalhadora, igualmente, tanto o ensino recebido da escola pode ser uma ferramenta para conseguir trabalho e sobrevivência, e assim manter certo poder social (ao conseguir dinheiro, como meio de compra); como a alfabetização, a socialização escolar e o conhecimento podem ser apropriados e utilizados de forma diversa: como ferramentas de poder dos trabalhadores e de resistência social contra as relações de exploração. Esta contradição estava expressa na análise acima feita da orientação das políticas educacionais como educação voltada ao mercado de trabalho. O valor de uso da educação escolar pode assumir formas inteiramente antagônicas, seja nos documentos e planos políticos do Banco Mundial e OIT, nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra ou nas antigas escolas de Francisco Ferrer. Trata-se do conflito de prioridades entre **usos** muito distintos da educação.

Dentro dessa perspectiva contraditória, já podemos vislumbrar os projetos educacionais como extensão dessa lógica de antagonismos; orientados, que são, dentro do confronto de prioridades, decorrentes da “*escolha já feita na produção*”⁹⁸. O próprio ambiente escolar, uma vez submetido à lógica produtiva capitalista, pode se apresentar como um terreno de conflito social, como veremos neste trabalho.

Desta forma, fica claro como a análise de projetos governamentais para a educação escolar pública do ensino fundamental e médio, que pode nos esclarecer acerca destas perspectivas de classe, pode ser melhor equipada e esclarecida com a adoção da análise das “formas categoriais” presentes em *O Capital*, estudadas por Marx, na medida em que esta análise nos permite ver os encadeamentos estruturais do processo social.

⁹⁷ Ver MESZÁROS, István. **Para além do capital : rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002; e MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

⁹⁸ DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997; p. 14-15, aforismo 6.

Capítulo 5

Valor de troca ou a relação de troca de mercadorias

Na exata medida em que se ressaltou anteriormente a compra e venda de força de trabalho como relação social fundamental em questão e as determinações múltiplas que daí advém, desembocando na questão das finalidades ou usos da educação escolar, urge a necessidade de analisar a categoria valor de troca.

Na LDB, assim como na Constituição de 1988, já se estabelece que a educação escolar pública é dever do Estado, gratuita, e que o cidadão pode acionar as autoridades no caso do descumprimento deste direito⁹⁹. Igualmente, desde a noção universal de direitos humanos até a noção da educação como direito universal, estabelece-se a necessidade da garantia desse direito pelo poder público. O direito à educação é concebido como parte dos Direitos Humanos:

[...] Artigo XXVI

*1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.*¹⁰⁰

Certamente, o direcionamento dado a esta educação em grande parte dependerá do conceito de cidadania e de direitos do homem, um conceito de homem ou sujeito moderno (segundo Kurz, o sujeito moderno é entendido como possuidor de mercadorias e tendo sua cidadania estabelecida por isto, bem como pelo seu acesso ao trabalho. As declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão e dos Direitos Humanos, bem como o direito liberal moderno em geral, estabelecem uma igualdade abstrata dos indivíduos, que pode ser relacionada ao conceito de trabalho abstrato e a homogeneidade dos indivíduos como força de

⁹⁹ Ver a “*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, Título III – “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, artigos 4º e 5º, que discorrem sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação (em especial ensino fundamental), podendo se acionar as autoridades em caso de descumprimento e podendo estas ser imputadas por crime de responsabilidade em caso de negligência no oferecimento do ensino obrigatório.

¹⁰⁰ “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*” - Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> . Foi fortemente inspirada na “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”, da Revolução Francesa de 1789 - disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_dos_Direitos_do_Homem_e_do_Cidad%C3%A3o> (ambos os sites disponíveis em 2/07/2009).

trabalho - na medida em que essa homogeneidade iguala subjetividades diferentes, reduzindo-as a força de trabalho. Ou seja, a noção de Direitos Humanos está intimamente relacionada com a produção e troca de mercadorias, bem como com a posição como força de trabalho assalariada.¹⁰¹ O conceito de igualdade humana seria o de uma igualdade do ponto de vista da liberdade de vender sua força de trabalho. Daí a noção de cidadania e direitos dela derivada estar relacionada a um conceito do homem como força de trabalho ou então como possuidor de mercadorias, proprietário¹⁰². Assim sendo, a dimensão “política” da cidadania não é separada ou estranha à dimensão “econômica” do trabalho, mas ambas estão intimamente imbricadas a um conceito de *homo economicus* e *homo politicus* correspondente, a um conceito de ser humano moderno.¹⁰³ Mais uma vez podemos retomar Marx, quando este dizia que a “anatomia” da sociedade burguesa moderna pode ser encontrada na Economia Política.¹⁰⁴).

O direito à educação, uma vez derivado da noção de direitos humanos universais, é concebido, portanto, como universal. Segundo a Constituição de 1988¹⁰⁵:

[...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

¹⁰¹ Ver KURZ, Robert. “A economia política dos direitos do homem”, in <<http://www.geocities.com/grupokrisis2003/rkurz110.htm>> (02/07/2009). KURZ ressalta, em muitos de seus textos, que na medida em que os direitos humanos e sociais estão vinculados a estar inserido no circuito de produção de mercadorias, os indivíduos que, segundo ele, são expulsos desta lógica pela revolução microeletrônica e pela crise (onde fica invendável sua força de trabalho), ficam em condição sub-humana e têm seus direitos socialmente suspensos, ainda que de forma informal – fato a que a crescente criminalização da pobreza atesta. Conforme ele analisa em suas obras, na medida em que o conceito de homem está vinculado à forma-mercadoria e ao trabalho, aqueles que estão excluídos desta lógica podem correr o risco de não serem considerados seres humanos e submetidos a um discurso repressivo.

¹⁰² Pela teoria do fetichismo da mercadoria, de MARX, como já demonstramos, é possível perceber que, sob a sociabilidade aparente na esfera da circulação como indivíduos iguais e livres possuidores e trocadores de mercadorias, oculta-se a hierarquia entre proprietários e não-proprietários no processo de produção, onde a igualdade desaparece. Seriam duas esferas sobrepostas: a da produção e troca. Mas não é nosso objetivo discutir este fetichismo aqui, mas apenas estabelecer esta distinção a título de esclarecimento conceitual.

¹⁰³ Ver KURZ, Robert. “A comercialização da alma”. In Folha de São Paulo, Ilustrada, 11 de Fevereiro de 2001. Ver também “CRÍTICA DO CAPITALISMO PARA O SÉCULO XXI - Com Marx para além de Marx: o Projecto Teórico do Grupo ‘EXIT!’” disponível in Revista EXIT! <http://obeco.planetaclix.pt/exit_projecto_teorico.htm> (02/07/2009); bem como os textos de KURZ, Robert., “Razão Sangrenta” e “Dominação sem Sujeito”, disponíveis em <<http://obeco.planetaclix.pt>> (02/07/2009). Esta discussão em geral perpassa toda a produção teórica dos alemães das revistas “Krisis” e “EXIT!”.

¹⁰⁴ Consultar o famoso Prefácio de MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**; in Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985. Também vale consultar a “Introdução à Crítica da Economia Política”, presente no mesmo volume – dois textos de forte importância para a compreensão metodológica do pensamento de MARX.

¹⁰⁵ Consultamos o texto disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> (02/07/2009); os grifos são nossos.

*I - ensino fundamental, **obrigatório e gratuito**, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)*

*II - progressiva **universalização** do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)[...]*

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Na medida em que a educação escolar, entendida como direito social universal, deve ser garantida gratuitamente pelo Estado, já está implícito que, pelo menos de forma direta, este bem oferecido gratuitamente não se apresentaria sob a forma-mercadoria (por mais que suas consequências no mercado de trabalho insiram sua importância estrutural no circuito de produção de mercadorias e geração de valor, bem como suas atividades no trabalhador social coletivo). Assim sendo, a análise da categoria valor de troca a que nos propomos torna-se imediatamente importante, primeiro na distinção do que é e do que não é mercadoria. Tal fato torna-se ainda mais evidente na medida em que as legislações aludidas abrem a possibilidade também da oferta do ensino como serviço privado (e, portanto, vendido, diretamente sob a forma-mercadoria), bem como a possibilidade de parcerias com empresas ou agentes privados como complementação para oferecer o ensino a todos¹⁰⁶.

Para Marx,

*[...] O valor de troca aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca **parece**, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria, (valeur intinsèque), portanto uma contraditio in adjecto.¹⁰⁷*

Entendendo esta proposição, em primeiro lugar, temos que valor de troca significa nada mais que uma *relação de troca*, uma proporção em que determinados bens são trocados entre si – uma proporção quantitativa. Mas tal proporção pressupõe, por sua vez, que a

¹⁰⁶ Na “Constituição” de 1988 (op. cit.), consta: Art. 209. *O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.* Ver artigos 19 e 20 da “LDB” (op. cit.) que regulamentam o ensino privado; bem como artigo 53, item X, que abre a possibilidade de Parcerias Público-Privadas nas universidades; ver a “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos” (op. cit.), em seu artigo sétimo, “Fortalecer as alianças”, sobre a participação do setor privado em parceria com o público para a universalização da educação.

¹⁰⁷ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Volume 1, Livro Primeiro, p. 46.

socialização destes bens se dê sob a forma específica de mercadoria, ou seja, através de troca (podem existir formas de socialização direta de um bem, como Marx esclarece em sua análise das comunas ou de famílias camponesas, em que os membros da coletividade produzem e se apropriam dos bens de forma direta, uma apropriação direta, sem haver relações de troca mercantil e as respectivas cisões consequentes de tal cisão. O produto nestes casos surge e se consome como bem social e sem valor¹⁰⁸. Produtos também podem ser produzidos como mercadorias, mas fracassar sua venda e não serem trocados, como podem ser também saqueados em formas de apropriação direta, ou roubados. Pode também haver formas de troca não mercantis, onde não valha o princípio da equivalência e medida pelo tempo, como se pode observar em povos tribais). A forma-mercadoria apresenta-se como uma forma de socialização indireta ou mediada de um bem – um objeto é socializado, trocado por dada quantidade de outro. Também aqui fica evidente a questão relativa à quantidade e qualidade: para se trocar duas quantidades de bens diferentes, é preciso que elas sejam equivalentes; e isto implica que sejam reduzidas a uma mesma unidade ou quantidade – o que não iremos adentrar por enquanto. Mas é preciso que ambos os bens trocados assumam a forma-mercadoria como relação e que sejam valores de uso diferentes, ou membros de funções diferentes da divisão social do trabalho, uma vez que os indivíduos praticam a troca para suprir suas necessidades obtendo aquilo que não produzem.

Uma vez estabelecida uma relação de troca – que não é neste caso apenas um escambo comum, troca ocasional em que não contam as proporções abstratas, como pode acontecer em povos tribais – torna-se fato que os bens socializados através deste processo de troca deverão ser permutados em dada quantidade: tal quantidade de um determinado bem **vale** tal quantidade ou se **troca** por tal quantidade de outro bem. Se este outro bem é um objeto, atividade ou determinada quantidade de dinheiro, não influi na relação (onde podemos retomar que essa quantificação é uma abstração das qualidades ou usos e em si insensível). Ou seja, a categoria valor de troca abarca desde trocas simples de determinadas quantidades equivalentes de objetos rudimentares até a posterior troca plenamente desenvolvida de bens por dinheiro (ou dinheiro por bens). Na medida em que dada mercadoria, por exemplo, trigo, troca-se em determinadas proporções por várias outras mercadorias – por exemplo, x sapatos,

¹⁰⁸ Ver a análise que MARX faz do Fetichismo da Mercadoria, em MARX, Karl., (op. cit.) páginas 70-78, bem como BORDIGA, Amadeo., (op. cit.). CLEAVER, Harry. (op. cit.) também discorre inúmeras vezes em seu livro sobre a apropriação direta em movimentos de protesto. KURZ discorre sobre formas de reprodução não mercantil em KURZ, Robert. “*Antieconomia e Antipolítica*”, disponível em <<http://obeco.planetaclix.pt>> (01/07/2009) – onde ele fala da autoprodução e autoconsumo de bens sociais produzidos conscientemente e de forma não-mercantil. Ver também o “*Manifesto Contra o Trabalho*”, dos alemães da Revista “Krisis”: <<http://obeco.planetaclix.pt>> (01/07/2009). BARROT, Jean. (op. cit.) fala sobre a comunização da produção e consumo em suas obras, em movimentos superadores da forma-mercadoria.

y pano ou z dinheiro; tem o trigo não um, mas vários valores de troca: tantos quanto as mercadorias existentes pelas quais possa se trocar. Mas, na medida em que uma mercadoria tem vários valores de troca, todos eles têm de ser permutáveis entre si (e redutíveis a uma mesma unidade) – assim Marx indica que essa relação fenomênica e superficial de troca oculta por detrás desta casualidade aparente das proporções algum conteúdo ou relação social que não se apresenta de forma imediata aos sentidos, mas que socialmente existe e regula as proporções – senão elas não seriam trocáveis entre si. Na medida em que os diferentes valores de troca de uma coisa expressam algo igual, esse algo igual só pode ser um conteúdo distinto das coisas trocadas. Ou seja, alguma relação social se oculta por detrás da forma visível e aparente da relação de troca e a regula.

Marx irá desenvolver esta análise em direção ao conceito de **valor**, que abordaremos mais adiante. Para além das duas grandezas de mercadorias trocadas, deve haver um terceiro elemento, que é uma realidade autônoma e está além dos outros dois e ao qual as duas mercadorias trocadas podem ser equiparadas ou reduzidas - uma abstração. Por eliminação, Marx demonstra que, se o valor de troca em si já era uma categoria puramente quantitativa e abstraída em relação ao valor de uso, ele implica na existência de uma abstração comum às mercadorias trocadas e que regula sua troca, um elemento que não pode ser material, geométrico, ou químico, mas apenas uma **relação social** oculta por detrás desta aparência ou forma objetiva – a qual analisaremos mais adiante. Assim como seria possível decompor as figuras geométricas em triângulos e através disso estabelecer sua área por equação (metade do produto da base pela altura), poder-se-ia decompor as relações de troca, reduzindo-as ao conteúdo de valor, como terceira grandeza a qual duas mercadorias em troca se igualam, mas que não é em si e nem para si, nem uma, nem outra. Ou seja, já fica implícito, que para comparar quantitativamente duas coisas qualitativamente diferentes, como sapatos e tecido, seria preciso reduzi-las a uma unidade comum e igual, ou seja, descobrir uma igualdade qualitativa entre elas (ou melhor, considerar duas coisas diferentes como coisas iguais, o que já seria uma contradição). Marx parte da forma fenomênica do valor de troca em direção a esta abstração. Isto Marx resolve adiante, no conceito de valor.

Aplicando a mesma análise acima estabelecida sobre alimento, energia, força de trabalho e educação ao conceito de **valor de troca**, podemos inferir alguns elementos importantes.

Na questão relativa ao valor de uso alimento, seu valor de troca (na forma desenvolvida de preço, em dinheiro) apresenta-se igualmente clivado sob perspectivas de classe. O valor de troca do alimento, para o trabalhador, é um limitador ou mesmo empecilho

ao seu acesso e torna-se limitante de seu poder social – um terreno de conflito. Tendo, através da luta quantitativa, acesso a mais bens alimentares e a uma alimentação melhor, a classe trabalhadora pode obter maior poder social. Para o capital, o valor de troca do alimento é o meio de realizar o lucro vendendo o alimento e também meio político de limitar o acesso ao seu bem, mantendo-o como bem privado (e gerando privação – aqui fica evidente a conexão interna entre a forma-mercadoria e a propriedade privada como sua expressão jurídica)¹⁰⁹. Da mesma forma, igualmente uma alimentação melhor para a força de trabalho também pode ser uma forma de aumentar sua produtividade, razão pela qual os capitalistas não podem descuidar deste aspecto também, permitindo a aniquilação física da sua força de trabalho por inanição. O mesmo raciocínio vale para a energia: sob ambas as perspectivas de classe já desenvolvidas, é possível estabelecer, assim, que o preço, como forma desenvolvida do valor de troca, na medida em que é um limitador, é um meio ou mediação de acesso aos bens e, portanto, ao redor dele se estabelecerão conflitos sobre a questão do acesso e seus níveis, onde novamente estarão presentes as correlações de força e poder social das classes. As lutas quantitativas envolvem relações qualitativas – o aspecto político imbricado ao econômico. O mesmo raciocínio feito para o alimento e o valor de uso serve aqui – um acesso melhor à energia em suas diversas formas pode aliviar o trabalho doméstico e propiciar um uso autônomo do tempo e aumento de poder social dos trabalhadores; da mesma forma, pode ser usado pelo capital na reestruturação do trabalho doméstico e reprodução da força de trabalho, de forma a torná-la mais produtiva; e, ainda, a limitação ao seu acesso é também limitação de poder social. Segundo Cleaver: “(...) *como ocorre com o valor de uso e com o valor de troca, esses aspectos qualitativos e quantitativos não são apenas duas categorias logicamente determinadas; também eles incorporam a dialética complexa das duas perspectivas de classe e sua luta.*”¹¹⁰

No caso da força de trabalho como mercadoria, seu valor de troca, que aparece na forma de salário, é para o trabalhador uma mediação para seu acesso aos bens sociais e para o capital, um custo que pesa na sua acumulação e teria sempre de ser reduzido – ainda mais sério se torna o caso, porque com o salário é que se tem acesso aos bens sociais como alimento, energia, etc. Assim, o conflito não se apresenta apenas na compra dos bens de subsistência e lazer, mas também no preço pelo qual se vende a força de trabalho. Fica mais claro que a mercadoria força de trabalho tem seu valor de troca estabelecido mediante conflito

¹⁰⁹ Ver CLEAVER, Harry; op. cit., p. 118-124.

¹¹⁰ CLEAVER, Harry; op. cit., p. 120.

social¹¹¹ e que este pode oscilar em função do conflito e da correlação de forças entre classes. Salários e preços se tornam meios e ao mesmo tempo limitadores de acesso aos bens sociais, uma vez que estes se apresentam sob a forma-mercadoria. Um salário maior significa acesso a mais bens, como demonstrou Cleaver¹¹², e uma fonte de maior poder social para avanço de lutas sociais, bem como um limitador da valorização do capital (aqui se percebe mais uma vez a relação entre quantidade e qualidade – na medida em que o conflito em torno do nível salarial se torna conflito pela geração de mais-valia como controle social, o que pode questionar qualitativamente a própria geração de valor e domínio do capital). Igualmente, para o capital, salários muito altos implicam em custos altos, ao mesmo tempo em que salários muito baixos podem reduzir a produtividade da força de trabalho e impedir a realização da venda das mercadorias. Fica evidente o caráter conflituoso deste processo, que envolve níveis de poder social entre classes – também em que medida a economia não pode ser separada da política e as categorias econômicas são, ao mesmo tempo, formas de poder e controle social.

Aplicando esta análise da categoria valor de troca à educação escolar, observamos que, na medida em que ela seja pública ou privada, ofertada de forma gratuita ou não, está inteiramente inserida dentro destas categorias e suas contradições. Todo o conflito entre a defesa do oferecimento de educação pública gratuita e a pressão pela sua privatização demonstra como o processo capitalista “coloca em jogo” em que medida a educação será ou não uma mercadoria, terá ou não valor de troca – o que é uma questão de poder social e acesso social extremamente polêmica (não estamos discutindo, neste momento, se ela está ou não inserida, mesmo gratuitamente, na cadeia de produção, mas se ela se distribui ou oferece sob a forma de mercadoria diretamente). A Constituição de 1988 e a LDB, como vimos, estabelecem que a oferta de educação básica gratuita é dever do Estado e seu não cumprimento pode acarretar punições às autoridades. Mas também regulamentam e permitem a oferta de ensino privado como mercadoria, especialmente nos níveis mais altos da educação, principalmente o superior. Ou seja, ambas as formas – a educação escolar como bem social gratuito e como mercadoria direta coexistem reguladas pela legislação. Nos debates sobre o ensino superior, esta dicotomia torna-se mais problemática, como no caso dos Processos de Bolonha e sua polêmica repercussão na Europa e outros países, na discussão sobre a mercantilização da educação superior; bem como no já aludido debate sobre os surtos avaliatórios, que importam a lógica de produção de mercadorias para dentro dos processos de

¹¹¹ BRUNO, Lúcia. **O que é a autonomia operária?** São Paulo: Brasiliense, 1985; BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991; CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

¹¹² Cf. CLEAVER, Harry; op. cit., p. 120-124.

organização do trabalho educacional. Convertida em mercadoria, a educação superior comporta a formação de grandes redes e monopólios.¹¹³

Mas para além do fato de ser ou não diretamente mercadoria e ter ou não um valor de troca, a educação escolar básica encontra-se no interior de uma sociedade mercantil, podendo estar mais ou menos comprometida com a produção de mercadorias, dependendo de como se inserir na cadeia de geração de valor, como será analisado neste trabalho, posteriormente.

Caberia aqui considerar mais uma implicação da relevância da categoria valor de troca para os debates sobre educação – a relativa aos custos da educação (seu financiamento e verbas).

Na medida em que o valor de troca da força de trabalho (não confundir aqui valor de troca com valor, categoria que exporemos mais adiante) apresenta-se na forma de salário ou receita pela qual a força de trabalho ou capacidade de trabalho é vendida, este nível de remuneração oscila, sendo portanto, historicamente, terreno de conflitos – conflitos salariais e por renda. E na exata medida em que as mercadorias se apresentam portadoras de valor de troca (que seria a manifestação fenomênica de seu valor imanente), este valor de troca, apresentado na forma desenvolvida do preço, seria também campo de confronto social – conflitos ao redor do nível dos preços e taxas. As duas formas de conflitos citadas – as salariais e por preços - expressam determinadas correlações de força ou poder social entre as classes.

Ao passo em que, como veremos adiante, existe uma diferença entre valor e valor de troca, existe a diferença entre salário (em termos de valor de troca) e valor da força de trabalho (em termos de valor, de forma que as duas coisas podem não coincidir). Parte do trabalho que o indivíduo vende pode não ser paga em dinheiro, ou a troca pode se processar de inúmeras formas, não em dinheiro, mas em gêneros, serviços, etc: *“Pouco importa que o salário seja constituído unicamente de numerário ou que compreenda diversos*

¹¹³ Ver o artigo “O negócio da escola de marca”, Por Edson Pinto de Almeida, para o “**Valor**”, de São Paulo, data 11/07/2008; nele há grande quantidade de informações sobre aquisições e montantes de investimentos em educação superior privada: *“A chave que vem abrindo a porta dos negócios milionários no setor de ensino superior privado brasileiro nos últimos dois anos tem nome. Chama-se escala. Grandes grupos educacionais nacionais e estrangeiros, ao lado de poderosos fundos de investimento, como GP, UBS Pactual, Pátria, são protagonistas de um movimento de aquisições sem precedentes. Recursos não faltam: somente as quatro redes que abriram seu capital na Bolsa de Valores (Anhanguera, Estácio de Sá, SEB e Kroton) amealharam R\$ 1,9 bilhão no mercado de capitais, desde o ano passado. Segundo o especialista Ryon Braga, da Hoper Consultoria, há pelo menos duas dezenas de fundos de investimentos com R\$ 3 bilhões disponíveis para o setor.”*

complementos, tais como calefação, iluminação, moradia, víveres, desde que o agente esteja satisfeito.”¹¹⁴

Por exemplo, da mesma forma que o valor que a força de trabalho produz pode ser maior do que o valor que reincorpora a si (na forma de salário), o próprio salário pode não ser pago integralmente na forma de dinheiro, pois partes dele podem ser pagas em serviços, benefícios ou em gêneros – o que nada muda na relação, onde o dinheiro, na sua função de medida ideal dos valores¹¹⁵ funciona como medida de proporção de troca, mas não necessariamente estando presente em forma corpórea ou como meio circulante¹¹⁶.

Dáí se deriva que, parte da remuneração que o trabalhador recebe, chega a ele de diversas formas – desde bilhetes de transporte dados pela empresa, cestas básicas, até os diversos serviços sociais dados pelo Estado – como um salário indireto. O nível de acesso a estes serviços torna-se, portanto, campo de conflito também¹¹⁷.

Neste ponto, entre os serviços sociais, entram os serviços de educação escolar. Cabe ainda lembrar que os serviços sociais são financiados mediante tributação sobre lucros de empresas e sobre salários. E, de qualquer forma, uma vez que estes serviços apresentam-se de forma gratuita (não diretamente mediados pela troca e pela forma-mercadoria, embora custeados com recursos provenientes da produção de mercadorias); a composição material

¹¹⁴ Cf. FAYOL, Henry. **Administração Industrial e Geral**. São Paulo: Atlas, 2007, p. 55, sobre “Subsídios em Espécies – Instituições de bem-estar – Compensações honoríficas”; BERNARDO, João. “*O proletariado como produtor e como produto.*” In Revista de Economia Política, vol 5, nº 3, julho/setembro 1985.

¹¹⁵ MARX, Karl.; op. cit., p. 87.

¹¹⁶ A análise do conceito de fábrica social e exército de reserva, bem como da diferença entre valor e forma do valor (valor de troca) permite perceber como, na sociedade capitalista, o trabalho não remunerado (por exemplo o doméstico) pode entrar na cadeia de produção, gerando impacto positivo na valorização do capital, ao aumentar a mais-valia produzida – que em si é trabalho não pago – na medida em que ele é produção e reprodução da força de trabalho. Por detrás do fetichismo do dinheiro, que vela as relações sociais, as relações em termos de valor são bem diferentes do que se apresentam (segundo a teoria do fetichismo, a exploração pode se ocultar assim, nesta discrepância entre as remunerações em dinheiro e a repartição do tempo de trabalho entre tempo de trabalho pago e tempo de trabalho não pago). Quanto ao dinheiro como idealidade abstrata e instrumento de conta, isso permite entender claramente a relação do salário pago de forma indireta. Igualmente, podem existir formas de remuneração em gênero, ou cadernetas de trabalho, como em experiências de capitalismo de estado nos países do socialismo real, sem que a contabilidade e o pagamento por horas de trabalho percam o caráter de dinheiro como relação social abstrata, nem perca, o tempo de trabalho, o caráter de medida geral da produção social – o fato fundamental da produção capitalista. Isto se assemelha ao famoso caso do endividamento com o dono do armazém. Ver BERNARDO, João. “*O dinheiro: da reificação das relações sociais até o fetichismo do dinheiro.*” In Revista de Economia Política, volume III, nº 1, janeiro-março de 1983; BERNARDO, João. **Democracia Totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004; BARROT, Jean. **Eclipse e reemergência do movimento comunista**. Londres: Antagonism Press, 1996.

¹¹⁷ Ver “*Para entender a tarifa zero*” – Gabinete do vereador Chico Whitaker, 1990, gestão Luiza Erundina. (texto em PDF). A questão do transporte urbano e preço da tarifa tem sido um campo de conflito constante a nível nacional, como se pode depreender das diversas lutas sociais sobre o preço do transporte – por exemplo, a imensa “Revolta do Buzu”, de 2003 em Salvador, e a “Revolta da Catraca”, em Florianópolis, 2004, além das diversas campanhas e mobilizações do Movimento do Passe Livre e outros movimentos pela redução da tarifa, onde a discussão e as reivindicações propostas incluem a instituição da tarifa Zero, Subsidiada pelo Estado, como forma de garantir a mobilidade urbana para a população e desmercantilizar o transporte, ao menos de forma indireta.

destes serviços envolve custos (em dinheiro), pois tanto em seus componentes materiais como sociais, compram-se mercadorias como material a ser usado nestes serviços – desde materiais, propriamente ditos, até salários de profissionais. Assim sendo, estes serviços podem se apresentar como parte do salário ou renda do trabalhador, paga diretamente em gênero ou serviço público. Logo, o problema em questão está resolvido: da mesma forma que podem ocorrer conflitos sobre o valor dos salários ou das mercadorias consumidas, podem ocorrer conflitos em cima dos gastos investidos nesses serviços, como parte do conflito global pela distribuição do produto social global produzido em termos de valor. Serviços públicos ofertados gratuitamente são, sem dúvida, parte da renda que os trabalhadores recebem – e, se não recebem, têm de despendar dinheiro do salário recebido para comprar diretamente estes serviços na forma direta de mercadoria, correndo o risco de sofrer carência. Este salário indireto entra como elemento da reprodução da força de trabalho do presente trabalhador e das futuras gerações de trabalhadores – sendo do interesse do próprio capital e empresas oferecê-lo em dados níveis, na medida em que prevêem a necessidade de força de trabalho para ser empregue em expansões de produção (e, por outro lado, serve como elemento de interesse dos trabalhadores em receber serviços melhores e com maiores investimentos, a fim de aumentar o valor da sua força de trabalho e, assim, seu poder social¹¹⁸).

Assim sendo, toda vez que está em jogo o financiamento da educação, as proporções deste financiamento, verbas, custos de materiais escolares, salários de docentes e funcionários, serviços oferecidos a estudantes, subsídios de transporte escolar, etc; sempre é o salário indireto que está em jogo. O conflito pela distribuição do valor produzido (a divisão do tempo de trabalho entre trabalho pago e mais-valia) está em questão. Por exemplo, quando a LDB estabelece a obrigatoriedade de pelo menos 18% do gasto público¹¹⁹ da União em ensino público; ou quando os projetos do Banco Mundial pretendem melhorar a educação sem aumento substancial de gastos¹²⁰; quando ONG's e movimentos na área de educação

¹¹⁸ Segundo CLEAVER (op.cit.), na medida em que essas lutas desvinculam a renda e acesso de prestações em trabalho, violando assim a lógica meritocrática ou produtivista, elas são anti-produtivas em termos capitalistas, reduzindo a taxa de lucro geral do capital e ajudam a precipitá-lo em crise.

¹¹⁹ Ver “LDB” (op.cit.) artigo 69. “**Art. 69º.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.”

¹²⁰ Ver “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, artigos 4 e 9; Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (op.cit.); bem como VIANNA JÚNIOR, Aurélio.(Org.) et al. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, março de 1998; ver matérias “Salário não melhora ensino, diz secretária”, na Folha de São Paulo de 15/10/2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1610200701.htm>>; e “Autonomia das escolas gerou queda na qualidade do ensino”, na Folha de São Paulo de 25/02/2008, disponível em

reivindicam o aumento do percentual do PIB investido em educação, ou quando o debate sobre metas de produtividade e avaliação de desempenho docente procuram formas de maximizar os resultados com o mesmo montante de recursos mediante intensificação e reorganização do trabalho escolar (na qual entra o debate polêmico sobre avaliação de desempenho¹²¹), e quando o sindicalismo docente ou movimento estudantil contestam estas reformas – o conflito como um todo se processa ao redor do custo da educação, onde temos o valor de troca como categoria intrínseca e central.

A lógica empresarial procura aumentar o rendimento, com redução dos custos, em qualquer empresa, fato que depois se expande para os demais setores da fábrica social. Na área educacional pública não é diferente, pois o investimento em formação de força de trabalho é um custo e, dentro da lógica de empresa, procura-se fazer com que renda resultados maiores sem maiores gastos, enquanto muitas vezes as reivindicações dos movimentos sociais e sindicais vão em sentido contrário. O debate público nos meios de comunicação torna-se acirrado e argumentos antagônicos se colocam. As posições associadas ao capital alegam o desperdício, a ineficiência, e a necessidade de se aumentar a produtividade e rendimento – como já discutimos ao falar dos surtos avaliatórios.

E da mesma forma que o aumento dos investimentos em educação pública pode ser uma reivindicação dos trabalhadores para ter seu salário indireto aumentado (e com ele seu poder social), da perspectiva do capital, pode ser também um meio de aumentar a produtividade dos futuros trabalhadores e obter retornos ampliados, ou seja, um investimento na qualificação da força de trabalho – daí a vinculação do investimento educacional com o desenvolvimento econômico, que abordaremos mais tarde neste trabalho e que, como dissemos no início, já se tornou um discurso comum na mentalidade do homem contemporâneo.

Como podemos ver, sempre as categorias expressam as contradições de classe, não sendo de forma nenhuma neutras, mas possuindo caráter político. A análise destas formas

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2502200814.htm>>. A reorganização do trabalho escolar visando ao aumento da produtividade em cima dos recursos existentes é temática central das reformas propostas pelo “PREAL”, que iremos analisar nos capítulos posteriores.

¹²¹ Na “*Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*” (op. cit) , em seu artigo 4, já está presente que “*Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.*”

categoriais nos ajuda a esclarecer as políticas oficiais e direcionamentos de prioridades na área educacional.

Capítulo 6

O Valor, a relação social por detrás do valor de troca

No momento, conforme pudemos ver pela análise de trechos de alguns documentos, estão em discussão duas questões centrais como eixo de reformas educacionais.

Uma diz respeito à importância da educação para a qualificação para o trabalho, vinculada ao desenvolvimento econômico – num âmbito mais geral. A outra se refere a reformas em busca de eficiência na gestão escolar, com políticas de avaliação de desempenho e mudanças na estrutura de funcionamento da unidade escolar básica. As duas questões estão, assim, segundo nossa análise, imbricadas numa relação de fins e meios – sendo a qualificação (e a cidadania correspondente como aspecto político), um fim e a reorganização do trabalho escolar, um meio de atingir essa finalidade (ou ainda melhor, como já discutimos: este uso da educação, numa perspectiva de classe).

Ambas as questões, a qualificação dos futuros trabalhadores – aqui na posição de alunos – e a organização do trabalho escolar, dão-se ao redor de um conceito: o de **produtividade**. Deste conceito deriva o uso contínuo e constante das expressões “eficiência”, “desempenho”, “rendimento”, “economias de escala”, “qualificação”, “avaliação do desempenho”, etc.

Seria preciso aqui primeiro definir o conceito de produtividade. Por produtividade entendemos capacidade de produzir; relação entre o valor produzido e o valor dos insumos aplicados à produção; volume de produto por capital investido; quantidade de unidades produzidas por unidade de tempo; quantidade de produto produzido por dada unidade de trabalho; algo que varia no tempo e espaço constantemente. O conceito poderia se assemelhar ao de fertilidade, com a diferença que a fertilidade do solo é uma característica natural, enquanto o conceito de produtividade capitalista é uma relação social moderna e abstrata (uma segunda natureza). Seria a fecundidade do trabalho, a eficiência deste – produzir mais unidades em dado tempo; ou ainda, produzir mais, em menos tempo; um conceito fundamentalmente quantitativo (onde fica evidente sua relação com a categoria já analisada de valor de troca). O conceito de produtividade implica ainda uma eficiência que varia e deve ser aumentada constantemente, com o desenvolvimento econômico.

Como já vimos, a forma-mercadoria é possuidora destas duas características: valor de uso e valor de troca, sendo a unidade de ambas. Mas Marx, quando expôs que a forma-mercadoria se compõe de valor de uso e valor de troca, facilitava a exposição das categorias,

uma vez que, como mais tarde ele demonstra¹²², a mercadoria na verdade é composta de valor de uso (utilidade) e valor, sendo o valor de troca a forma de manifestação do conteúdo oculto, o valor.

O valor de uso, conforme vimos, diz respeito ao conteúdo qualitativo. Mercadorias só podem ser valores de uso diferentes, e só se trocam valores de uso diferentes, membros distintos do complexo da divisão social do trabalho. O valor de uso, portanto, é essencialmente qualitativo e diz respeito ao conteúdo material da riqueza, à finalidade ou uso de um bem (finalidade que pode ser socialmente determinada). Ele se apresenta também em quantidade dada, mas seu atributo básico é a qualidade.

O valor de troca, como já exposto, refere-se à forma social. Na medida em que se trocam valores de uso variados, trocam-se quantidades dadas dos bens. A característica fundamental do valor de troca, como podemos perceber, é quantitativa e dela deriva os conflitos pelos custos e investimentos da educação, sobre os preços e acesso aos bens, etc. Toda a quantificação, os surtos avaliatórios, e as questões já discutidas sobre a educação do ponto de vista das políticas, agora, poderiam ser entendidas de forma mais superficial, detendo-se apenas na análise desta categoria. Mas, aqui, alguns aspectos chamam a atenção.

Primeiro, que, na sua exposição, Marx demonstrou que o valor de troca é forma de manifestação superficial de um conteúdo ou relação social dele distinto; questão que se resolve no conceito de valor, que até agora deixamos em aberto. Segundo, que, se as mercadorias podem ser trocadas em diferentes quantidades, ou seja, podem ser relacionadas quantitativamente, isso exige sua redução ou abstração (abstração das características concretas do valor de uso) a uma mesma unidade – ou seja, que elas sejam tratadas como um mais ou um menos de uma mesma grandeza, ou ainda, que elas sejam vistas como quantidades de uma mesma coisa, uma característica sob a qual elas todas são iguais. Em outras palavras, elas só se relacionam na troca, na medida em que sejam qualitativamente iguais, ou portadoras de uma substância social comum. Mas elas são materialmente diferentes (e não podem ser trocadas se forem iguais; não se troca casaco por casaco); daí Marx percebe que essa qualidade igual ou conteúdo não pode ser nenhuma qualidade material, mas apenas uma qualidade social, posta pelos homens como relação social e que não é evidente ao se olhar apenas as relações de troca.

Como Marx demonstra ao fazer a crítica da Economia Política, muitos economistas simplesmente ignoraram este conteúdo social ou tentaram negá-lo, ao deterem sua atenção

¹²² Cf. MARX, Karl; op. cit., p. 54.

apenas no valor de troca, na relação de preços, que seriam casualmente determinados no mercado. Mas ficava sem explicação o porquê dos preços se regularem ao redor de níveis sociais determinados e que força social subjacente regula esse processo. Marx considerou que esta questão foi mais bem resolvida por Adam Smith e David Ricardo, com a teoria de que o valor seria dado em tempo de trabalho – fato que parece bastante evidente quando se analisa toda a preocupação e estruturação das posteriores teorias da administração científica ao redor do conceito de produtividade – a vinculação do dinheiro ao tempo. As teorias de ambos pareciam explicar melhor o processo – embora faltasse uma teoria geral que explicasse o sobreproduto, o que foi resolvido com o modelo da mais-valia (onde a economia política passa a ser entendida como processo de exploração, como uma negação do homem) numa concepção unitária do processo. Certamente, quando a economia política passa a ser concebida como processo de exploração, diversos ataques e polêmicas foram levantados com o intuito de questionar a teoria do valor-trabalho proposta por Marx – uma polêmica aberta até hoje. Já a análise do discurso das diversas teorias administrativas, com sua preocupação com eficiência e produtividade, evidencia a relação entre o emprego do tempo e o rendimento em dinheiro; igualmente a análise da periodicidade cíclica das crises, bem como a relação destas e das dificuldades de reprodução do capital com o aumento da composição orgânica do mesmo¹²³, com o crescimento do capital constante em relação ao variável; as diversas percepções de que em momentos de crise há um excesso de dinheiro ou capital fictício. Parecem, todos estes fatos, caminhar no sentido de que a produtividade do trabalho é o elemento crucial ao redor do qual gira o desenvolvimento econômico¹²⁴.

Assim sendo, na procura de uma compreensão desta preocupação com a produtividade, que se expressa na orientação da educação para a qualificação para o trabalho e com a reforma da gestão escolar, torna-se importante prosseguir na análise da categoria **Valor**, para daí entender as implicações dela para nossa análise.

¹²³ MARX, Karl.; op.cit., p. 165, “Capital constante e variável”. Por composição orgânica do capital MARX entende a relação entre capital constante (máquinas, matérias primas, materiais auxiliares, em suma toda a soma de trabalho morto do processo de produção) e o capital variável (capital investido em força de trabalho, trabalho vivo) em **termos de valor**. Diferencia-se da composição técnica (máquina por operário) por se dar em termos de valor. Na medida em que a produção capitalista sempre aumenta a composição técnica do capital, ela aumenta a composição orgânica historicamente, fato que deprime a valorização do capital e a taxa de lucro, estando relacionado às crises cíclicas. Marx também desenvolve, nos Grundrisse, a teoria de uma crise geral ou estrutural que se desenvolve a longo prazo com este processo, teoria esta que alimentou acirrados debates, bem como a produção teórica dos alemães das revistas “Krisis” e “EXIT!”. Ver MARX, Karl. **Grundrisse der Kritik der Politischen Öconomie**. Berlin: Dietz, 1953. Este conceito é importante, visto que, com o aumento da composição orgânica, na medida em que dada força de trabalho movimenta mais meios de produção, ela necessita de maior qualificação.

¹²⁴ Obras de administração como a de Marras admitem e usam o conceito de mais-valia no tratamento de questões organizativas de empresas. Ver MARRAS, Jean Pierre. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: FUTURA, 2005.

O uso apenas da análise do valor de troca, embora fértil, mostra-se limitado na medida em que se restringe a discussões em termos de financiamento e investimentos, sem adentrar nas relações sociais subjacentes, o que permitiria entender melhor as questões propostas.

Marx chega ao conceito de valor por eliminação¹²⁵. Se este conteúdo, que as mercadorias possuem e regula as suas trocas, não pode ser nenhum elemento material, mas apenas uma abstração quantitativa (como equações de área de triângulos), ele só pode ser uma relação social. Assim, Marx chega ao conceito de valor, que é a pedra de toque de toda sua crítica da economia política e conceito sem o qual a compreensão das teorias da mais-valia, da reprodução do capital, das crises e de sua polêmica teoria do colapso fica impossibilitada.

Assim sendo, ele demonstra que ao se trocarem duas mercadorias, está na verdade a se trocar duas quantidades iguais ou equivalentes de uma mesma coisa – o trabalho. Este, por sua vez, é medido pelo tempo e se torna a qualidade comum a ambas as mercadorias, o aspecto sob o qual elas são iguais – como quantidades de uma mesma coisa, o trabalho. Este, entretanto, já não é entendido no sentido concreto, como diversas atividades ou trabalhos úteis que se expressam nos diferentes valores de uso, como particularidade; mas, sim, como trabalho homogêneo, sem qualidades, abstraído de todas as determinações particulares, reduzido a uma massa homogênea ou quantificação abstrata a que Marx chama de “objetividade fantasmagórica”, “gelatina de trabalho humano indiferenciado”, “dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida”; uma “substância” da qual as mercadorias seriam coágulos ou cristalizações – o trabalho abstrato – concebido como mero dispêndio quantitativo de atividade humana indistinta e indiferenciada; dispêndio de energia humana abstrata. Essa forma implica a negação ou abstração dos conteúdos e qualidades das atividades, uma abstração em si, insensível (da qual analisaremos depois as implicações para a orientação da educação e atividade escolar)¹²⁶.

Portanto, as mercadorias representariam coágulos ou quantidades corporificadas desta substância social – o trabalho. Marx, aqui, estabelece o trabalho como a substância constituidora do valor das mercadorias.

Marx iniciou sua análise com a **forma** do valor (valor de troca), ao qual ele posteriormente retorna mais tarde, nos desdobramentos desta até o preço e dinheiro como formas desenvolvidas. Então ele parte para a análise da **substância** do valor, chegando ao

¹²⁵ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. volume 1, livro primeiro, p. 46-47.

¹²⁶ Ver MARX, Karl.; op. cit., p. 47, onde ele apresenta o conceito de trabalho abstrato, que depois retoma e desenvolve melhor.

trabalho abstrato, conceito que revisitará mais tarde. Em seguida, ele procura, então, analisar a **medida** do valor.

Se as mercadorias valem quantidades de trabalho iguais, poderia parecer, segundo Marx, que quanto mais preguiçoso ou lento seja um indivíduo, maior o valor de sua mercadoria. Mas isto não ocorre, justamente porque o valor não é estabelecido pela quantidade de trabalho individual, mas apenas pela média de trabalho social; de trabalho socialmente necessário à produção de um bem. Ou seja, o tempo de trabalho em média requerido para a produção de um bem, entre as diversas unidades de produção da sociedade. Se o indivíduo ou empresa produz abaixo desta média, despendendo mais tempo, ela tem prejuízo e pode vir à falência. Se produz dentro da média, mantém-se na concorrência com lucro normal. Se produz acima dela, com menos tempo que a média, ela aufer um superlucro e vence na concorrência pela redução do tempo de trabalho necessário para a produção de um bem.

Assim sendo, Marx estabelece um conceito muito importante para nossa análise: o de **tempo de trabalho socialmente necessário**. Nele, o valor das mercadorias se estabelece na razão direta do tempo e inversa da produtividade do trabalho. Segundo Marx:

[...] Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção, poderia parecer que quanto mais preguiçoso ou inábil seja um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois mais tempo ele necessita para terminá-la. O trabalho, entretanto, o qual constitui a substância dos valores, é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho do homem. A força conjunta de trabalho da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única e a mesma força de trabalho do homem, não obstante ela ser composta de inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho do homem como a outra, à medida que possui o caráter de uma força média de trabalho social e opera como tal força de trabalho socialmente média, contanto que na produção de uma mercadoria não consuma mais que o trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho¹²⁷.

¹²⁷ MARX, Karl.; op. cit., p. 47-48.

As implicações que se podem extrair daí são extremamente importantes para a nossa análise. Em primeiro lugar, Marx estabelece que o valor é uma média social, com o conceito de **tempo de trabalho socialmente necessário**, que é sua medida. Ou seja, o trabalho que compõe o valor nunca é o trabalho individual, do indivíduo, mas o trabalho social coletivo. Isso significa, como Marx demonstra muitas vezes em sua análise, que o valor é uma relação social historicamente determinada (correspondente à sociedade capitalista moderna, como sua característica específica) e não uma característica natural ou supra-histórica. Também fica claro que o trabalho que compõe o valor é uma média social e não uma “substância natural” ou metafísica injetada pelo trabalhador no produto, como Cleaver percebeu e ressaltou (este é um dos pontos mais cruciais de sua análise, a crítica das abordagens sobre o trabalho e o valor como uma substância “flogística” ou metafísica que o trabalhador despenderia¹²⁸). Ao contrário, a análise de Marx mostra que o valor nada tem de natural ou metafísico, assim como o trabalho abstrato, que é sua substância, é também uma relação social, uma média socialmente produzida como trabalho simples ou médio e não pode ser confundido com energia física ou biológica (de onde viria o perigo de uma naturalização da relação ou mesmo uma biologização do social). Antes, são categorias históricas, sociais e de caráter político, que expressa e inclui relações de classe.

O trabalho, assim, é trabalho social coletivo, e a força de trabalho é considerada como força de trabalho social, o trabalhador coletivo. A consideração deste fato é crucial para entender porque as políticas de qualificação da força de trabalho através de educação são sempre aplicadas em larga escala – porque o que gera impacto na produtividade social e na valorização do capital é o trabalhador coletivo e não individual – fato que pode ser relacionado com o discurso da universalização da educação e qualificação dos indivíduos; além do que a qualificação em larga escala, como qualquer processo de produção, torna-se mais rentável e menos custosa se feita como economia de escala. Por isso, embora as empresas qualifiquem interiormente sua mão de obra, torna-se necessário que muitos elementos gerais da qualificação e disciplina pressupostos sejam dados por meio de políticas gerais, num âmbito de condições gerais da produção capitalista – algo que é de interesse do

¹²⁸ Ver CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 133 a 144, onde CLEAVER resalta esta crítica a esta concepção de valor como uma substância química – uma velha teoria da química acreditava que o fogo era uma substância material que se colocava aos objetos ou coisas inflamáveis, a teoria do flogístico. O valor não é uma substância que “se produz”, mas é uma média social. A caracterização dessas abordagens “flogísticas” tenderia a posições perigosas, segundo ele, como a biologização do social e a caracterização dos indivíduos como “produtivos” ou “improdutivos”. Já na percepção do valor como média social, como algo regulado pelo tempo de trabalho socialmente necessário do trabalhador coletivo, está presente a análise da produção e do processo de trabalho como um complexo social amplo, que inclui os trabalhadores agregados – uma das bases teóricas fundamentais da teoria da “fábrica social”.

conjunto de empresas. Daí, numa perspectiva de vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, deriva que essa qualificação seja pensada e efetivada mediante políticas educacionais mais amplas – como visto nos documentos já analisados, como a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, o *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, a *LDB* (derivada destes) e, conseqüentemente, o *Plano Nacional de Educação*, *PCN's*, *DCN's*, etc; além de muitos outros documentos (como os da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, PREAL, OIT, Banco Mundial, etc.), que iremos analisar em capítulos posteriores.

A segunda implicação importante a ser extraída desta análise é que a obtenção dessa média social, bem como de um trabalho abstraído de suas especificidades e convertido em uma esfera separada e generalizada só se efetivam através do estabelecimento ou constituição de uma **força de trabalho** igual, para desempenhar trabalho igual ou médio. Ou seja, é necessário que se produza a força de trabalho igual no processo capitalista, uma vez que esta não tem existência natural. Em sociedades tradicionais, não existia o conceito abstrato de trabalho, mas apenas a particularidade concreta (uma evidência disso é a permanência, até hoje, em alguns idiomas, de sobrenomes tradicionais que remetem a profissões, como ferreiro, pescador, etc¹²⁹). Nestas sociedades pré-capitalistas, como se pode depreender da leitura de Marx, nem o conceito abstrato de trabalho como generalidade, nem o conceito de uma força de trabalho geral existiam, mas sim atividades úteis, as mais diversas, e subjetividades ou individualidades diversas, com identidade fortemente enraizada em papéis sociais tradicionais. Esta produção de uma força de trabalho como mercadoria só vai ocorrer, como já aludimos, com a acumulação primitiva de capital, que se constituiu na separação violenta dos indivíduos em relação à terra e aos meios de produção em geral, obrigando-os a vender sua força de trabalho como mercadoria, em troca da sobrevivência (dada, esta, na forma de consumo de bens através da forma-mercadoria); um processo que prossegue até os dias atuais, no caso de populações indígenas, de camponeses expulsos da terra, ou imensas populações de refugiados (como os palestinos, curdos, etc.). Uma vez separados dos meios de produção, os

¹²⁹ “Os nomes de família chegaram até nós de diferentes maneiras. A grande maioria dos sobrenomes evoluiu de cinco fontes principais:

Ocupação: John, sendo carpinteiro, cozinheiro, moleiro, alfaiate, chamar-se-ia em inglês, respectivamente, de: John Carpenter, John Cook, John Miller e John Taylor. Um ferreiro, se chamaria em inglês de Smith, um dos sobrenomes mais comuns. Toda vila tinha os seus Smiths (ferreiros), Millers (moleiros), Taylors (alfaiates) e Carpenters (carpinteiros), Gardners (jardineiros), Fisherman (pescadores), Burke ou Burgie (tem haver com castelos ou fortes), Hunters (caçadores), sendo que os Millers de uma vila não tinham necessariamente qualquer relação com os Millers de outra vila. (...)” In “Wikipédia”, verbete “Sobrenome” <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sobrenome#Forma.C3.A7.C3.A3o_e_adop.C3.A7.C3.A3o_dos_sobrenomes_noutr os_pa.C3.ADses_europeus> (08/07/2009).

indivíduos passam a ser submetidos a relações de compra e venda de força de trabalho, onde ocorre a exploração e geração de valor; um processo de exploração funcionalizado pela opressão e pela hierarquia. Uma vez estabelecida esta exploração e geração de valor entre unidades de produção ou empresas, vigora a lei do valor, medido pelo tempo de trabalho socialmente necessário e se estabelece a homogeneização do trabalho, que implica na constituição de uma condição social homogênea, uma força de trabalho homogênea. Essa homogeneização das individualidades para convertê-las em força de trabalho nos parâmetros socialmente válidos só é possível por intermédio da constituição de uma rede de poder – novamente podemos perceber o caráter político da economia. Toda uma rede de hierarquias funcionais e burocráticas se estabelece no âmbito das organizações para funcionalizar este processo, que é um processo de sujeição, de coerção, homogeneização, quantificação e disciplinarização. Primeiro, no âmbito do Estado, como regulador do processo e instrumento do poder de classe e imposição desta lógica, e das empresas, instituições portadoras por excelência desta forma de organização (conforme analisaremos nos capítulos seguintes).¹³⁰ Depois, com a constituição da fábrica social, esta forma de hetero-organização (organização hierárquica, onde a decisão está separada da execução) se expande para as demais esferas sociais, como lares, escola, etc. O trabalho abstrato se constitui e, com ele, a lei do valor, como malha de poderes disciplinares que perpassa toda a sociedade¹³¹, sujeitando-a à lógica abstrata e quantificadora da produtividade e disciplina de empresa. A forma de organização burocrática, derivada dessa racionalidade econômica abstrata, torna-se universal como forma de poder impessoal e de dominação.¹³² Se é necessário constituir uma força de trabalho, ela não se encontra pronta na natureza, mas tem de ser produzida pelo processo capitalista. Dificilmente um índio atual ou um camponês do século XIV seriam produtivos dentro de uma fábrica ou escritório atual, sem que fossem constituídos, disciplinados e qualificados. Assim sendo, para instituir a homogeneização e formar a força de trabalho, o capital precisa de vários aparelhos, instituições sociais e processos, dentro dos quais se insere a educação escolar. Quando Marx fala (como já citamos acima) que “*Tempo de trabalho socialmente*

¹³⁰ Para uma abordagem do Estado dentro da teoria de MARX, consultar MARX, Karl., **A guerra civil em França**. Disponível no Arquivo Marxista na Internet <http://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/index.htm> (08/07/2009).

¹³¹ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 1991; FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro : Graal, 1984; HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003; CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981; KURZ, Robert. “Dominação sem sujeito.” in <<http://obeco.planetaclix.pt>>; POSTONE, Moishe. **Time, Labor and Social Domination: A Reinterpretation of Marx's Critical Theory**. New York and Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

¹³² Cf. WEBER, Max. **Economía y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica. 1969. Capítulo III: Los tipos de dominación.

necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho”, fica evidente que o estabelecimento da lei do valor, de um tempo de trabalho socialmente necessário, entre diversas condições, requer a produção de habilidades, e que o “grau social médio de habilidade”, na medida em que varia, influi nesta média. Assim sendo, o aumento da habilidade do trabalhador social coletivo é um dos fatores que gera impacto positivo na produtividade e na valorização do capital – daí, como os documentos que já analisamos ressaltam, a importância dos investimentos em educação para o desenvolvimento econômico e a qualificação do trabalho como meio para atingir este aumento da produtividade. Ainda, diz Marx que:

*[...] A grandeza de valor de uma mercadoria permaneceria portanto constante, caso permanecesse também constante o tempo de trabalho necessário para sua produção. Este muda, porém, com cada mudança na força produtiva do trabalho. A força produtiva do trabalho é determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras **pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores**, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais.*¹³³

Ou seja, dentro desta perspectiva, se for possível aumentar o “grau médio de habilidade dos trabalhadores”, a produtividade por consequência aumenta e o valor das mercadorias se reduz (e se reduzem os custos de produção) – fica muito evidente que, para o aumento da produtividade, não basta o aumento da automação e emprego da tecnologia, mas é igualmente necessário que se qualifique e prepare para o trabalho os indivíduos – onde entra mais uma vez a educação como parte deste processo. Esta necessidade de qualificação é a terceira consequência que podemos extrair das definições analisadas por Marx. Ele ainda estabelece que:

[...] Genericamente, quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho exigido para a produção de um artigo, tanto menor a massa de trabalho nele cristalizada, tanto menor o seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, tanto maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo, tanto maior o seu valor. A grandeza do valor de uma

¹³³ MARX, Karl; op. cit., p. 48.

*mercadoria muda na razão direta do quantum, e na razão inversa da força produtiva do trabalho que nela se realiza.*¹³⁴

Assim sendo, como a grandeza de valor varia historicamente e a tendência constante do capitalismo é o aumento da produtividade e o barateamento consequente dos produtos (a ponto de Kurz afirmar que a tendência do capitalismo é a constante “desvalorização do valor”¹³⁵), isto implica que o aumento da produtividade deve ser constante, esta deve sempre se elevar historicamente – e por consequência, a qualificação dos trabalhadores deve ser elevada também. Mais uma vez, fica claro como o aumento da qualificação está relacionado ao desenvolvimento econômico e o papel da escolarização, que gera impactos neste desenvolvimento, na medida em que produz uma força de trabalho de maior disciplina e habilidades. Passemos à análise de como isto é visto por autores clássicos da ciência administrativa em obras fundamentais desta área.

Henry Fayol, um dos mais importantes formuladores das bases da ciência administrativa moderna, ressaltava que:

*[...] De outro lado, não resta dúvida de que a empresa será tanto mais bem servida quanto mais robustos, **instruídos**, conscienciosos e estáveis forem seus agentes. O patrão, no próprio interesse do negócio, deve cuidar da saúde, do vigor físico, da **instrução**, da moralidade e da estabilidade de seu pessoal[...]*¹³⁶

Essa afirmação dele se assemelha às futuras teorias sobre o investimento em capital humano (das quais falaremos em capítulos posteriores). Fayol se preocupava, neste momento, mais com a formação dos quadros dirigentes das empresas – os gestores – embora ele deixe claro que o raciocínio sobre a formação dos agentes de empresa e a necessidade de constituir um corpo social adequado para a organização da empresa vale a todos os agentes na escala hierárquica:

[...] Mas para criar um corpo social útil não basta agrupar homens e distribuir funções; é preciso saber adaptar o organismo às necessidades, encontrar os homens

¹³⁴ MARX, Karl; op. cit.; p. 49.

¹³⁵ Para além da bibliografia de KURZ já citada e que desenvolve este raciocínio, vale consultar a entrevista concedida por ele à Revista IHU Online nº 278 de 20/10/2008, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, S. Leopoldo, Porto Alegre, Brasil, disponível em <<http://obeco.no.sapo.pt/rkurz306.htm>> (08/07/2009). Faz parte da argumentação dos alemães das revistas “Krisis” e “EXIT!” esta desvalorização histórica do valor, como parte de sua teoria da crise estrutural do capitalismo, a qual incluiria a crise da educação como parte da crise do trabalho abstrato e sua repercussão nos estados nacionais como crise de financiamento.

¹³⁶ FAYOL, Henry. **Administração Industrial e geral**. São Paulo: Atlas, 2007; p. 55, grifos nossos.

*necessários e colocar cada um no lugar onde pode produzir o máximo; em suma, são precisas numerosas e reais qualidades [...]*¹³⁷

Ainda, discorrendo sobre o nível de qualificação dos agentes de empresa:

*[...] Assim como a qualidade dos materiais de que se dispõe influi sobre a forma e a solidez de um edifício, também a qualidade dos agentes empregados influi sobre a forma e o valor do edifício social. A forma e as proporções dos órgãos e do corpo social dependem do valor dos agentes disponíveis; deve-se, naturalmente, procurar para cada emprego o melhor agente possível.*¹³⁸

Fayol também ressalta que o agente de empresa não existe pronto e, logo, deve ser formado. Nesta perspectiva, a formação é tarefa da família, escola, empresa e Estado (o que já parece antecipar uma compreensão de uma fábrica social em formação já no início do século XX):

[...] A dose de qualidades e conhecimentos necessários aos agentes das empresas é uma questão de medida tanto mais delicada quanto mais elevado e complexo é o posto. Cada caso requer exame especial.

*Entretanto, seja qual for a dificuldade da **escolha** dos agentes, ela não é talvez tão grande quanto a de sua **formação**. O bom agente – técnico, comercial, financeiro, administrativo, etc. – não é um produto espontâneo da natureza; para que ele exista é preciso formá-lo, e essa formação representa geralmente longos e laboriosos esforços de que participam a família, a escola, a oficina e o Estado.*

O problema da formação dos agentes preocupa vivamente todas as categorias de organizações – industriais, comerciais, militares, políticas, religiosas, sociais. Os esforços empregados por todas para obter bons agentes e bons chefes são consideráveis e se assemelham.

*O que vou dizer da formação dos agentes da indústria mineira e metalúrgica na França aplica-se, em grande parte, à formação dos agentes de toda espécie de empresas industriais.*¹³⁹

Cabe notar que, embora enfoque a formação dos gestores, ele inclua, brevemente, a necessidade de formação dos trabalhadores no seu discurso. Sobre a formação dos operários, ele diz:

¹³⁷ Idem, p. 84.

¹³⁸ Idem, p. 96.

¹³⁹ Idem, p. 105.

[...] Ninguém duvida de que um bom ensino primário seja uma excelente preparação para os trabalhos industriais. Quando ao Estado não estava afeta a responsabilidade do ensino primário, as grandes empresas tinham geralmente suas escolas; posteriormente não se desinteressaram elas por tal ensino. Intervêm, seja na forma de favores reservados aos melhores alunos, por subvenções destinadas à criação de cursos superiores ou especiais, seja de outra forma.

Hoje os operários mineiros ou metalúrgicos têm tanta senão mais instrução que a média dos contramestres e mestres mineiros de meio século atrás. O resultado é apreciável, mas está ainda longe do máximo possível.

[...] a educação dos alunos exige complemento; no momento em que o papel da escola termina deve começar o da oficina.¹⁴⁰

Fayol ressalta, em outro momento (embora se referindo aos engenheiros e gestores), que as empresas, como unidades de poder social, devem ditar a formação (o que dentro de seu raciocínio geral se aplica também aos operários, embora ele concentre sua preocupação neste discurso, principalmente, na formação dos quadros dirigentes): *“Nesta questão de medida, sou de parecer que a indústria deve ter voz preponderante. É ela que utiliza os produtos das escolas; como qualquer consumidor, ela tem o direito de dizer o que deseja (...)”¹⁴¹*

Fayol estabelece, várias vezes ao longo de seu livro *Administração Industrial e Geral*, que a formação dos agentes de empresa varia conforme o nível hierárquico destes. Nos postos inferiores, a formação se torna quase exclusivamente técnica e quase nada possui de administrativa (política). Mas conforme se sobe na hierarquia de uma empresa, especialmente na hierarquia dos gestores, mais a formação perde o caráter técnico e assume o caráter administrativo (político). A administração passa a ser vista como exercício de poder político, separado da execução das decisões (e fundamentada nesta separação entre decisão e execução, do poder político em relação ao contexto social). Ou seja, temos aqui valores de uso diferentes da educação e formação, de acordo com perspectivas de classe. Mas fica evidente que a força de trabalho precisa receber treinamento e qualificações voltadas para o aumento de sua produtividade (e, como aqui se fala do baixo escalão de empresas, uma formação exclusivamente técnica e de tarefas básicas, dentro desta perspectiva). Esta questão é melhor desenvolvida por Taylor. Fayol pensou a organização da empresa capitalista (e as demais organizações da sociedade, que, para ele, espelham, todas, o modelo de empresa; inclusive as religiosas e, obviamente, incluem-se as escolares) a partir de cima, discutindo a constituição

¹⁴⁰ Idem, p. 118.

¹⁴¹ Idem, p. 137 (Citação de um discurso de FAYOL em um Congresso Internacional de Minas e Metalurgia).

de uma burocracia de quadros dirigentes. Taylor já pensou este processo a partir de baixo, da reorganização do processo de trabalho; o que ele chamava de “administração científica”. Nela, os métodos empíricos de trabalho são substituídos por métodos científicos, no interesse do aumento da produtividade (e, portanto, da exploração, o que demonstra o caráter político da ciência em questão). Tal modificação implicava em retirar todo controle sobre o processo de trabalho das mãos dos operários para determinar a forma como o trabalho deve ser feito, os métodos, instrumentos ideais, etc; através de uma gerência científica formada por um estado-maior de engenheiros e técnicos. Sua obra *“Princípios de Administração Científica”* pode ser considerada uma das melhores e mais claras exposições da questão da produtividade e relações de trabalho na sociedade capitalista, ainda mais se considerarmos que escreve de uma posição de classe dominante, no interesse do aumento do rendimento obtido do trabalho dos operários, utilizando um discurso repressivo sobre a necessidade do combate à “vadiagem no trabalho”, que ele chega a tratar em tons quase criminosos. Taylor discorre sobre o assunto de forma frontal e clara, assumindo abertamente suas posições, o que é extremamente interessante e esclarecedor como elemento de análise. Sobre a formação, ele diz:

*[...] Nunca se mostrou tão intensa, como atualmente, a procura de homens melhores e mais capazes, desde diretores de grandes companhias até simples serventes. E agora, mais do que antes, a procura dos competentes excede a oferta. O que todos procuramos, entretanto, é o homem eficiente, já formado; o homem que outros prepararam. Só entraremos, todavia, no caminho da eficiência nacional, quando compreendermos completamente que nossa obrigação, como nosso interesse, está em cooperar sistematicamente no treinamento e formação dessas pessoas, em vez de tirar de outros os homens que eles prepararam.*¹⁴²

A eficiência nacional, para ele, depende fortemente deste treinamento e formação.

Suas afirmações deixam claro, sem dúvidas, a reificação deste processo, numa fala que se constitui numa exposição clara do desenvolvimento do fetichismo da produção de mercadorias, por parte de um administrador: *“No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia.”*¹⁴³

Todo seu discurso neste livro se centraliza na questão do aumento da “eficiência nacional”. Cabe ainda ressaltar que ele procura solucionar conflitos entre patrões e

¹⁴² TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970, p. 26-27 (capítulo 3).

¹⁴³ Idem, p. 27, tese 4.

empregados, adotando um tom de conciliação de interesses marcadamente político. Ele estabelece, sobre a formação, que:

*[...] conclui-se que o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a **formação e aperfeiçoamento do pessoal da empresa**, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais.*¹⁴⁴

Em toda a sua obra *Princípios de Administração Científica*, a questão da formação aparece constantemente e é um dos pilares de seus métodos, em seus numerosos pequenos capítulos. Mas ele se refere à formação dada no interior da empresa, no treinamento para o trabalho, dado pela gerência científica, que teria entre suas atribuições, a de: “*Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado, ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.*”¹⁴⁵

Taylor afirma inúmeras vezes existir uma “burrice natural”, oriunda de “falta de estudo ou incapacidade mental dos operários”, como motivo para que os métodos de trabalho (sempre no interesse do aumento da produtividade) sejam definidos e ditados pela gerência científica, tirando a autonomia do trabalhador - até suas pesquisas científicas sobre a melhor técnica de cortes de metais, que incluiu uma equipe de colaboradores e a invenção das régua de cálculo, tinham por objetivo determinar cientificamente a tarefa, no interesse de aumentar o rendimento do trabalho (e aqui fica evidente o caráter político da ciência). Assim ele descreve como, após descobrir a lei da fadiga e estudar cientificamente métodos de carregamento de lingotes de ferro, conseguiu treinar um sujeito para carregar 47 e meia toneladas de ferro por dia (4 vezes mais do que antes, recebendo um salário apenas 60% maior – o que mostra uma intensificação drástica da exploração e uma redução de custos, através de treinamento.).¹⁴⁶ Depois ele segue com outros exemplos, demonstrando os princípios da administração científica, de forma que fica patente que tanto a autonomia dos trabalhadores sobre o controle de seu trabalho é quebrada, como a formação destes no seu trabalho, que antes era feita pela experiência (uma auto-formação), rompe-se para ser substituída por uma formação dada, pré-estabelecida (hetero-organizada). É um processo de expropriação do controle sobre o trabalho, do conhecimento e de sua transmissão, dos trabalhadores, executado pelas gerências. A formação deixa de se fazer num contexto social

¹⁴⁴ Idem, p. 31, grifo nosso.

¹⁴⁵ Idem, p. 49, capítulo 19.

¹⁴⁶ Idem, p. 52-57.

coletivo, de experiência, para ser ditada como método pré-estabelecido, numa “ruptura do fazer social”.¹⁴⁷ Em outro trecho, ele estabelece uma descrição sistemática deste processo, que embora se refira ao processo interno de empresas, guarda semelhanças fortes com diversos sistemas de ensino tradicionais em escolas (inclusive, na linguagem adotada):

*[...] Tal aceleração do trabalho só poderá ser obtida por meio da padronização obrigatória dos métodos, adoção obrigatória dos melhores instrumentos e condições de trabalho e cooperação obrigatória. E esta atribuição de **impor padrões e forçar a cooperação** compete exclusivamente à gerência. A direção deve fornecer **professores para instruírem o novo trabalhador** nos melhores e mais simples movimentos, e os operários lentos devem ser constantemente cronometrados e auxiliados, até atingirem a velocidade conveniente. **Todos aqueles que, depois do ensino devido, não quiserem ou não puderem trabalhar de acordo com os novos métodos e no ritmo requerido, serão dispensados.***¹⁴⁸

Taylor se refere a professores, instrução, ensino, cronometragem (avaliação) e dispensa (punição), parecendo se referir a escolas. Fica evidente a imensa similaridade com uma estrutura de escola fabril, como Foucault e Tragtenberg analisaram – com seus métodos de ensino hetero-organizado, hierárquicos, quantificantes, com avaliações diversas e reprovações¹⁴⁹.

Fica evidente, com esta análise das teorias administrativas clássicas, a importância que a qualificação da força de trabalho tem para o estabelecimento do tempo de trabalho socialmente necessário e um aumento constante da produtividade e a abstração do trabalho,

¹⁴⁷ Seria muito interessante lembrar a contribuição de BENJAMIN, quando discute o entendimento do desaparecimento da narrativa e a perda de importância da experiência na sociedade capitalista. Ver BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**, vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985; especialmente o texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov.” Sobre a ruptura do fazer social, ver HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003; que discorre extensamente sobre essa cisão entre o poder-fazer e o poder-sobre, ocasionada pela alienação e fetichismo da produção capitalista.

¹⁴⁸ Idem, p. 82, capítulo 30, grifos nossos.

¹⁴⁹ Cf. TRAGTENBERG, Maurício. “Relações de Poder na Escola.” In **Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação** – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, p. 40-45; TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: editora UNESP, 2004; FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 1991; e FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Esta disciplina de produção, que é interiorizada no indivíduo, tornando-o força de trabalho, como FOUCAULT demonstra, pode ser introduzida nos indivíduos mediante diversos aparelhos sociais disciplinares – desde os quartéis, reformatórios, escolas, a família, o manicômio, etc. Sempre a disciplina reproduz a racionalidade abstrata, da produção e da empresa capitalista. A noção de fábrica social com que trabalhamos engloba este conjunto de instituições ligadas ao complexo social de produção, como uma extensão da lógica fabril a toda a sociedade.

que perde a sua particularidade¹⁵⁰. Esta qualificação pode ser feita dentro da empresa, como também através de diversos aparelhos organizativos sociais, como um sistema de ensino, por exemplo.

Além disso, um outro elemento fundamental para que o caráter do trabalho se torne a abstração e os indivíduos, força de trabalho, é a mobilidade da força de trabalho (o que a desliga de funções sociais fixas ou tradicionais, fazendo o trabalho perder as particularidades e se converter em trabalho indiferenciado, homogêneo e quantificável). A base do valor é o trabalho abstrato, que só pode ser obtido, como homogeneidade, por uma divisão do trabalho (oriunda da separação entre produtor e meios de produção, um “desterramento” que libera o indivíduo para se movimentar entre diversas funções como força de trabalho), uma hierarquia e decomposição da classe trabalhadora (tanto em divisões hierárquicas de salário e renda, como geográfico-espaciais) que permita o estabelecimento de um controle e a mobilidade dos indivíduos de um trabalho para o outro, que, atualmente, é expressa no termo “flexibilidade” - o qual é empregado em documentos oficiais, quando estes falam na necessidade de preparar para a adaptação a condições de trabalho com flexibilidade¹⁵¹. A mobilidade de um trabalho a outro torna o trabalho indiferenciado, abstrato, como veremos adiante na análise do duplo caráter do trabalho e suas implicações para a análise das políticas educacionais e seus documentos.

Já temos presente, no fato desta necessidade da produção da força de trabalho pelo capital, a necessidade da preparação ou qualificação para o trabalho. Mas é importante analisarmos o fato de que não é possível apenas qualificar, se, anteriormente, não houver uma disciplinarização dos indivíduos e a internalização de uma ordem social, que possibilite a sua constituição como força de trabalho e do trabalho como trabalho abstrato, trabalho simples médio. Assim, fica claro que estão presentes dois elementos – a disciplina e a qualificação. Um deles se apresenta com caráter mais político, o outro se apresenta com caráter mais econômico. Na verdade, nossa abordagem demonstra que essas duas características não

¹⁵⁰ Caberia aqui ainda, ressaltar que o próprio TAYLOR, ao defender seu sistema, já colocava o fato de que com o desenvolvimento tecnológico o nível de qualificação aumenta de forma correspondente, fato que se contrasta com concepções como a de que com o desenvolvimento capitalista o trabalho se desqualificaria, como Braverman defendeu. Ver TAYLOR, (Op. Cit.) p. 115-116 (capítulo 55: “*Resposta às críticas ao sistema*”) e BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Com o aumento da produtividade e a passagem da mais-valia absoluta à relativa analisada por Marx, o nível de qualificação necessária deve crescer, pois temos uma passagem de trabalho simples ao trabalho mais complexo. Ver BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; onde ele analisa esta passagem.

¹⁵¹ Como prevê o já citado artigo 35 da “LDB”.

podem ser dissociadas de forma alguma – a economia é política, a exploração e opressão andam imbricadas – mas nos documentos que analisamos sobre políticas educacionais, elas aparecem dissociadas, quando se estabelece que os objetivos da educação são políticos (a cidadania) e econômicos (qualificação para trabalho). As duas dimensões estão unidas, na medida em que disciplina e qualificação estão interligadas (e só se pode qualificar se houver uma disciplina internalizada).

Também é importante, uma vez que o processo expressa relações de classe e não é um processo unilateral do capital, mas um processo de antagonismos e conflitos; analisar a luta social pelo tempo e produtividade. Como já desenvolvemos, essas relações envolvem sujeição e disciplina, mas o processo não é unilateral, como percebeu Cleaver em sua aludida obra, mas um processo de conflitos sociais e resistência, onde entra a ciência administrativa sempre preocupada com a tentativa de delinear um planejamento do elemento humano do processo, anulando esta resistência, expropriando o conhecimento e controle coletivo do processo de trabalho e recuperando, em seu favor, as formas de resistência e conhecimentos produzidos pelo coletivo, como ferramenta de resistência¹⁵². O estabelecimento de um tempo de trabalho socialmente necessário, que deve se reduzir à medida que a produtividade deve aumentar, contém a imposição de um aumento da produtividade, que inclui em si um aumento da produção de mais-valia, ou seja, um aumento da exploração de forma intensiva (mais-valia relativa). Este processo é um processo de conflitos sociais, uma vez que na sociedade capitalista, como pudemos ver, o tempo do relógio não é um tempo natural, mas um tempo socialmente estabelecido e imposto – uma vez que o valor é média social e não uma substância natural. O tempo, assim, é um terreno de constante luta, em cima do qual se erigem as estruturas de poder e disciplina, de acordo com os usos ou empregos possíveis do tempo (que podem variar segundo perspectivas sociais antagônicas. E podemos nos perguntar sobre os valores de uso do próprio relógio, sob perspectivas de classe, o que poderia suscitar interessantes reflexões, não sendo nosso objetivo desenvolvê-las aqui).

A análise que Cleaver fez de Marx indica que o processo de abstração do trabalho estaria na origem e desenvolvimento da formação de massas moderna e institucionalizada.¹⁵³ Na medida em que ele demonstra que o trabalho abstrato, para se estabelecer, depende do estabelecimento de uma divisão do trabalho, que possibilita a mobilidade e o controle social

¹⁵² A análise desta expropriação do conhecimento de resistência pode ser vista em BERNARDO, João. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁵³ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 126.

(uma vez que essa divisão não é meramente técnica, mas possui caráter político), a lei do valor se estabelece através da divisão do trabalho¹⁵⁴. Ele demonstra que a divisão do trabalho, para além das divisões de ramos de produção e espaciais (horizontais), inclui as divisões verticais, ou hierárquicas – entre trabalho assalariado e não assalariado, entre níveis de salário, divisões onde racismos e sexismos se transformam em hierarquias salariais e de renda, etc (o trabalho não assalariado incluído, segundo ele, no trabalhador coletivo como trabalhador agregado, gerando impacto positivo na geração de valor, dentro da fábrica social), entre homens e mulheres, negros e brancos, pais e filhos, estudantes e professores, etc. Dentro da empresa capitalista, há uma hierarquia de salários e níveis de formação entre os próprios trabalhadores.

Uma divisão do trabalho que englobe as hierarquias como meio de decomposição política dos trabalhadores e estabelecimento de controle social (que é a explicação que ele defende), implica que, nas hierarquias salariais, teremos hierarquias de níveis de qualificação dos trabalhadores, ou seja, níveis de formação, estabelecendo uma hierarquia educacional. Cabe aqui lembrar o interessante fato constatado nos documentos que já analisamos: sempre a educação é proposta como um direito universal, um direito de todos, mas, em nenhum momento, propõe-se uma educação de igual nível para todos ou que todos devam receber níveis iguais de qualificação. De uma forma geral, essa universalização é da educação básica e das necessidades básicas de aprendizagem definidas pelos documentos, na formação da força de trabalho ou do cidadão abstrato. Ou seja, há esta hierarquia educacional como parte do próprio processo de hierarquia de remuneração entre os trabalhadores, parte da divisão do trabalho (onde haverão os mais qualificados e de melhores salários e os menos qualificados e de menores salários).¹⁵⁵ A análise que Cleaver empreende deste processo é instigante na medida em que abre questões muito importantes e atuais para nossa análise – razão pela qual a ela recorreremos bastante neste capítulo.

Ele menciona que este processo de imposição da produtividade pela disciplina na educação não ocorre sem resistência social e lutas – ele atribui a desorganização e crise do sistema de ensino norte-americano nos anos 70 a uma onda de recusa dos estudantes em acatar a disciplina escolar e também a familiar (uma crise da família posta por lutas sociais de mulheres e estudantes) – na forma de indisciplina, o que, segundo ele, teria frustrado os investimentos governamentais em capital humano. Ele atribui a esta resistência os planos de

¹⁵⁴ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 129.

¹⁵⁵ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 127-128.

reestruturação da educação¹⁵⁶, assim como do trabalho em geral, sob princípios meritocráticos que tentariam reimpôr novos elos (rompidos pela luta social) entre trabalho e renda, restaurando a divisão do trabalho e decompondo a classe trabalhadora. Em sua análise a reestruturação produtiva em geral seria uma resposta do Capital às lutas autônomas dos trabalhadores que questionaram a organização do trabalho nos anos 60 e 70, não apenas nas empresas, mas na fábrica social como um todo – do qual o sistema de ensino, segundo ele, faz parte, como parte do “trabalhador agregado”.¹⁵⁷

O sistema de ensino (a que a Internacional Situacionista sempre ironizava, com o trocadilho “o sistema de ensino é o ensino do sistema”) seria então, na análise dele, parte integrante do complexo total de produção, da fábrica social¹⁵⁸:

[...] Quando Marx escreveu (...) não havia necessidade de nenhuma teoria especial sobre a família, o trabalho doméstico ou escolar, porque constituíam uma parte desprezível do dia. Mais tarde, porém, com a expulsão das mulheres e crianças das minas, das usinas e das fábricas, com a criação da moderna família nuclear e do sistema de escolas públicas, pelo capital, essa teoria tornou-se vital. Hoje, devemos estudar como o capital estrutura o “tempo livre” de modo a ampliar o valor. Devemos ver como o trabalho doméstico foi estruturado pelo capital com a economia doméstica e a televisão, para assegurar que o tempo das mulheres só contribua para a reprodução de sua força de trabalho, a de seus maridos e de seus filhos. Devemos ver o desejo de reprodução da vida como força de trabalho atrás da propaganda do capital de que é do interesse do indivíduo, ou da família, ter uma “bela” casa ou uma “boa educação”.

Devemos ver como o capital desenvolveu a economia doméstica, não para ensinar às futuras donas de casa como usar a riqueza (tanto as mercadorias como o tempo livre da sociedade) para seu aperfeiçoamento, mas como passar com o pouco que têm. É certo que os trabalhadores exigiram um melhor acesso à educação. Mas devemos ver também como o capital condicionou a educação “pública”, não para o “esclarecimento” dos filhos dos trabalhadores, mas para atender às suas próprias necessidades de determinadas especialidades, de nova tecnologia, de novas estratégias de controle social e, acima de tudo, para inculcar a disciplina. Tanto o trabalho doméstico como o escolar visam a contribuir para manter baixo o valor da força de trabalho. Quanto mais trabalho as mulheres realizarem no lar, menos valor devem os operários receber do capital para se reproduzirem, num determinado nível. Quanto mais trabalho os alunos realizam na escola, menor o

¹⁵⁶ Idem, p. 131.

¹⁵⁷ Idem, p. 134-136. Consultar também BERNARDO, João.; op. cit.

¹⁵⁸ Idem, p. 140.

valor que deve ser investido no seu treinamento e disciplina na fábrica (ou lar)¹⁵⁹. Por isso, um aumento no trabalho doméstico ou escolar, reduzindo o volume de capital variável necessário à reprodução da classe operária, pode contribuir para a expansão da mais-valia (ou, inversamente, uma redução pode solapar esta expansão – ver adiante).¹⁶⁰

Ele desenvolve, ainda, uma interessante e complexa análise do conceito de “consumo produtivo” (que Marx adota em sua famosa Introdução da obra *“Para a Crítica da Economia Política”*¹⁶¹), como elemento estruturador da fábrica social – um processo onde o consumo deixa de ser o ponto em que a mercadoria consumida ou o dinheiro “some” do processo de produção e circulação, para se reestruturar internamente como um processo de produção, cujo produto final seria a força de trabalho, mas com um valor menor que o inicial – o que geraria impacto positivo na valorização do capital. Antes, na análise de Marx, a força de trabalho (FT) era trocada por salário monetário (D) e este por mercadorias como meios de consumo (M); o consumo era o ponto final do processo. Mas com o estabelecimento da fábrica social, o processo muda de FT – D – M para outro processo, onde a força de trabalho (FT) se troca por salário monetário (D), este por mercadorias ou meios de subsistência (M ou MS) que seriam processadas por uma organização do lazer ou consumo em processo de produção (P) cujo produto final seria uma força de trabalho de menor valor (FT*).¹⁶²

Assim, antes tínhamos:

FT - D - M

Depois o processo, como “consumo produtivo”, torna-se:

¹⁵⁹ Isto, lembrando, como já discutimos, que um dos elementos das reformas neoliberais na educação é justamente este – o de tentar melhorar o rendimento escolar via reorganização do trabalho escolar, mais do que por aumento de investimentos.

¹⁶⁰ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 140-141.

¹⁶¹ MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. In: Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985.

¹⁶² Cabe lembrar que, como TAYLOR demonstrou e ressaltou ao longo de seus **Princípios de Administração Científica** (op. cit.), através da determinação científica do melhor método de trabalho e do treinamento do trabalhador para executar o trabalho sob este método, os custos puderam ser muito reduzidos, na medida em que a produtividade aumenta. Sempre, no esquema de TAYLOR e nos seus exemplos empregados ao longo do livro, os salários aumentaram, mas a produtividade aumentava muito mais (como o caso do carregador de lingotes, que recebeu 60% de aumento, mas aumentou sua produção em 400% - o que em termos de valor significa uma redução do valor da força de trabalho e um aumento da mais-valia). Através do treinamento dos indivíduos foi possível, assim, reduzir o valor da força de trabalho e aumentar os lucros, ou seja, gerar impacto positivo na valorização do capital. Esse processo, para ele, seria crucial para um objetivo de melhorar a eficiência nacional. Fica evidente a similaridade dessa ideia com a ideia fortemente enraizada atualmente e presente, como mostramos, em documentos que orientam políticas educacionais, de que o investimento em educação escolar é um fator que melhora o desenvolvimento econômico.

FT – D - M (MS) P..... FT*, sendo $FT^* < \text{que } FT$ ¹⁶³

Este processo de “consumo produtivo” pode ocorrer por intermédio da organização e intensificação do trabalho doméstico, da hetero-organização do lazer (na forma da indústria cultural analisada por Adorno e Horkheimer; a Sociedade do Espetáculo, analisada por Guy Debord, Raoul Vaneigem e os situacionistas); bem como no trabalho escolar – que, seguindo o esquema de Cleaver, apresenta-se como um trabalho que pode ser organizado como trabalho produtivo e a atividade dos estudantes, não remunerada, como produção da força de trabalho. Ele chega a afirmar que a intensificação da disciplina na sala de aula se assemelha ao aumento da velocidade de uma linha de montagem¹⁶⁴ e daí deriva a idéia de que a indisciplina ou revolta estudantil possa ser uma reação a este processo (mesmo inconsciente). Esta reação conflituosa mostra que o conceito de produtividade, de valor, de estabelecimento de um tempo de trabalho socialmente necessário, não é um processo natural, mas um processo de luta e sujeição. Para ele, as lutas autônomas, a que atribui a crise da escola e da família (ambas parte de um mesmo processo) nos anos 60 e 70, teriam provocado uma crise desta integração total da sociedade à lógica do capital, a crise da fábrica social (e forçado à reestruturação produtiva).¹⁶⁵

O mais interessante é que, neste livro, datado de 1979 (no contexto que se seguia à grave crise mundial de 1973-74), já identifica as reações dos gestores capitalistas, tentando a reestruturação produtiva através de métodos participativos de organização do trabalho (toyotismo), flexibilização trabalhista, automação (aumento da composição orgânica de capital), etc. A análise de Cleaver de que o aumento da composição orgânica geraria uma crise estrutural coincide com a posterior análise dos alemães das revistas *Krisis* e *EXIT!* (embora Cleaver atribua a causa dessa racionalização em surto e da crise às lutas sociais e os alemães, à microeletrônica que substitui o trabalho num processo de desenvolvimento cego e automático; ambas análises concordam que o capital teve de elevar sua composição orgânica; e, no final, essas análises mencionadas remetem à problematização feita por Marx nos *Grundrisse*). Parte desta reestruturação como resposta do capital, para ele, seria a reestruturação da educação.

¹⁶³ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 141; onde se encontra em detalhes este esquema. Ver também a esclarecedora exposição de BERNARDO, João. “*O proletariado como produtor e como produto.*” In *Revista de Economia Política*, vol 5, nº 3, julho/setembro 1985; além das outras obras já citadas de João Bernardo.

¹⁶⁴ CLEAVER, Harry.; op. cit.

¹⁶⁵ Idem, p. 142-143.

Nos documentos e excertos que analisamos das políticas educacionais, fica evidente uma intenção de reorganizar a educação pública no ensino fundamental e médio (que, segundo inúmeros artigos de jornais, dos quais já citamos alguns, estaria ineficiente, necessitando de reformas, meritocracia, avaliação de desempenho, etc.), visando a dois aspectos muito importantes: a qualificação da força de trabalho para novas exigências de perfil qualificacional exigidas pelo mercado de trabalho; bem como a reestruturação do trabalho escolar (que leva a um aumento da disciplina também), através de diversas medidas e critérios de produtividade de empresa, como avaliação de desempenho, padronização curricular, etc (esta reestruturação seria um meio de alcançar aquela qualificação). A análise da categoria valor mostrou ser de grande importância para a compreensão destes processos, bem como do fato de que a educação escolar, mesmo que não se apresente como mercadoria de forma direta, sendo ministrada como serviço público, pode estar inserida no circuito de geração de valor, na medida em que possua características e orientação disciplinar e qualificadora de força de trabalho.

Capítulo 7

O duplo caráter do trabalho – da produção do cidadão abstrato à qualificação para o trabalho

No processo de desenvolvimento econômico brasileiro, foi a partir do contexto dos anos 20 e 30 que surgiu a preocupação com a qualificação e disciplinamento de um operariado crescente em formação. Sob a égide das experiências tayloristas, *“Do sistema de administração científica foi enfatizado, no Brasil, os aspectos “educacionais” e disciplinares, objetivando a formação do “novo trabalhador” adequado à industrialização nascente.”*¹⁶⁶

Com a experiência de criação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924, foi feita a experiência de ensino e qualificação de trabalho ferroviário, sob orientação de Roberto Mange, tornando-se em 1934 o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional. Segundo Mange, entre os resultados estariam a redução de custos e formação mais rápida da força de trabalho, além do aumento da produtividade dos trabalhadores. O mesmo engenheiro Roberto Mange orientou a criação do SENAI (serviço nacional de aprendizagem) em 1942 e depois do SESI.¹⁶⁷

Isto demonstra a íntima relação que a formação tem com o desenvolvimento econômico (no caso, falamos de ensino técnico no exemplo acima, mas nosso objeto é a escola pública mais ampla). Na mesma época, em que havia o processo dos regimes totalitários em muitos países, era comum o mote da formação do “novo homem” nos discursos de governos – chegando em casos extremos, como a Alemanha nazista, que, sob a égide do discurso da biologia e da estética, almejava insistentemente este “homem ideal”¹⁶⁸.

¹⁶⁶ SEGNI, Liliana Rolfsen Petrilli. *“Taylorismo: Uma Análise Crítica.”* In BRUNO, Lúcia.; e SACCARDO, Cleusa (coord.). **Organização, trabalho e tecnologia.** São Paulo: Atlas, 1986; p. 87-88.

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Um aspecto interessante que podemos ressaltar é o contraste de imagens entre fotografias dos famosos comícios de Nuremberg da Alemanha nazista e as marchas fascistas na Itália – onde os indivíduos se apresentavam alinhados e os capacetes aparecem em fileiras retas a se perder de vista, numa estrutura toda axial e, por outro lado, as fotos das milícias operárias anarquistas da guerra civil espanhola, onde os indivíduos se demonstram amontoados (e mesmo abraçados) de forma natural, não-simétrica e desordenada, passando a impressão de uma comunidade ou grupo de amigos. Seria interessante analisar em que medida estas concepções de organização e uso do espaço e dos corpos expressam modelos antagônicos de produtividade e relações sociais postos em conflito na época. Igualmente, no campo artístico, as contestações da rigidez das formas, por exemplo, colocadas pela bailarina Isadora Duncan ao adotar um estilo fortemente improvisado; da mesma forma as experiências musicais desde Debussy a Schoenberg, seriam quebras da rigidez. De 1931 data o filme de Rene Clair *“A nós a liberdade”*, em que ele satiriza a ideologia do trabalho e a educação para a produção e já vislumbra a possibilidade de outra sociedade, de tempo livre e produção coletiva (quase o mesmo que Marx vislumbrou nos Grundrisse); este filme inspirou Chaplin a produzir *Tempos Modernos*. O filme *“O Encouraçado Potemkin”*, de Sergei Eisenstein (1925), já produzido em período de burocratização da Revolução Russa, expressa a história da rebelião de marinheiros em 1905, onde estes contestam a hierarquia, jogam seus superiores no mar e assumem coletivamente o controle de um navio.

Na segunda guerra mundial, o lema *“Arbeit macht frei”* (“o trabalho liberta”) figurava na entrada dos campos de concentração nazistas. Nos anos 20 a 40, se engendrava em Chicago o blues como estilo musical dos negros

Também data da mesma época o surto do culto ao físico nos Estados Unidos e Europa, onde métodos de ginástica via correio eram amplamente populares e vendidos, como os de Charles Atlas, Tony Samsone, Eugen Sandow, Earle Liderman, Maxalding, etc. Todos enfatizavam a construção do sujeito “forte e disciplinado”, portador de um “físico belo”, “bom trabalhador”, “pai de família”, com vocação para “self-made man” e portador de uma “masculinidade”, que procederia a rotinas regulares de exercícios e dietas (tais livros portam discussões que hoje soariam esdrúxulas sobre o uso de óleo de oliva para fortalecer os cabelos ou dos “perigos” dos prazeres sexuais e hábitos de masturbação em rapazes jovens para a sua “disciplina e vigor físico e mental”). Na verdade, propagava-se um estilo de vida disciplinar. Tais métodos de exercícios não tardaram a ser implementados em escolas e forças armadas e amplamente reconhecidos internacionalmente.¹⁶⁹

Na mesma época, o trabalho doméstico era disciplinado. No Brasil, a introdução do fogão a gás vinha acompanhada de manuais sobre organização do espaço e uso do trabalho doméstico.¹⁷⁰

Como todo processo disciplinar, o processo que analisamos – o da inserção da educação escolar no circuito de produção de valor, conforme aludimos, não é um processo tranquilo ou isento de conflitos. Já de longa data, a indisciplina escolar é uma temática

operários chegados em massa do Sul dos Estados Unidos, onde dentro de uma cadeia de ritmo rígida e repetitiva, surgiam infinitas possibilidades de frases e improvisações musicais (como uma sabotagem da linha de montagem e sempre com letras associadas a temas amorosos, étlicos e de marginalização social). No Brasil, o samba tem sua origem nos meios marginalizados, sofrendo perseguições, para depois o carnaval de rua sofrer um processo de institucionalização. Seriam possíveis interessantes análises sobre o papel da “quebra” de rigores como contraste social num período dominado pelo disciplinamento, sob a perspectiva teórica com a qual trabalhamos. A contestação dos padrões disciplinares produtivos estaria presente em peso nas contestações sociais e artísticas dos anos 60 e 70, também.

¹⁶⁹ Livros inteiros sobre isto, escritos na época, podem ser encontrados no arquivo Eugen Sandow and the Golden Age of Iron Man. <<http://www.sandowplus.co.uk/Competition/compindex.htm>> e <<http://www.sandowplus.co.uk/>> (10/07/2009), constituindo rico material de pesquisa sobre o tema por se tratarem de fontes históricas. Na mesma época, o Japão militarizado utilizava as artes marciais como parte de um currículo disciplinador. Desde 1905, o mestre de karate Anko Itosu tornou a arte marcial, que era uma prática fechada e clandestina originada como meio de auto-defesa de camponeses e pescadores pobres de Okinawa contra ataques de salteadores e de forças opressoras na hierarquia feudal tradicional, parte de um currículo escolar de formação obrigatória e militar-produtiva. Isto pode ser visto em seu famoso documento “10 rules of karate practice”, onde ele afirma que *“The purpose of Karate is to train the human body to become as hard as rock and as strong as iron (steel). To effectively develop the hands and feet to be used as spears or arrows, and to develop a strong spirit and brave heart through continuous practice. If Karate were introduced at the elementary school level, the children would be well prepared for the military in the future. Both the First Duke of Wellington and Napoleon I discussed the concept of “tomorrow's victory can come from today's playgrounds (...)Therefore, Karate should be introduced into the physical education classes and practiced from the elementary school level onwards.”*- texto disponível em <<http://www.shitoryu.org/heritage/itosu/precepts.htm>> (10/07/2009). Estas fontes históricas permitem compreender bem o espírito da época e como se dá o processo de disciplinamento no interior do desenvolvimento econômico.

¹⁷⁰ Ver o artigo de SILVA, João Luiz Máximo da., “Transformações no espaço doméstico – o fogão a gás e a cozinha paulistana, 1870-1930”, publicado nos **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, vol.15 no.2. São Paulo - Jul/Dez. 2007. As propagandas de fogão a gás veiculavam os novos usos do trabalho doméstico.

recorrente e comum¹⁷¹, seja na imprensa, pesquisas e no cotidiano escolar, sem que haja uma solução definitiva para o problema. Igualmente, em jornais, são frequentes os casos de revoltas de estudantes que assumem características parecidas com rebeliões ou motins, resultando em depredações de escolas e intervenções da polícia. Da mesma forma, nos Estados Unidos, já vigora uma “bolsa-disciplina” em escolas¹⁷².

¹⁷¹ Sobre indisciplina escolar, consultar M. GUIMARÃES, Aurea. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1985; GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003; AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1996; AQUINO, J. G. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

¹⁷² As rebeliões de estudantes, resultando em depredações massivas de escolas, já têm sido uma realidade constante nos últimos anos no Estado de São Paulo, inclusive, sofrendo como resposta o aumento das intervenções da Polícia Militar nas escolas (a Ronda Escolar), além do aumento dos aparatos de segurança, como grades e câmeras, conferindo às escolas estaduais um caráter prisional – a para além das escolas, a implementação de toda uma política de fiscalização repressiva sobre os estudantes em geral. Uma visita a algumas escolas estaduais pode comprovar isto, bastando observar a arquitetura dos prédios, as grades, câmeras e aparatos de segurança. Ver as matérias: “*Polícia esvazia escola após revolta de estudantes*”, disponível em São Paulo Agora, 25 de junho de 2009, disponível em <<http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/ult10103u586085.shtml>>; Sobre a rebelião de estudantes na Escola Tadeu Amaral, ver “*Após tumulto, metade dos alunos falta*”, na Folha de São Paulo de 16 de maio de 2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1605200926.htm>>; sobre a rebelião na escola Firmino de Proença, após a polícia prender estudantes, ver “*Solidários a colegas, alunos depredam escola*”, na Folha de São Paulo de 15 de Maio de 2009, in <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1505200910.htm>>; “*Alunos brigam, depredam escola e apanham da PM*”, na Folha de São Paulo de 13 de Novembro de 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200801.htm>>; “*Capitão da PM diz que alunos foram contidos no ‘berro’*”, na Folha de São Paulo de 13 de Novembro de 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200802.htm>>; “*Alunos depredam escola estadual em Guarulhos - Contra maior rigidez da direção, estudantes quebraram banheiros e carteiras. Colégio tem sido alvo de atos de vandalismo nas últimas semanas. Desde ontem, a PM reforçou o policiamento no entorno*”, na Folha de São Paulo, 30 de Agosto de 2006, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008200621.htm>>; “*São Paulo quer pôr câmeras em todas as escolas*”, in Folha Online de 16 de Maio de 2009, <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566902.shtml>>; “*Alunos põem fogo em escola que foi ocupada pelo Exército em São José dos Campos*”, disponível em <<http://grevedosprofessores-sjc.blogspot.com/2009/03/o-que-tv-nao-mostra-vale-do-paraiba-em.html>> e “*Ação do Exército de Caçapava em SP para achar fuzis obriga escola a suspender aulas*”, publicado em O Globo de 13 de Março de 2009, disponível em <<http://oglobo.globo.com/sp/mat/2009/03/13/acao-do-exercito-de-cacapava-em-sp-para-achar-fuzis-obriga-escola-suspender-aulas-754818856.asp>>; “*Duas cidades do interior de SP criam ‘toque de recolher’ para jovens*”, na Folha online de 22 de Abril de 2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u554311.shtml>>. No Japão e Inglaterra, já existem experiências com uso de chips de rastreamento via ondas de rádio em uniformes escolares, com intuito de controlar deslocamentos dos estudantes, bem como localizar alunos que fogem de escolas. Ver “*Escola inglesa testa uniformes equipados com etiquetas RFID*”, 2/11/2007, disponível em <http://technews.orgfree.com/?p=19>; e “*Haco desenvolve tecnologia de segurança*”, que afirma que: “*Como exemplo disto, um projeto para utilização de etiquetas de identificação por rádio frequência para controlar o acesso nas escolas foi desenvolvido. O projeto consiste basicamente em colocar etiquetas Haco com chip RFID nas agendas, uniformes ou mochilas dos alunos e instalar leitores RFID na entrada da escola, que registra precisamente a entrada e saída do aluno. Este leitor envia os dados a um sistema especializado, que por sua vez transmite as informações a uma operadora telefônica e esta envia os dados por via de mensagem de texto para os celulares dos pais. Um projeto-piloto foi implantado na cidade de Blumenau (SC), envolvendo parcerias entre a Haco (que forneceu as etiquetas com RFID), Escola Barão do Rio Branco (como escola teste e provedora da internet), Sercompe (responsável pelos computadores e rede), S&C (fornecedora das antenas de leitura e chips RFID), TIM Celulares (sistema de envio de mensagens) e Premier Sistemas (software de SMS para TIM). Os pais receberam em tempo real a confirmação da entrada ou saída de seus filhos na escola. Este monitoramento durou em torno de três meses, em caráter experimental, com a participação de 65 alunos. A tecnologia surpreendeu a todos e o*

O processo que descrevemos, como vimos, perpassa por duas características fundamentais: uma disciplinar (política, a formação do cidadão abstrato) e uma qualificativa (econômica, a qualificação para exercer trabalho complexo) – que nos documentos são tratadas de forma separada, mas, em nossa análise, tratamo-as de forma imbricada. Para nos aprofundarmos nestas duas características, torna-se necessário proceder a uma análise dos conceitos marxianos de **trabalho útil** e **trabalho abstrato** – que já mencionamos anteriormente, sem maior desenvolvimento – e ver quais são as implicações que podemos extrair da análise de ambos para a nossa análise da estrutura escolar pública em suas relações com a produção capitalista.

Marx trata destas categorias em três momentos consecutivos – fala do trabalho útil, depois do trabalho abstrato e no final, da questão da produtividade (onde os dois elementos aparecem interligados). Ele afirma que: “*esse ponto é o ponto crucial em torno do qual gira a compreensão da Economia Política*”¹⁷³

Na medida em que diferentes valores de uso são produtos de diferentes trabalhos úteis, temos que o trabalho útil se apresenta como uma imensa diversidade de atividades produtivas determinadas ou particulares, em tudo diferentes, distinguindo-se por sua *finalidade, modo de operar, objetos, meios e resultado*¹⁷⁴. Assim como as mercadorias são de diferentes tipos, dentro duma possibilidade de classificar os seus valores de uso em grupos e tipos complexos e subdivididos, os diferentes trabalhos úteis, em sua totalidade, formam o complexo do trabalho social total, como uma divisão social do trabalho.¹⁷⁵

Aqui mais uma vez é preciso levar em conta que essa divisão social do trabalho não é natural, mas é engendrada segundo as necessidades sociais de expansão do capital, sendo,

sistema teve ótima aceitação entre os pais envolvidos, que consideraram uma importante ferramenta de segurança para a vida de seus filhos. Algumas adaptações estão sendo realizadas, para aperfeiçoar o processo e em breve este sistema será comercializado.”, disponível em <<http://www.haco.com.br/2008/RFID.pdf>> (site da própria empresa que desenvolve esta tecnologia).

Sobre a “bolsa-disciplina”, consultar o artigo “*As filhas de Obama e o professor de rua*”, de Gilberto Dimenstein, em Portal Aprendiz, de 17 de Novembro de 2008, disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/cluphecupu.mmp>>. O pagamento de um salário para que os alunos estudem e mantenham disciplina seria, no raciocínio de CLEAVER, Harry. (op. Cit.), uma remuneração introduzida a uma forma de trabalho anteriormente não-remunerada, o que, aliás, era a reivindicação do movimento Salários Para o Trabalho Doméstico, na Itália dos anos 60, como ele demonstra em sua obra. Ver DELLA COSTA, Mariarosa; e JAMES, Selma. **The Power of the Women and the Subversion of the Community**. England: The Falling Wall Press, 1972. Para um desenvolvimento sobre o processo de inserção da escola no circuito de geração de valor e a revolta disciplinar, consultar o artigo “*Educação e a Fábrica Social*”, de DIAS, Paulo Vergílio Marques., publicado na Revista “Sinal de Menos” número 1, de 2009, disponível em <<http://www.sinaldemenos.org>>; (todos os sites citados estão disponíveis em 15 de Julho de 2009).

¹⁷³ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, livro 1, tomo 1, p. 49.

¹⁷⁴ Idem, p. 50.

¹⁷⁵ Idem.

portanto, determinada dentro desta perspectiva e se realizando de forma funcional à realização da valorização do valor. Portanto, esta divisão do trabalho não se constitui como neutra ou apolítica, mas é um produto das relações sociais capitalistas – o capital distribui o trabalho exatamente como necessita, desenvolvendo sua própria divisão social do trabalho¹⁷⁶. Esta divisão social do trabalho é, por sua vez, pré-condição fundamental para a produção de mercadorias (uma vez que os produtos são trocados), bem como para permitir a mobilidade de força de trabalho, necessária para a transformação do trabalho, de particularidade determinada e útil, em generalidade abstrata. A divisão social do trabalho, segundo Cleaver, é um mecanismo de controle do capital, na medida em que o complexo de divisões permite o estabelecimento das hierarquias e da decomposição de classe (fragmentação dos trabalhadores, em seu caráter político), necessária à acumulação do capital¹⁷⁷.

Ainda, quando nos referimos à produtividade, a força produtiva sempre é a do trabalho útil. Este, além de qualitativamente determinado pelos usos sociais e particularidades, pode ser medido quantitativamente pelo tempo. Quando falamos em organização do trabalho, em administração científica, estamos sempre nos referindo ao trabalho útil – e como vimos, esta organização tem caráter político, pois sem ela não se pode estabelecer o valor como média social, o tempo de trabalho socialmente necessário e, portanto, todo o equilíbrio ou regulação social para a troca das mercadorias. Esta estruturação do trabalho útil é, portanto, o elemento que permite a sua transformação em trabalho abstrato – através da quantificação, medição pelo tempo, disciplinarização, divisão do trabalho e mobilidade da força de trabalho. O caráter quantitativo do valor e da produtividade, aplicado aos trabalhos úteis, faz com que percam sua particularidade para se converterem em trabalho abstrato – uma passagem da quantidade a uma nova qualidade.

O conceito e análise do trabalho útil, através do estudo das teorias administrativas, permite entender a estruturação do trabalho escolar e fornece preciosos elementos para compreender a reestruturação do trabalho escolar em discussão (especialmente nas reformas atuais propostas pelo PREAL e aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação). Da mesma

¹⁷⁶ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981; p. 146-155.

¹⁷⁷ CLEAVER, Harry. (op. cit). Ver também BERNARDO, João. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004 e ANTUNES, Ricardo L. C. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005; para um entendimento das características fundamentais da reestruturação produtiva como decomposição de classe posta pelo capital, que alterou a morfologia do trabalho no sentido de recompor a acumulação e o controle político de classe sobre a força de trabalho, desde os anos 70.

forma, quando falamos em educação voltada à qualificação para o trabalho, estamos falando de qualificações ou habilidades voltadas à execução de trabalhos úteis dentro da divisão social do trabalho – e dentro desta divisão, estabelecem-se grupos sociais hierarquizados, com necessidades e níveis qualificacionais distintos e diversos, resultando na necessidade de que o treinamento e qualificação se adéque a estas divisões, para abastecer as empresas com os segmentos de força de trabalho de que necessitam. E, ainda, é importante, quando analisamos a educação vinculada à qualificação para o trabalho, entendermos de que trabalho se trata.

O trabalho útil, para Marx, é a condição eterna de existência do homem, presente em todas as sociedades – mas é preciso ter em mente que o trabalho útil por ele desenvolvido como conceito representa a particularidade, sendo correto e mesmo adequado falarmos então em trabalhos úteis e não propriamente em trabalho como abstração geral, convertido em uma esfera autonomizada, que é uma categoria especificamente moderna.¹⁷⁸

¹⁷⁸ Os alemães das Revistas “Krisis” e “EXIT!” desenvolveram exaustivamente, como parte de seu projeto de uma crítica categorial do capitalismo, uma “crítica do trabalho” – extremamente polêmica e muito mal compreendida. Eles estabelecem inúmeras vezes que o homem sempre fez e sempre desempenhará atividades sociais, como plantar, colher, construir casas, cuidar de crianças, etc, mas que o conceito em si de “trabalho” como positividade, seria especificamente moderno. Numa análise histórica, que remonta a origem do conceito de trabalho como atividade de homens não-livres, associada a condições subalternas, em sociedades como a romana e depois na Idade Média (oriundo da palavra latina “*tripalium*”, que designava um instrumento usado para torturar escravos pelos romanos); eles demonstram que com a instauração do capitalismo e a reforma protestante, o trabalho assumiu, como conceito, uma significação positiva – por se tornar o trabalho abstrato a forma social de produção generalizada, com um conceito de igualdade humana correspondente. Assim, para estes autores, não seria suficiente apenas proceder a uma crítica do trabalho abstrato como “lado mau” do processo capitalista, deixando incólume o “trabalho útil”, mas seria preciso proceder a uma crítica desta constituição de uma esfera social de atividade separada (alienada) do contexto da vida, economicamente absorvida, autonomizada e submetida à abstração homogênea e quantitativa da forma-mercadoria, ou melhor, o trabalho como generalidade e oposto ao tempo livre. Ou seja, esta crítica por eles desenvolvida nada tem a ver com uma negação abstrata da atividade humana ou utopia do ócio, mas sim com uma crítica categorial da forma moderna da atividade humana, como é desenvolvido no famoso texto “*Manifesto Contra o Trabalho*” (op. cit.). Esta crítica do conceito de trabalho também é expressa como crítica do conceito de “tempo livre”. Para um apanhado de textos sobre esta discussão, ver TRENKLE, Norbert. “*O Terrorismo do trabalho*”, in Revista “Antivalor” www.antivalor.cjb.net; KURZ, Robert. “*Lógica e Ethos da sociedade do trabalho*”, in: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_042.htm>; KURZ, Robert. “*O desfecho do masoquismo histórico*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_012.htm>; KURZ, Robert. “*Escravos da luz sem misericórdia*” in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_019.htm>; KURZ, Robert. “*A honra perdida do trabalho*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_055.htm>; KURZ, Robert. “*O pós-marxismo e o fetiche do trabalho*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_kurz_61.htm>; KURZ, Robert. “*A ditadura do tempo abstrato. Sobre a crise compartilhada de trabalho e lazer.*” In: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_kurz_62.htm>; TRENKLE, Nobert. “*O que é o valor? A que se deve a crise?*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/trenkle/tx_trenkle_013.htm>. Também é importante consultar as exposições feitas em KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; e JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria – para uma nova crítica do valor**. Portugal: Antígona, 2005. Também ver POSTONE, Moishe. “*Repensando a crítica de Marx ao capitalismo*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/postone_01.htm>; POSTONE, Moishe. “*Necessidade, tempo e trabalho*”, in <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/postone_02.htm>; e CASTELO, Afrânio. “*O Renascer da Crítica ao Trabalho.*”, in <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/afranio.html>>. (todos os sites disponíveis em 17 de Julho de 2009).

Uma vez que o trabalho é considerado do ponto de vista do valor, já não contam suas particularidades úteis, havendo sua redução ou abstração a um mero dispêndio de energia humana, de atividade sem consideração pela forma como foi despendida. Desta forma, quando a atividade se torna generalidade meramente quantitativa, abstraída das determinações concretas e convertida numa massa homogênea, separada, sem qualidades a não ser a do valor e da abstração, ela se torna simples trabalho humano abstrato ou trabalho humano enquanto generalidade (aqui fica patente como este conceito é um dos desenvolvimentos do conceito de trabalho alienado do jovem Max). Na medida em que esta abstração constitui uma redução que nega as particularidades, o estabelecimento do trabalho abstrato pode ser entendido como um processo de negação do fazer útil e criativo¹⁷⁹ e, portanto, do homem enquanto ser que se auto-conhece através do processo do fazer. Neste processo de alienação, já não se produzem coisas determinadas – não se planta, colhe, ensina, constrói casas, executa-se música – mas, simplesmente, “trabalha-se”. E na medida em que a forma-mercadoria representa a cisão entre utilidade e valor (posta nas formas antagônicas de valor de uso e valor de troca e suas personificações na figura de classes antagônicas), que separa a produção do consumo, esta separação dos fazeres sociais em trabalho útil e trabalho abstrato, na medida em que apaga as particularidades das atividades e as converte em mera quantificação abstrata, cria uma esfera da economia desvinculada da vida e, assim, forma uma esfera do trabalho separada da do tempo livre.

Na medida em que o trabalho abstrato representa esta homogeneização e generalização, dentro do complexo funcional da divisão social do trabalho, exige como característica fundamental que as quantidades de trabalho necessárias sejam constantemente realocadas, quantitativamente, entre os diversos pontos qualitativos da divisão social do trabalho. Isto quer dizer que massas de trabalho e capital variável têm de ser aplicadas e se movimentar de acordo com as necessidades do capital – que envolvem características políticas de classe – e isto, no geral, implica a mobilidade da força de trabalho e dos indivíduos de um trabalho para o outro: uma rotatividade ou deslocamento contínuo da força de trabalho, que permite a perda das determinações fixas do trabalho, tornando-o uma abstração (assim se constitui o trabalho abstrato). É este elemento que está em questão, quando se discute hoje a necessidade de uma educação voltada para a flexibilidade profissional (como já vimos nos documentos citados e analisaremos posteriormente em

¹⁷⁹ HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

outros), vista como a contínua adaptação a novas condições de trabalho (uma precarização e flexibilização onde a força de trabalho se movimenta constantemente de um emprego a outro, sem estabilidade, e alternando com períodos de desemprego, evidenciando a importância do capital não produzir apenas a força de trabalho empregada, mas também de produzir seu exército de reserva, o que, aliás, pode mesmo gerar economias de escala). Segundo documento do BIRD:

*[...] a educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e dos instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de **adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção**.*¹⁸⁰

Esta transferência de um trabalho para o outro, bem como a adaptação a novas tecnologias, implica nesta mobilidade que descrevemos. A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que:

[...] Art. 4º. As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

*I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento**;*

[...]

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a

¹⁸⁰ BIRD. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*. Washington DC: 1995; p. 42 (grifos nossos).

*prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*¹⁸¹

Ou seja, a flexibilidade e a rotatividade de ocupações implicam em mudanças no processo educacional, de forma a produzir a força de trabalho adequada. A Resolução, ainda, insiste na interdisciplinaridade, assim como muitos outros documentos – que tende a uma formação básica e generalista¹⁸².

Caminham neste sentido, da mobilidade da força de trabalho, as reformas polêmicas como os Processos de Bolonha, já aludidos, que na medida em que estabelecem a equivalência dos graus e diplomas, bem como a interligação dos sistemas de ensino superior nacionais europeus em rede, através da microeletrônica, permitem esta mobilidade da força de trabalho – onde cada vez mais o trabalho abstrato se realiza enquanto conceito (algo similar ao sentido hegeliano), tornando-se realidade efetiva.

E na medida em que o trabalho abstrato implica na homogeneização e quantificação, mais uma vez temos que este processo, em suas origens é um processo historicamente violento, de sujeições, coerções, até a interiorização e aceitação de uma disciplina de produção. Assim sendo, a malha do trabalho abstrato se constitui numa rede de poder disciplinar social, ao longo de toda a fábrica social, estabelecendo as divisões hierárquicas do trabalho e relações de poder¹⁸³. Segundo Cleaver: “(...) *o trabalho útil no capital deve ser considerado como o material do qual o trabalho abstrato é formado.*”¹⁸⁴

Assim sendo, é para a organização do trabalho útil que devemos olhar, se quisermos entender como se constitui o trabalho abstrato.

Neste ponto, diversos mecanismos da ciência administrativa se formalizam, como burocracia funcional, estruturando corpos sociais especializados em exercer a função política de previsão (planejamento), organização (constituição do corpo social das empresas e organizações de forma hierárquica e separando decisão de execução em grupos distintos), comando hierárquico, coordenação (onde entra a unidade de comando e a interligação dos elementos hierárquicos como corpo gestor) e controle (onde entra a fiscalização repressiva

¹⁸¹ Documento disponível em <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/resolucaoCEB3.htm>>

Os grifos são nossos.

¹⁸² PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

¹⁸³ TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: editora UNESP, 2004; e TRAGTENBERG, Maurício. “*Relações de Poder na Escola*”, in **Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação** – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985. Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, pp. 40-45.

¹⁸⁴ CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 148.

como elemento fundamental), expressando, em seu conjunto, a racionalidade abstrata da economia.¹⁸⁵

As diversas formas de avaliação de desempenho, contabilizações de frequência, avaliações de rendimento, padronização curricular, diretrizes curriculares, padronização de materiais e métodos de ensino, apresentam-se como elementos de controle no processo de organização do trabalho escolar como empresa¹⁸⁶, como unidade de produção da força de trabalho (ao lado da família e outras formas, como lazeres, esportes, etc.), onde as individualidades são reduzidas ao caráter de força de trabalho, constituindo o cidadão abstrato, o caráter disciplinar necessário para a redução dos trabalhos úteis a trabalho abstrato. E, igualmente, uma vez consumado este disciplinamento, surge a qualificação como um desenvolvimento do processo.

Temos, na reorganização administrativa do sistema de ensino, diversos instrumentos mais amplos de avaliação, como SARESP, SAEB, ENEM, etc; bem como mecanismos de controle de frequência e notas (atualmente sendo informatizados); padrões de currículo e ensino, como PCN's, DCN's, e a Proposta Curricular atual da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo; planos educacionais amplos - desde o Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que já analisamos; e o Plano Nacional de Educação proposto pela LDB, além de muitas outras diretrizes de políticas educacionais - que se constituem como planejamentos para o processo educacional em larga escala e numa derivação de políticas internacionais a níveis nacionais e regionais. O conjunto dos mecanismos aludidos nestas reformas, num contexto neoliberal (de adequação institucional à flexibilidade e desregulamentação exigidas pela reestruturação produtiva), acaba reforçando as características disciplinares do sistema de ensino público em crise.

Todo este processo de abstração dos trabalhos e produção da força de trabalho no interior do capitalismo é o que forma o cidadão abstrato, do qual deriva o conceito moderno de cidadania¹⁸⁷. Esta abstração é pré-condição para o ensino de qualificações, pois estas

¹⁸⁵ FAYOL, Henry. (op. cit.).

¹⁸⁶ FAYOL, Henry. (op. cit.); p. 84 – ao longo de sua obra referida, estabelece que todas as instituições modernas tendem a se estruturar como empresas, inclusive as escolas. Ele prescreve a ciência da administração como necessária ao funcionamento de qualquer tipo de instituição. Sobre administração escolar, ver RIBEIRO, Quirino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950; FÉLIX, M. Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1986; PARO, Vitor H. **Administração Escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990; TEIXEIRA, A. “*O que é administração escolar?*”. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol.36, nº84. p. 84-89, 1961.

¹⁸⁷ Vale, nesta análise, ver a importante obra de PASUKANIS, Eugeny B. **A Teoria Geral do Direito e o marxismo**. Tradução: Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989; escrita em 1924. Ver também o interessante ensaio de NASCIMENTO, Joelton. “*O valor como fictio juris*”, publicado em Revista “Sinal de Menos”, número

qualificações, como saberes disciplinares e divididos, derivam em si de uma divisão do trabalho já produzida no contexto do desenvolvimento do trabalho abstrato e da produção de valor. Só faz sentido o ensino de qualificações se houver uma base pré-estabelecida de disciplina, que permite que estas qualificações (que também não são meramente técnicas ou neutras, na medida em que a tecnologia não é neutra, mas se apresenta como forma de poder político) se tornem produtivas em critérios capitalistas. A própria qualificação, pode ser um desenvolvimento da disciplina na forma de saberes disciplinares.

Esta produção da força de trabalho implica, como já vimos, no processo descrito por Marx no capítulo sobre a Acumulação Primitiva – onde os produtores são separados dos meios de produção (terra, instrumentos de trabalho e papéis sociais fixos), para se converterem em proletários, em força de trabalho, perdendo suas identidades sociais tradicionais fixas e estando assim livres para uma condição de mobilidade.

Este processo, que ocorre até hoje, pode ser visto, por exemplo, na atual história dos palestinos refugiados que vêm sendo recebidos no Brasil – por intermédio da ONU – atualmente, um total de cerca de 110 pessoas. A maioria deles nasceu já no refúgio, sendo a geração idosa, de fato, a nascida na Palestina, exilados após a Nakba¹⁸⁸ e os processos de tomada de terras por Israel. Alguns membros do grupo de refugiados são nascidos em Gaza. A maioria, após passar por diversos refúgios, estabeleceu-se no Iraque desde os anos 60 e 70, onde contavam com proteção do governo iraquiano, na época, de Saddam Hussein. Mas não deixaram por isto de ser palestinos em refúgio, mesmo tendo estabilidades e certos direitos neste período. Após a invasão americana no Iraque em 2003, que derrubou o regime de

1, 2009, disponível em <<http://www.sinaldemenos.org>> (10 de Julho de 2009), que afirma em suas p. 60-61 que: *“O autor que primeiro avançou na compreensão do problema, tal como o expusemos até aqui, foi sem dúvida o jurista russo Eugeny Pasukanis, mormente na obra A Teoria Geral do Direito e o Marxismo, de 1924. Pasukanis também elabora nesta obra uma análise de microscopia social tal como a de Marx em O Capital, isto é, também ele elaborou uma análise da forma mais abstrata e simples a partir da qual as formas jurídicas modernas desenvolvidas funcionam. Esta célula, ou átomo da teoria jurídica e, portanto, seu ponto de partida, é o sujeito de direito. É digno de nota a clareza com a qual Pasukanis levanta este problema: “O homem torna-se sujeito de direito”, diz-nos ele, “com a mesma necessidade que transforma o produto natural em uma mercadoria dotada das propriedades enigmáticas do valor”. O sujeito de direito é fundamentalmente o suporte necessário de toda troca de mercadoria. Na medida em que a mercadoria se transmuta em portadora de valor, também seu portador se transmuta em sujeito abstrato de direito. (...) Significa o vínculo lógico e histórico entre a mercadoria e seu portador, entre a forma de valor da mercadoria e a forma do sujeito de direito. A teoria burguesa do direito, em suas diversas formas, novas e velhas, considera a categoria de sujeito de direito como um objeto dedutível de um princípio especulativo ou empírico qualquer. É preciso, segundo Pasukanis, ao invés disso, “considerar historicamente toda forma social”, e a questão mais urgente, no que diz respeito à forma do sujeito de direito é: como o indivíduo sai de sua existência “zoológica” (ou de um “mero vivente”, como diria Walter Benjamin) para a existência como “sujeito de direito”? Para Pasukanis, o sujeito de direito surge no interior do processo exposto por Marx.”* A formação do conceito de cidadão, assim, tem base social nas categorias fundamentais da sociabilidade capitalista.

¹⁸⁸ “Nakba” ou Tragédia é a expressão usada pelos palestinos para referir-se historicamente à sua expulsão de suas terras durante a criação do Estado de Israel, em 1948.

Saddam, as mudanças políticas fizeram os muçulmanos sunitas alvo de perseguição por parte de milícias xiitas – e neste processo, os refugiados palestinos eram mortos e perseguidos, precisando fugir para a Jordânia para preservar suas vidas e de seus familiares. Após cinco anos num campo de refugiados no deserto em Ruweisheid (Jordânia), em péssimas condições humanitárias que incluíam falta de água, temperaturas altas de dia e baixas de noite, tempestades de areia, insalubridade e doenças, escorpiões, falta de trabalho e meios de vida, e raras e destrutivas chuvas torrenciais; este grupo foi deslocado pela ONU, recebendo refúgio no Brasil – divididos: 57 deles estão em Mogi das Cruzes, outros no Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (dispersos em cidades ao redor de Porto Alegre) e, dadas as circunstâncias difíceis que enfrentam, cerca de vinte deles permanecem acampados em Brasília, há mais de dois anos. Mas, uma vez chegando ao Brasil, após encontrar barreiras linguísticas que os impediam de conseguir empregos e de ter acesso a direitos e serviços públicos, viram-se forçados a exercer ocupações estranhas a suas formações e papéis sociais anteriores, para sobreviver. Por exemplo, no grupo de refugiados, existe um músico popular árabe famoso, professores, um engenheiro agrônomo, um poeta, um contabilista, um técnico em informática, dois atletas, uma protética, uma professora de Francês, etc; além de grande número de pessoas oriundas de atividades familiares tradicionais. Mas no Brasil, trabalham em bares, lojas, abates de frangos, lava-rápido, costura doméstica para empresas de encomenda, cibercafé (lanhouse), venda de alimentos, vigilantes, etc – em quase todos os casos, deslocados de suas ocupações anteriores, o que se torna um fator de choque cultural. Atualmente, sofrem dificuldades de adaptação e financeiras, muitos se encontram desempregados e sofrendo uma série de problemas, como os de atendimento e negligências das autoridades responsáveis – o que gerou atritos e levou um grupo a se acampar em frente à sede da ACNUR (Alto Comissariado da ONU para Refugiados) em Brasília, pedindo para serem imediatamente transferidos para outro país. Todo este processo de conflito repercutiu na imprensa, entre grupos ligados a movimentos sociais que os defendem e autoridades e meios de imprensa que os criticam, especialmente após ocorrerem falecimentos de um bebê e idosos carentes de melhor atendimento médico. Ainda, a dificuldade econômica e endividamento resultaram em ordem de despejo de famílias, em virtude do atraso de aluguéis. De qualquer forma, toda a polêmica gira ao redor de dificuldades de adaptação e deslocamento social e cultural.

Talvez o aspecto mais marcante seja este – o deslocamento social e cultural violento, que se fez um choque para estes refugiados, especialmente por serem forçados a abandonar profissões, bem como sua resistência para manter a identidade, uma vez que provêm de sociedades tradicionais onde existem ainda papéis sociais fixos e determinados. Por exemplo,

na relação entre os sexos, nos costumes familiares, religiosos e comunitários, ainda fortemente arraigados, que são oriundos de sociedades com papéis sociais muito fortes e fixos, que não permitem a mobilidade das pessoas como força de trabalho. Assim, a sua expulsão da terra de origem, seguida por diversos refúgios (a população de refugiados palestinos é uma das maiores que existe), despejos, fugas e perseguições; obrigou-os a um deslocamento contínuo, que se expressa como um “desterramento” ou desterritorialização, onde lutam para manter uma identidade, após serem arrancados da terra e dos papéis sociais tradicionais (especialmente a geração dos velhos, que nasceram na Palestina e dos atuais refugiados de Gaza), para serem colocados na condição de mobilidade e venda de força de trabalho, o que é um processo traumático e conflituoso.¹⁸⁹

De forma similar, este é o processo ocorrido com populações indígenas e também no imenso êxodo rural brasileiro que se seguiu à mecanização do campo, deslocando milhões de pessoas de forma gradual e estando na raiz dos atuais conflitos agrários. Certamente, em muitos casos, como os palestinos ou camponeses, já havia uma inserção nos mecanismos de mercado, mas ainda havia um enraizamento e identidade forte que os ligava a territórios, terra, papéis sociais e meios de produção (no caso dos camponeses, a terra; no caso dos palestinos, terra, comunidades e pequenos comércios familiares que perderam ao se tornarem refugiados). Todo este processo ilustra a mobilidade exigida para a configuração do trabalho abstrato e a formação da força de trabalho, do conceito do cidadão abstrato, da idéia de cidadania intimamente ligada à forma-mercadoria e ao conceito moderno de democracia. Frequentemente isto se comprova nas constantes críticas feitas pelos organismos internacionais e meios de comunicação ocidentais a práticas tradicionais ainda vigentes em alguns países do Oriente Médio, África e Ásia – como as relações tradicionais entre os sexos, etc – justamente porque são práticas que inibem a mobilidade da força de trabalho e a constituição do conceito do cidadão moderno.

Todo este processo descrito pode nos ajudar a entender como a produção da força de trabalho se dá no interior do capitalismo, passando por etapas – do desterramento (acumulação por despossessão, a acumulação primitiva, separação entre produtor e meios de produção, forçando-o a vender sua força de trabalho para sobreviver); disciplinamento; depois a qualificação para o trabalho.

¹⁸⁹ Para informações e referências sobre a história dos refugiados mencionados, consultar os diversos artigos presentes no Jornal “Passa Palavra”, em <<http://passapalavra.info/?tag=palestina>> (10/07/2009). Podemos acrescentar que muitos refugiados portam graves sequelas e doenças físicas e psicológicas (depressão grave, síndrome do pânico, etc.) em consequência de sua atribulada trajetória de vida; em outros casos, doenças como úlceras, problemas respiratórios graves, etc; surgem no refúgio como somatização dos sofrimentos psicológicos.

Neste processo, os patamares são sucessivos e um é base para o outro. A separação da terra e meios de produção se segue do aspecto disciplinar, que constitui o cidadão moderno – não à toa, no início a educação escolar moderna era toda voltada para o estado nacional como abstração, com o hino nacional, disciplina militar, etc; como parte do currículo escolar, sempre permeado por uma rígida disciplina militar. Depois, com a passagem do capitalismo a patamares superiores, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com a transnacionalização do capital e fortalecimento do Estado Amplo (soberania das empresas) por sobre os Estados Restritos (Nacionais), os processos educacionais deixam de se vincular à formação da idéia de nação e estado nacional, para se vincular ao mercado globalizado e às exigências qualificacionais deste.¹⁹⁰

Em outras palavras, é a formação do cidadão abstrato, apto a exercer o trabalho abstrato, dentro do qual suas qualificações se desenvolvem na passagem da mais-valia absoluta à mais-valia relativa e do trabalho simples ao trabalho complexo, com o desenvolvimento econômico e tecnológico.

Como Cleaver demonstrou, o trabalho abstrato não é uma substância natural ou biológica, mas tem existência concreta na forma de trabalho médio simples social. Segundo Marx:

[...] Enquanto valores, casaco e linho são coisas de igual substância, expressões objetivas do mesmo tipo de trabalho. Mas a alfaiataria e a tecelagem são trabalhos qualitativamente diferentes. Existem, entretanto, circunstâncias sociais em que a mesma pessoa, alternadamente, costura e tece. Esses dois modos diferentes de trabalho são, por isso, apenas modificações do trabalho do mesmo indivíduo, e ainda não funções fixas, específicas de indivíduos diferentes, assim como o casaco feito, hoje, por nosso alfaiate, e as calças que ele faz amanhã somente pressupõem variações do mesmo trabalho individual. A evidência ensina ainda que em nossa sociedade capitalista, conforme a mutável orientação da procura de trabalho, dada porção do trabalho humano deverá ser alternadamente oferecida ora sob a forma de alfaiataria, ora sob a forma de tecelagem. Essa variação da forma do trabalho pode não transcorrer sem atritos, mas ela tem de ocorrer. Abstraindo-se da determinação da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta apenas que ele é um dispêndio de força humana de trabalho. Alfaiataria e

¹⁹⁰ O conceito de Estado Amplo, que adotamos das exposições teóricas de BERNARDO, João., significa soberania das empresas – a malha de poder transnacional das empresas, interligadas pelas Condições Gerais de Produção do capital e uma rede social de poder exercida pela classe dos gestores (tecnocracia). Com o desenvolvimento do capitalismo e a integração tecnológica, o Estado Amplo se sobrepõe ao Estado Restrito (nacional) e o eixo de poder é deslocado dos estados nacionais para as empresas. Para uma exposição sintética do conceito, consultar a obra de BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

tecelagem, apesar de serem atividades produtivas qualitativamente diferentes, são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos, e nesse sentido são ambas trabalho humano. São apenas duas formas diferentes de despendar força humana de trabalho. Contudo, para poder ser despendido dessa ou daquela forma, precisa a força humana de trabalho estar mais ou menos desenvolvida. Mas o valor da mercadoria representa simplesmente trabalho humano, dispêndio de trabalho humano, sobretudo. Assim como na sociedade burguesa um general ou banqueiro desempenha um grande papel, enquanto o homem simples, ao contrário, desempenha um papel ordinário, assim é também aqui com o trabalho humano. Ele é dispêndio da força de trabalho simples que em média toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico. Embora o próprio trabalho médio simples mude seu caráter, em diferentes países ou épocas culturais, ele é porém dado em uma sociedade particular. Trabalho mais complexo vale apenas como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de maneira que um pequeno quantum de trabalho complexo é igual a um grande quantum de trabalho simples. Que essa redução ocorre constantemente, mostra-o a experiência. Uma mercadoria pode ser o produto do trabalho mais complexo, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e, por isso, ele mesmo representa determinado quantum de trabalho simples. As diferentes proporções, nas quais as diferentes espécies de trabalho são reduzidas a trabalho simples como unidade de medida, são fixadas por meio de um processo social por trás das costas dos produtores e lhes parecem, portanto, ser dadas pela tradição.¹⁹¹

A substância, suporte material do qual é composto o trabalho abstrato é o trabalho útil e seus processos de produção, organização e divisão (esta última que permite a maleabilidade citada por Marx). O trabalho útil é a base sobre o qual se erige o trabalho simples médio – como Marx estabeleceu acima. Este, como é uma média social determinada pelo tempo de trabalho socialmente necessário, também não é uma substância natural, mas uma média social, que se transforma com o tempo – como também Marx demonstrou.

E, justamente, Marx demonstra que o trabalho complexo vale um grande quantum de trabalho simples, podendo ser reduzido a este. Trabalho complexo envolve o desenvolvimento da tecnologia e aumento da mais-valia relativa, na medida em que um volume maior de capital constante (meios de produção em termos de valor) é movido por um conjunto igual ou menor de pessoas, que passam a produzir naquele período de tempo muito mais valor do que

¹⁹¹ MARX, Karl.; op. cit., p. 51-52.

antes, movimentando uma massa de capital constante maior. Este é o mecanismo de base da mais-valia relativa, que exige a qualificação para execução de trabalho complexo.¹⁹²

Ou seja, como o trabalho complexo se erige a partir do trabalho simples, e como a constituição de um trabalho simples médio envolve características gerais de disciplina e condicionamento social, por conseguinte, estas são pré-requisito para o posterior estabelecimento do trabalho complexo. A disciplina é pré-requisito para a qualificação. Mas ainda mais, na medida em que não estamos separando metodologicamente o elemento político do econômico, podemos dizer que a disciplina é internalizada e o saber disciplinar introduzido na forma de conhecimentos e qualificações posteriores é na verdade um nível mais aprofundado de internalização da disciplina.

Como Cleaver percebeu:

[...] Não se trata de uma determinação biológica, mas de uma determinação social, cujo caráter varia com o tempo e em diferentes países. Ele [Marx] parece estar dizendo que o trabalho que uma “pessoa média” pode realizar, digamos, nos Estados Unidos de 1775 e nos Estados Unidos de 1975, ou nos Estados Unidos de 1975 e nos altiplanos de Papua de 1975, é muito diferente. Quando assim exposta concretamente, a imprecisão desta noção desaparece. Os trabalhadores de todos esses períodos e lugares podem ser treinados para realizar um “trabalho médio” de hoje num escritório ou fábrica da cidade de Nova York. Mas o volume de treinamento que nosso agricultor de 1775 ou nosso indígena de 1975 precisariam seria substancialmente maior e de ordem diferente, envolvendo não apenas habilidades linguísticas, matemáticas, ou mecânicas, mas regularidade e disciplina. Sem dúvida, o conceito de mudanças no “trabalho médio” apresenta a mesma ordem de dificuldades do conceito de mudanças nos padrões de vida no desenrolar do tempo, isto é, no valor da força de trabalho.¹⁹³

Não faz sentido a introdução de meios de produção melhores sem a qualificação da força de trabalho para usá-los de forma adequada. Os gestores de empresas há muito perceberam que a qualificação precede a introdução tecnológica – um exemplo disso foi o

¹⁹² Cf. BRUNO, Lúcia. “Educação, qualificação e desenvolvimento econômico” In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

¹⁹³ CLEAVER, Harry (op.cit.); p. 153. Esta percepção do trabalho simples médio como média social e não como tempo natural (aqui o tempo mesmo é socialmente determinado) é crucial para entendermos as posteriores exposições de Marx sobre a mais-valia relativa; assim como o entendimento do duplo caráter do trabalho. Sem precisar conceitualmente estes elementos, a teoria da mais-valia relativa não faria nenhum sentido (podendo inclusive servir de base para uma refutação da teoria do valor-trabalho, justamente porque tempos de trabalho iguais valeriam o mesmo – mas ocorre, na verdade, que a significação dos períodos de tempo é socialmente estabelecida).

desastre na automatização de fábricas nos Estados Unidos, sem estar a força de trabalho devidamente qualificada; e os gestores japoneses perceberam que o elemento humano é o principal no processo de produção (e na apropriação e desenvolvimento de suas capacidades, principalmente, intelectuais, estaria uma fonte quase inesgotável de mais-valia)¹⁹⁴. A qualificação, à medida que permite utilizar produtivamente as novas tecnologias, proporciona o aumento da produtividade. Este, como Marx analisou ao falar da produtividade, permite que, num mesmo período de tempo, produzam-se mais bens ou valores de uso; por exemplo, o dobro, reduzindo seu valor à metade. Esta redução do tempo se manifesta como redução de custos em dinheiro e se efetiva no barateamento geral dos produtos. O barateamento dos bens de consumo usados para reproduzir a força de trabalho permite que os trabalhadores consumam tantos bens ou até mais do que antes, recebendo uma massa de valor igual ou mesmo menor que antes (ainda que o salário em dinheiro possa crescer). A redução do valor da força de trabalho, obtida por este processo, resulta no aumento da massa de valor que fica para o capital na forma de mais-valia, como mais-valia relativa. Neste processo, cresce a composição orgânica de capital e, de forma exponencial, a taxa de mais-valia¹⁹⁵, o que resulta no aumento do controle social do capital sobre a fábrica social. Uma vez inserida no circuito de produção de força de trabalho, neste processo, o fato de a escola não funcionar de forma produtiva seria desperdício de dinheiro do ponto de vista do capital – que se espelha na discussão polêmica e acirrada sobre melhora dos rendimentos escolares, combate à indisciplina e reorganização do trabalho escolar, procurando adequá-lo às novas exigências da produção (e, da mesma forma, o discurso que critica a “ineficiência” do serviço público em geral e clama pela modernização do Estado, que nos remete para a famosa formulação marxiana sobre a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção; o processo de transformação da própria produção acaba acarretando a

¹⁹⁴ Ver BERNARDO, João. **Democracia Totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004. Ele cita o exemplo de uma indústria de automóveis americana onde os robôs praticamente se destruíram mutuamente, por ausência de pessoas qualificadas para operá-los. Ainda, cabe aqui lembrar que todo capital constante (trabalho morto na forma de máquinas, instalações, matérias primas e materiais auxiliares) se deteriora se não for usado ou movimentado. O capital variável (trabalho vivo), além de produzir valor novo, conserva o valor “evanescente” do capital constante.

¹⁹⁵ MARX, Karl. **Grundrisse der Kritik der Politischen Öconomie**. Berlin: Dietz, 1953; DAMIANI, Amélia Luiza (coord). **O Futuro do Trabalho. Elementos para a discussão das taxas de mais-valia e de lucro**. São Paulo: AGB/SP, Labor/Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 2006. O fato de a massa de produtos poder crescer enquanto a massa de valor se reduz, com a redução do tempo de trabalho necessário, é o fundamento teórico para a teoria da crise proposta por MARX – na forma das crises cíclicas que se acumulam culminando no desenvolvimento da crise estrutural, problemática polêmica explorada tanto por CLEAVER, Harry.; BARROT, Jean.; os alemães do “Krisis/EXIT!”, entre outros. Esta desvalorização do valor seria o fator, para eles, que impulsionaria às bolhas de capital fictício. Como contra-tendência de crise, o capital necessita reerguer a taxa de lucro através do aumento da mais-valia e um dos mecanismos do aumento da produção de mais-valia é precisamente a qualificação da força de trabalho.

remodelação das instituições. Assim, podemos dizer que o neoliberalismo, na verdade, como onda de desregulamentação e flexibilização, foi a adequação dos aparelhos de estado restritos, ou nacionais, ao chamado Estado Amplo, ou soberania das empresas; da mesma forma, o remodelamento das legislações trabalhistas e das estruturas sociais do estado, corresponde à reestruturação produtiva toyotista).

* * *

Como nossa pesquisa demonstrou, o processo de produção da força de trabalho se dá internamente ao circuito de produção do valor, em dois patamares consecutivos e interligados: o primeiro constitui o trabalho médio simples (base material do trabalho abstrato), base sobre o qual pode, em seguida, erigir-se o trabalho complexo, qualificado. A base estabelecida primeiro de forma repressiva e disciplinar possibilita a mais-valia absoluta. Depois, através das qualificações, possibilita a passagem desta última para a mais-valia relativa, assumindo formas civilizadas e internalizadas do processo.

É este processo que iremos analisar em seguida, neste trabalho, através do estudo dos dois patamares – primeiro o disciplinar, depois o qualificativo e sua imbricação.

Procuramos, com esta análise prolongada da teoria do valor de Marx e suas implicações para nosso estudo das políticas educacionais, estabelecer uma base teórico-metodológica aberta que permita todo um leque de pesquisas e análises das políticas educacionais atuais; estabelecendo, assim, o pano de fundo sobre o qual estas políticas se desenrolam, dentro do processo de desenvolvimento capitalista, permitindo uma compreensão estrutural do processo.¹⁹⁶

¹⁹⁶ E na medida em que, como demonstraremos, a mais-valia relativa e absoluta coexistem entrelaçadas em relação de complementaridade, esta análise permite entender melhor a estratificação da educação em níveis de qualificação distintos, permitindo fazer a relação, proposta neste trabalho, entre a precarização e flexibilização do trabalho de grande parte da população (somada ao alto desemprego estrutural) com a crise da escola pública (especialmente, paulista) e as reformas que podem acentuar a produção do perfil de trabalhador flexível e precarizado (até mesmo o exército de reserva), dentro da escola pública.

Terceira Parte

Consequências e desdobramentos

“[...] Dirigi-me para o terraço de mármore do outão. Lá estava Aristarco, tresnoitado, o infeliz. No jardim continuava a multidão dos basbaques. Algumas famílias em toilette matinal, passeavam. Em redor do diretor muitos discípulos tinham ficado desde a véspera, inabaláveis e compadecidos. Lá estava, a uma cadeira em que passara a noite, imóvel, absorto, sujo de cinza como um penitente, o pé direito sobre um monte enorme de carvões, o cotovelo espetado na perna, a grande mão felpuda envolvendo o queixo, dedos perdidos no bigode branco, sobrolho carregado. [...] O Ateneu devastado! O seu trabalho perdido, a conquista inapreciável dos seus esforços!... Em paz!... Não era um homem aquilo; era um de profundis. Lá estava; em roda amontoavam-se figuras torradas de geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas murais em tiras, queimadas, enxovalhadas, vísceras dispersas das lições de anatomia, gravuras quebradas da história santa em quadros, cronologias da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho, como ensinamentos perdidos, esferas terrestres contundidas, esferas celestes rachadas; borra, chamusco por cima de tudo: despojos negros da vida, da história, da crença tradicional, da vegetação de outro tempo, lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma astronomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados...

Ele, como um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra.

Aqui suspendo a crônica das saudades. Saudades verdadeiramente? Puras recordações, saudades talvez se ponderarmos que o tempo é a ocasião passageira dos fatos, mas sobretudo — o funeral para sempre das horas.”

Raul Pompéia – O Ateneu (1888)

Até o presente momento, nossa pesquisa “dissecou” as categorias elementares da socialização capitalista juntamente com a análise estrutural da constituição da necessidade de uma produção da força de trabalho no interior do processo capitalista, procurando a articulação lógica dos termos. Nosso eixo axial girou ao redor da teoria do valor, entendida como visão de totalidade estrutural do processo capitalista. Este processo, conforme apontamos, não é estático, mas, sim, dinâmico, na medida em que é a constante reprodução ampliada de si próprio. Assim, das categorias basilares que giram ao redor da teoria do valor, passamos a considerações que têm como eixo fundamental o conceito de mais-valia, como processo em movimento – movimento de conflitos, movimento do contraditório. Cabe agora

fazer considerações consequentes a esta análise categorial, conforme segue, demonstrando suas implicações para a análise da produção da força de trabalho.

Capítulo 8

Exploração e Opressão, dinheiro e poder

As leituras tradicionais e ortodoxas do marxismo pouca atenção deram ao nexo estrutural entre as relações sociais, o processo de exploração e as estruturas institucionais burocráticas. Possivelmente, tal enfoque se deva à sua inserção no processo histórico de modernização do capitalismo, que desencadeou leituras “positivas” da Crítica da Economia Política, no sentido de uma naturalização das categorias¹⁹⁷. Esta leitura, segundo Harry Cleaver, foi feita da perspectiva do Capital, e as categorias basilares do modo de produção capitalista – forma-mercadoria, valor, trabalho, dinheiro, etc. – tenderam a ser abordadas de forma fetichista; não como categorias políticas, inseridas em relações de exploração e opressão e, portanto, historicamente determinadas e com existência finita num universo histórico, mas como dados “naturais” que seriam mesmo externos às relações de classe, bastando serem cientificamente administrados para que as contradições sociais se resolvessem (e não é justamente este um dos postulados fundamentais da administração empresarial, a saber, o da neutralidade das categorias e da técnica, uma visão essencialmente **positiva**?). Os autores que fundamentaram nossa abordagem tendem de uma forma geral a considerar que nos países do socialismo real, a relação social capitalista não foi superada, mas apenas assumiu outra forma, a de um capitalismo de estado, burocrático. A burguesia, desta forma, foi substituída neste processo por uma classe dominante burocrática, e as relações de exploração fundamentadas na produção de mercadorias e na lei do valor, juridicamente estatizadas, coletivizadas ou nacionalizadas, mantiveram-se, entretanto, incólumes.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Podemos dizer que da mesma forma ocorreu em relação ao Estado moderno, que embora tenha sido analisado e radicalmente criticado por Marx em textos como *A Guerra Civil em França* (1872), foi de certa forma abordado “positivamente” pelo marxismo institucional, determinando estratégias políticas de orientação estatista, articuladas na perspectiva de uma industrialização modernizadora dentro das categorias capitalistas. Para Marx, entretanto, a constituição de um poder político separado era inseparável da dominação social do Capital sobre o trabalho, do qual o Estado moderno seria um aparelho. Assim sendo, uma estratégia social de emancipação deveria conter a crítica radical das estruturas burocráticas estatais. Marx considerou a Comuna de Paris como uma antítese do poder estatal. Ver MARX, Karl.; **A Guerra Civil em França**, disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/index.htm>.

¹⁹⁸ “A burocracia, ficando única proprietária de um capitalismo de Estado, assegurou, antes de mais nada, o seu poder no interior (...) Mas a sociedade burocrática devia prosseguir o seu próprio acabamento pelo terror exercido sobre o campesinato para realizar a acumulação capitalista primitiva mais brutal da história. Esta industrialização da época estalinista revela a realidade última da burocracia: ela é a continuação do poder da economia, a salvação do essencial da sociedade mercantil mantendo o trabalho-mercadoria. É prova da economia independente que domina a sociedade ao ponto de recriar para os seus próprios fins a dominação de classe que lhe é necessária: o que se resume em dizer que a burguesia criou um poder autônomo que, enquanto subsistir esta autonomia, pode até mesmo prescindir de uma burguesia. A burocracia totalitária não é «a última classe proprietária da história» no sentido de Bruno Rizzi, mas somente uma classe dominante de substituição para a economia mercantil. A propriedade privada capitalista desfalecente é substituída por um subproduto simplificado, menos diversificado, concentrado em propriedade coletiva da classe burocrática. Esta forma

Já através de uma leitura crítica ou **negativa** das categorias mercantis, enxergando para além do fetichismo inerente a estas formas sociais, podemos recuperar o nexo da crítica da economia política com uma crítica das instituições, ou como Marx afirmou, do fato de que na Economia Política podemos encontrar a anatomia da sociedade burguesa moderna e de suas clivagens e instituições¹⁹⁹.

Conforme fica evidente na análise de Pierre Clastres²⁰⁰, não existe sociedade humana apolítica, na medida em que todas as sociedades precisam se organizar para decidir coletivamente sua sobrevivência e seu ordenamento social da produção. Entretanto, nem todas as sociedades humanas possuem o poder político separado de si mesmas, em aparelhos institucionais específicos, como é o caso da sociedade moderna. Assim sendo, toda sociedade humana é uma sociedade política e, neste raciocínio, não pode existir economia apolítica ou neutra, mas a economia é essencialmente Economia Política.

As relações de exploração não ocorrem por si mesmas, embora constitua fato que o caráter fetichista da produção capitalista faz assim parecer e se encadeia num mecanismo que assume aparência de um automatismo social, como se a sociedade fosse dominada por leis naturais e objetivas; mas, se assim se apresentam, foram, entretanto, leis socialmente impostas até serem internalizadas pelos indivíduos e assumirem aparência de leis naturais, configurando um “sujeito automático”, como se referia Marx a este processo. Como explorar significa obrigar pessoas a trabalhar mais do que o necessário para sua sobrevivência, ninguém se submeteria a tais relações por pura e espontânea vontade; em outras palavras, ninguém trabalharia mais do que o necessário sem que sobre si fosse aplicada certa dose de coerção ou sujeição. Se esta coerção ou sujeição assume formas mais violentas ou mais civilizadas, mais pessoais ou impessoais, contando com a resistência ou cooperação do explorado, depende de uma série de fatores, entre os quais o nível de desenvolvimento das

subdesenvolvida de classe dominante é também a expressão do subdesenvolvimento econômico; e não tem outra perspectiva senão a de recuperar o atraso deste desenvolvimento em certas regiões do mundo. É o partido operário, organizado segundo o modelo burguês da separação, que forneceu o quadro hierárquico-estatal a esta edição suplementar da classe dominante. (...)”; DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, aforismo 104. É fato mais do que conhecido a dificuldade extrema de manutenção de relações de autogestão e horizontalidade dentro do quadro social da produção de mercadorias, onde domina a lei do valor. Onde se estabelece este quadro, ocorre a necessidade do aumento de produtividade constante, que implica o aumento da exploração, o que desencadeia a destruição das relações autogestivas, restabelecendo novamente hierarquias gestoriais. As práticas autogestivas revelam, assim, ser incompatíveis com a produção de mercadorias.

¹⁹⁹ Ver o famoso Prefácio de MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. in Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985. p. 23 a 27.

²⁰⁰ CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

próprias relações sociais e estruturas de poder²⁰¹. De forma análoga, nenhum grupo de indivíduos ou minoria conseguiria explorar o sobreproduto do trabalho de uma maioria, sem sobre ela exercer coerção e sujeição, que pode também assumir diversas formas, indo desde as mais brutais e diretas, até as formas mais mecânicas e internalizadas, onde as próprias categorias sociais passam a ser reproduzidas de forma inconsciente pelos agentes sociais, como se fossem leis naturais, o que não anula de forma nenhuma, entretanto, o fato de que o motor do processo, a saber, da produção de valor, é a exploração do trabalho – assentada nos antagonismos de classe.

Assim sendo, por uma questão lógica, a exploração e a opressão não são fatos independentes entre si, mas estão intrinsecamente interligadas, assim como duas rodas de uma carroça, quase se confundindo. A estrutura social do trabalho abstrato não consiste numa mera categoria ideal ou numa mera ideia social da cabeça dos indivíduos, uma categoria de pensamento. Como vimos anteriormente, ela está estruturada sobre o suporte material da divisão social do trabalho útil e organização do trabalho e, portanto, ela em si mesma é uma estrutura social de poder, de controle social e violência, em suas mediações concretas. A produção do valor (mais-valia) surge então como **controle social** e, segundo o raciocínio de Cleaver, o estabelecimento de uma taxa de lucro se apresenta como índice de sucesso deste controle social, como índice de sucesso da extração de mais-valia. O estabelecimento social da lei do Valor depende, portanto, de aparatos políticos, de uma estrutura burocrática, hierárquica, que viabilize a racionalidade econômica.

O conteúdo (valor) só se realiza através da forma (valor de troca). A forma, por sua vez, é determinada pelo conteúdo. O conteúdo e a forma são inseparáveis. O conteúdo (exploração) não pode existir sem a forma (troca, mercado, instituições); da mesma maneira, a forma não é uma mera falsa aparência ou ilusão, mas é na verdade a própria forma de manifestação do conteúdo, ou melhor, a forma como são veiculadas as relações sociais. O fetichismo da forma-mercadoria e das categorias, assim, não é simplesmente uma ilusão ou manipulação social, mas uma forma concreta pelo qual as relações sociais se veiculam realmente. A ideologia, de forma análoga, apresenta-se materializada em estruturas sociais.

²⁰¹ Cabe aqui notar que quando WEBER, Max. procedeu à análise dos tipos de dominação, demonstrou que como tipos ideais, na realidade efetiva eles não se encontram puros, mas podem estar combinados. A dominação burocrática e impessoal pode assim estar mesclada com formas patrimoniais, ou mesmo patriarcais de poder pessoal (o caso brasileiro). Cf. WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994. Podemos dizer que o nível de internalização das categorias capitalistas expressa, assim, estes patamares de desenvolvimento. Em níveis iniciais, a dominação capitalista pode incorporar práticas e formas de repressão e poder pessoal mais brutais; mas com o seu desenvolvimento, as formas de coerção social se tornam cada vez mais impessoais e difusas.

A produção da força de trabalho necessária ao capital, uma vez que é um momento do processo de controle social, requer, portanto, a constituição de aparelhos sociais burocráticos específicos para sua efetivação. Em nossa análise, a instituição escolar estatal de massas moderna se constituiu historicamente dentro deste panorama – da necessidade de produzir a força de trabalho necessária para o processo de expansão do capital.²⁰² Família, exército e mais especificamente a escola de massas moderna foram as mediações sociais mais adequadas a este processo.

²⁰² E mesmo quando se constituiu externamente, a escola foi pelo capital apropriada. Um caso importante a analisar foi a constituição das diversas experiências educacionais anarquistas, como as escolas de Francisco Ferrer na Espanha ou as escolas operárias do início do século XX, no Brasil. A destruição repressiva destas experiências se deu junto com a imposição de uma estrutura escolar burocrática estatal. O mesmo processo ocorreu com os sindicatos, que se constituíram socialmente fora da estrutura institucional capitalista, sendo depois apropriados e “estatizados” pelos governos; no caso brasileiro, durante a Era Vargas, com a criação da legislação trabalhista e o enquadramento pelo Ministério do Trabalho. Ver SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer Guardia**. São Paulo: Imaginário, 2003; e TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 121 a 160. A educação escolar, de reivindicação dos trabalhadores como forma de fortalecimento social da classe, fato que analisamos no capítulo sobre o valor de troca, ao ser apropriada pelo Estado, constituiu uma estrutura de frequência compulsória, como nossa legislação brasileira estabelece ao prescrever que a educação básica é obrigatória.

Capítulo 9

A clivagem fundamental do valor e a mediação universal como relação de poder

Para chegarmos a uma melhor compreensão estrutural do processo de constituição dos aparelhos sociais burocráticos necessários para garantir a reprodução do processo capitalista e, portanto, da produção e reprodução da força de trabalho, podemos nos valer da análise das formas do valor, feita por Marx, como preciosa ferramenta. O elemento metodológico crucial da nossa análise consiste em estabelecer de forma clara o nexo entre conteúdo e formas.

Conforme vimos em nossa análise categorial, a sociedade, uma vez dominada pelas categorias mercantis, sofre diversas cisões categoriais, que, a grosso modo, dividem e opõem os diversos momentos da sociabilidade em aspectos sensíveis e abstratos, a partir da cisão original entre valor de uso (utilidade) e valor; fazer humano útil ou trabalhos úteis (particularidade heterogênea) e trabalho abstrato (generalidade homogênea, quantificável). Conforme Cleaver demonstrou, à categoria valor de uso, em princípio (de forma rudimentar, pois a questão é mais complexa), corresponderia a classe proletária; e à categoria **valor** e seu aspecto quantitativo-contábil, corresponderiam as classes capitalistas. As próprias classes seriam derivadas desta cisão.²⁰³

Max Weber, quando se referia aos tipos de dominação²⁰⁴, mostrou que o estabelecimento de uma dominação burocrática se baseia em uma racionalidade econômica. Se considerarmos como os alemães dos grupos Krisis e Exit!, que a racionalidade econômica na sociedade moderna, na medida em que se internaliza e se torna um fetiche que se autonomiza em relação ao controle humano, assumindo uma aparente objetividade de uma “segunda natureza”, tal racionalidade seria uma **metafísica real**. Da mesma forma que os fetichismos teológicos e metafísicos se personificavam em formas de dominação hierárquico-patriarcais e poder pessoal, o fetichismo da racionalidade econômica estrutura formas de dominação burocráticas, impessoais, correspondentes²⁰⁵. Assim sendo, teríamos a correspondência da cisão da sociabilidade em momentos sensíveis-concretos e abstratos na forma de antagonismos de classe. Conforme demonstrou João Bernardo, na medida em que a classe trabalhadora, organizada sindicalmente, detém suas reivindicações apenas no plano do

²⁰³ CLEAVER; op. cit., p. 120.

²⁰⁴ Cf. WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

²⁰⁵ Ver KURZ, Robert. “*A História como Aporia. Teses preliminares para a discussão em torno da historicidade das relações de fetiche*”. (2006) Disponível em <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz242.htm>>.

valor de uso (poder de compra), as relações de exploração (mais-valia) ficam invisíveis e obscurecidas, funcionando o dinheiro como um “biombo” que oculta as relações sociais de exploração²⁰⁶. Tal fato demonstra como a cisão estrutural da forma-mercadoria se relaciona com as posições das classes no seu processo antagônico. A própria definição das classes sociais apenas mediante o acesso a bens ou o poder de compra, em aspectos quantitativos, obscurece as relações de exploração e os antagonismos de classes (podendo mesmo resultar em formulações teóricas que abandonam o conceito de classes para se deter na crítica da forma-mercadoria, como os alemães das revistas *Krisis* e *Exit!* fizeram). A integração pelo consumo, na fábrica social, consiste na melhor materialização e manifestação do fetichismo da produção mercantil, fazendo desaparecer a historicidade e os conflitos de classe (isto constituiria o Espetáculo, para Guy Debord).

Já no âmbito das classes dominantes, temos o outro termo da cisão. Quando a produção social se apresenta sob a forma-mercadoria e o consequente estabelecimento de uma lei do Valor, os detentores dos meios de produção terão de contabilizar algo, mas este algo não seria apenas e simplesmente uma massa de valores de uso ou objetos sensíveis (estes são contabilizados, mas secundariamente aos valores econômicos; e, mesmo assim, trata-se de uma contabilidade abstrata e subordinada à produtividade), mas, sim, índices de produtividade (unidades produzidas por período de tempo) e lucros correspondentes em dinheiro – ou seja, uma contabilidade de valores de troca, de dinheiro, de produtividade, uma racionalidade essencialmente abstrata. Este é o terreno das classes capitalistas.

Mas, conforme vimos, esta cisão entre valor de uso e valor na troca de duas mercadorias é uma forma estrutural, que se apresenta ainda incompleta na troca simples.

Marx, ao procurar a gênese do dinheiro, estabelece uma progressão lógica das relações de troca, seguindo o seguinte modelo das **formas de valor** ou formas de mercadoria apresentado em *O Capital*.²⁰⁷

²⁰⁶ Cf. BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

²⁰⁷ Para ter acesso a esta longa exposição detalhada, ver MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, Livro 1, p. 53-70. Aqui nos limitamos a resumir a exposição de forma simplificada, enfocando a constituição do trabalho abstrato. MARX denomina de *forma relativa de valor* a posição ocupada pela mercadoria que expressa seu valor *relativamente* em outra(s), dentro da expressão de valor. Ele chama de *forma equivalente* a posição da mercadoria que serve de material para a expressão de valor de outra que se encontre na forma relativa. Ambas as formas se pertencem e são indissociáveis, resultando numa unidade; entretanto, uma mercadoria só pode ocupar uma posição por vez. Finalmente, o valor só se manifesta na relação entre duas mercadorias. Nossa exposição simplifica a representação destas equações utilizando apenas as letras x, y, z e w, que indicam quantidades dadas das mercadorias a, b, c, d, etc. MARX ilustra, com exemplos concretos: 20 varas de linho = 1 casaco ou = 10 libras de chá ou = 40 libras de café ou = 1 *quarter* de trigo ou = 2 onças de ouro ou = ½ tonelada de ferro ou = etc. Ver a página 64 do referido capítulo.

a) Forma I (forma simples, singular ou acidental de Valor):

$$x \text{ mercadoria } a = y \text{ mercadoria } b$$

É a troca simples, casual ou acidental, onde uma mercadoria expressa seu valor através de uma quantidade dada de outra mercadoria individual que equivalha ao mesmo valor de si mesma, ou seja, que funcione em relação a ela como um espelho de seu valor, uma representação autônoma de seu valor no corpo de uma mercadoria externa. Uma mercadoria toma a outra como corpo de valor na medida em que uma mercadoria isolada é apenas valor de uso, podendo expressar seu valor, como realidade social, apenas no ato de troca, em outra mercadoria. Esta é a forma mais elementar de manifestação do valor. Nela, poderia parecer que a determinação quantitativa seria apenas casual ou acidental, não sendo evidente uma manifestação do trabalho abstrato e, portanto, ficando obscurecido o próprio processo de produção que inclui a força de trabalho como elemento basilar.

b) Forma II (Forma de valor total ou desdobrada):

$$x \text{ mercadoria } a = \begin{cases} y \text{ mercadoria } b \\ z \text{ mercadoria } c \\ w \text{ mercadoria } d \\ \text{etc.} \end{cases}$$

É igual à forma I, ou forma simples, mas ao invés de uma mercadoria singular expressar seu valor para si em apenas uma outra mercadoria singular, em dada quantidade; ela pode expressar seu valor imanente em diversas expressões de valor, ou valores de troca, em diversos corpos de mercadorias particulares, em determinadas quantidades. É, por isso, uma forma de valor desdobrada ou ampliada, mais completa que a anterior. Nela, pela primeira vez, o trabalho abstrato é uma realidade social, mas apenas na totalidade do ciclo da cadeia social das mercadorias. De forma análoga, a existência da força de trabalho como elemento constitutivo do valor das mercadorias já se faz implícita, mas não evidente ou constituída de forma efetiva ainda. No entanto esta forma é uma mediação incompleta, devido à sua má infinidade, que se constitui numa colcha de retalhos de expressões parcelares e confusas de valor, sem possuir uma expressão unitária ou universal de valor, quantificável e homogênea. Todavia, possui já infinidade, pois sempre é possível aumentar a lista de possíveis expressões

de valor, bastando que surja uma nova mercadoria que se some a ela. Aqui já se manifesta potencialmente (mas não realmente) a quantificação infinita do capital, que se demonstra em seu impulso intrínseco à acumulação, mas que não se efetiva ainda por falta de um material homogêneo acumulável. Igualmente, na medida em que o trabalho abstrato é realidade social, deve já existir uma força de trabalho socialmente constituída como pressuposto, que garanta o valor das mercadorias que compõem a totalidade da cadeia de expressões de valor, mas ainda não de forma evidente.²⁰⁸

c) Forma III (Forma Geral de valor):

$$\left. \begin{array}{l} y \text{ mercadoria b} \\ z \text{ mercadoria c} \\ w \text{ mercadoria d} \\ \text{etc.} \end{array} \right\} = x \text{ mercadoria a}$$

Se uma mercadoria pode expressar seu valor nas diversas quantidades da infinidade de mercadorias socialmente existentes, em diversos valores de troca ou expressões de valor, como vimos na forma Ampliada de valor (forma II); o oposto também vale, bastando inverter a equação – é um desenvolvimento lógico da forma anterior. Se um produtor monopolizava o gado e o trocava por todas as outras mercadorias, na medida em que todos trocam suas mercadorias por este produto, podem então mesurar os valores de troca de suas diversas mercadorias em gado, ou em qualquer outra mercadoria que se coloque nesta posição de mediação. A infinidade de corpos de mercadorias pode assim expressar seus valores numa única mercadoria que funciona como equivalente geral de todas as outras, como pesos de ferro que funcionam como medida ou padrão numa balança de pratos, onde se procura, por comparação, estabelecer o peso do açúcar ou de outro objeto, que não se pode medir sozinho – tendo o cuidado de lembrar, neste exemplo, que o peso é uma realidade natural das coisas, enquanto o valor é uma realidade social, produto de relações sociais. Aqui, nesta forma geral de valor, temos enfim a mediação silogística, ou uma boa infinidade²⁰⁹, que já em si estabelece uma mediação universal das trocas, na medida em que equipara a totalidade das

²⁰⁸ Cabe lembrar que essa exposição de formas é principalmente lógica, não estando necessariamente numa ordem histórica de constituição, embora MARX, na análise das formas do valor, chegue a afirmar também em alguns momentos que a primeira forma existiria nos primórdios, dando a entender também alguma sequência histórica de composição do processo.

²⁰⁹ Ver CLEAVER, Harry.; op. cit, p. 156-185.

mercadorias a um corpo de mercadoria, homogêneo, permitindo assim uma quantificação e a acumulação. Encontra-se já, aí, a estrutura do dinheiro, bastando que se eleja uma mercadoria adequada para esta função.

Nesta forma, o conteúdo se manifesta numa forma social geral e completa, e o trabalho abstrato adquire existência social geral, real e efetiva, estando de fato constituído como realidade social e evidente, por já possuir uma forma de manifestação social. E, portanto, como pressuposto para a produção do valor das mercadorias e o estabelecimento do trabalho abstrato, deve então existir a força de trabalho como elemento historicamente e socialmente constituído, como a necessidade fundamental do processo. Isto implica que a separação entre produtor e meios de produção deve estar constituída e deve haver uma produção e disponibilização de força de trabalho em curso. Mas enquanto não surge a mediação final do dinheiro, este processo não ganha existência concreta efetiva, ainda.

d) Forma IV (forma-dinheiro):

$$\left. \begin{array}{l} x \text{ mercadoria a} \\ y \text{ mercadoria b} \\ z \text{ mercadoria c} \\ w \text{ mercadoria d} \\ \text{etc.} \end{array} \right\} = a \text{ ouro}$$

Bastando que esta mercadoria, funcionando como equivalente geral, consolide-se, por hábito, em uma mercadoria específica com qualidades materiais apropriadas, como durabilidade e divisibilidade (no caso, historicamente, o ouro foi a “mercadoria-rei”), chegamos à forma-dinheiro, similar à forma III, estabelecida. Ela representa, como Marx demonstrou (na verdade, desde a forma III), um **monopólio social**²¹⁰ da representação de valor. A expressão “monopólio social” empregue por Marx é extremamente forte e elucidativa, tanto mais quando consideramos que o dinheiro é monopólio de emissão de um poder constituído centralizado (de um Estado) e, portanto, um instrumento de caráter político. É fato conhecido que desde Roma, quando a riqueza social inicialmente era o gado, o dinheiro era denominado “Pecúnia” e o símbolo do boi representava o monopólio social dos ricos proprietários desta riqueza. Da mesma forma, posteriormente, o dinheiro portava a efígie dos

²¹⁰ MARX, Karl.; op. cit., p. 69.

imperadores; assim como no Império Português, o dinheiro portava o símbolo da coroa; as moedas cunhadas por poderes feudais portavam o símbolo destes; e o dinheiro moderno é um símbolo nacional e a sua destruição ou danos ao meio de circulação pode ser, inclusive, considerado crime²¹¹. Entretanto, não deterá o monopólio do equivalente geral (e da relação de exploração, estruturalmente) quem não concentrar o monopólio da força e da opressão, ou seja, da violência. Robert Kurz enfatizou inúmeras vezes em suas obras que o imenso poderio militar norte-americano, na medida em que funcionaria como uma garantia jurídica da globalização, acaba por cumprir o papel de lastro do dólar, uma vez que o padrão ouro foi abandonado, em 1971, por Nixon. As grandes massas de capital fictício, que se desvalorizaram e desapareceram com a crise mundial iniciada em 2008, poderiam ter sido muito maiores e de consequências catastróficas, não houvesse a garantia jurídica dos estados²¹². Aqui fica patente a relação entre poder e dinheiro, bem como o caráter político do dinheiro.²¹³ Ainda, o dinheiro pode ser uma ferramenta política, na medida em que sua desvalorização ou valorização através da manipulação de preços pode ser um meio indireto de extrair a mais-valia ou provocar achatamentos salariais.

É a constituição de um dinheiro como equivalente universal que confere realidade objetiva e manifesta finalmente a existência evidente e socialmente válida do trabalho abstrato

²¹¹ Não faltaram análises do dinheiro enquanto relação de poder e as representações e relações com símbolos sociais. LIMA, Jeremias Ferraz de. estabeleceu uma curiosa análise do dinheiro, relacionando-o a teorias psicanalíticas. As formas primitivas de moeda estariam ligadas a símbolos de fertilidade ou fálicos; o que demonstra o caráter de poder social do dinheiro. Ver LIMA, Jeremias Ferraz de. **Psicanálise do Dinheiro**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. Para uma abordagem geral da constituição do dinheiro e seus processos, ver a importante e densa trilogia de BERNARDO, João. **Poder e dinheiro: do poder pessoal ao estado impessoal no regime senhorial, Séculos V-XV**. Porto: Afrontamento, 1995. 3v.

²¹² Sobre o papel da garantia jurídica dos estados, no caso da crise econômica da União Européia, quando manifestada inicialmente na Grécia: “*Na mesma matéria, um resumo certo da situação grega, feito por Ioannis Sokos, estrategista de taxa de câmbio do BNP Paribas SA: “A primeira parte do plano de ação do governo grego já está definido e teve a aprovação da União Européia. O que ainda não está resolvido é a segunda parte, que consiste no embate do governo contra o povo da Grécia. Esta última é tão difícil de ser implantada quanto a primeira”*”. Ver MARTINS, José. “De Atenas a Berlim.” In Boletim Crítica Semanal da Economia, EDIÇÃO nº 1005 e 1006; ano 24; 1ª e 2ª semanas de Fevereiro/2010, Núcleo de Educação Popular 13 de Maio São Paulo, SP. E de fato, o que mais preocupou os economistas e a bolsa de valores foi a dificuldade de implementar as reformas de cortes de gastos sociais, pensões e o arrocho salarial, devido à resistência quase insurrecional dos trabalhadores gregos. Isto elucida claramente o caráter da Economia Política e como a garantia da ordem social é crucial para garantir todo o processo capitalista, como garantia jurídica da propriedade e do dinheiro. A incapacidade de extrair mais-valia e intensificar a exploração gera mais crise econômica na medida em que não permite que se valorizem as somas de capital fictício na economia real.

²¹³ Podemos fazer também a ligação com o conhecido fato de que as guerras mobilizam a economia estagnada em momentos de crise, na medida em que a destruição de capitais abre espaços para reconstrução e revalorização. O mesmo processo, ainda, pode valer em relação a despejos e reintegrações de posse em áreas urbanas, dentro deste raciocínio, como práticas que garantem a execução de empreendimentos imobiliários em larga escala que mobilizam a construção civil – com a implicação de que aqui fica mais evidente ainda o papel dos conflitos sociais como base da economia; do sujeito como elemento que sofre um “eclipse” por detrás do objeto. Ver o último capítulo de LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1978; onde ele tece considerações metodológicas sobre sujeito e objeto, importantes para a compreensão do fetichismo na constituição da cidade.

e a existência universal, real e operante da **força de trabalho**, assim como a exploração desta como elemento que sustenta o processo, que necessita ser constantemente produzido e reproduzido. A produção da força de trabalho passa a ser uma necessidade vital desta forma de sociedade. O dinheiro permite as operações de compra e venda de força de trabalho, viabilizando a extração de mais-valia²¹⁴. O dinheiro descrito por Marx é uma categoria especificamente capitalista e diferente das formas de dinheiro anteriores. Da mesma forma que o dinheiro deve ser emitido por um aparelho de poder centralizado (O Estado), analogamente, a força de trabalho deve ser produzida e disponibilizada universalmente, por aparelhos sociais específicos, para viabilizar o processo²¹⁵. A chave da questão consiste na progressão de formas do valor, que corresponde, por sua vez, à progressão real do processo de abstração do trabalho e da necessidade da produção da força de trabalho. Este raciocínio e analogia resolvem nossa questão – a saber, da necessidade da constituição de aparelhos sociais específicos para produção da força de trabalho: indo da família, à disciplina militar, às escolas e ao consumo produtivo e formação através dos lares. A produção da força de trabalho é parte fundamental das Condições Gerais de Produção do Capital.

* * *

Como nossa análise categorial demonstrou, a troca simples direta de produtos se desenvolve até assumir uma forma de troca mediada por um equivalente geral - o dinheiro - esta cisão estrutural da realidade em concreto e abstrato tornar-se-á efetiva com o estabelecimento desta mediação universal e o mesmo processo implica a constituição social da força de trabalho, afinal, ela produz toda a soma de valor social e encontra representação

²¹⁴ É crucial termos em mente, que o dinheiro como ouro é historicamente substituído por símbolos monetários dele, em metais menos nobres, em papel, vales, bônus, cartas ou quaisquer outras formas – chegando hoje ao dinheiro eletrônico. Ele pode inclusive estar materialmente ausente como moeda, mas existir como elemento de contabilidade, como ocorreu na Revolução Russa e na Guerra Civil Espanhola em alguns momentos. Os indivíduos pensavam ter abolido o dinheiro por ter suprimido a circulação de moeda, mas este continuava a existir como realidade social. Neste raciocínio podemos ver que o assalariamento pode ocorrer em gênero; bem como as relações capitalistas podem sobreviver à supressão do mercado de concorrência e a estatização jurídica da economia. Ver BERNARDO, João. “Da reificação das relações sociais até o fetichismo do dinheiro.” In Revista de Economia Política, Vol. III, n.1, janeiro-março 1983.

²¹⁵ No raciocínio de MARX, podemos ver como o valor chega a transformar-se em preço monetário, criando uma esfera social que se autonomiza em relação à da produção e a encobre. Mas é importante ressaltar que o valor do dinheiro, na medida em que este é uma mercadoria, é dado pelo tempo de trabalho socialmente necessário; bem como o dinheiro se apresenta como equivalente para expressões de valor e sua quantidade circulante depende justamente da quantidade de mercadorias a serem realizadas num espaço de tempo. O processo de constituição do dinheiro tem como base a produção de valor, a constituição de uma força de trabalho e a abstração do trabalho, na outra ponta do processo (que justamente o dinheiro vela). E não foi, finalmente, no aspecto histórico, a constituição dos estados nacionais modernos, com suas moedas nacionais, concomitante com o processo de acumulação primitiva e com a constituição dos proletariados nacionais?

universal no dinheiro. Muitas utopias e formas de socialismo utópico (e até mesmo o senso comum e preconceitos populares) apontaram a superação do capitalismo de forma regressiva, como uma volta à troca simples (ou a forma de troca ampliada), sem, entretanto, perceber que o dinheiro é o desdobramento desenvolvido da forma simples de valor ou troca simples e que tal retorno seria estruturalmente impossível, devido ao entrelaçamento internacional da produção e a alta complexidade da divisão social do trabalho (esta foi uma das bases para a crítica de Marx ao socialismo de Proudhon e sua proposição de supressão do dinheiro)²¹⁶. Na verdade, a superação de tal relação social, para vários autores, como Kurz, Jappe²¹⁷, Barrot, Bordiga e Cleaver, entre outros, remeteria à superação da própria forma-mercadoria como relação social fundamental; o que Amadeo Bordiga e Jean Barrot chamavam de processo de “comunização”²¹⁸.

Tais abordagens foram importantes por nos oferecerem orientações metodológicas para nosso tratamento dos problemas aqui propostos, como o estabelecimento de uma relação entre a progressão das formas do valor e a formação da força de trabalho e estruturas de poder. A constituição das malhas de troca social de mercadorias e de uma lei do valor andam, em nossa análise, juntas com a constituição das estruturas de poder.

É fato, demonstrado pelos autores acima, que o estabelecimento da forma-mercadoria como forma social dominante e a consequente mediação universal através de uma forma geral de valor acabam por esgarçar o tecido social comunitário, estabelecendo relações sociais

²¹⁶ Ver MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. SP: Ciências Humanas, 1982.

²¹⁷ Ver a obra de JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria**. Portugal: Antígona, 2005; e as obras de KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora: UFJF: Pazulin, 2004; “A Substância do Capital.” in **Revista Exit!** <<http://obeco.planetaclix.pt>>. A crítica categorial da forma mercadoria, do valor e toda sua estrutura social é o eixo axial do pensamento dos alemães das revistas “Krisis” e “Exit!”, que procuram redefinir o conceito de socialismo como uma auto-produção e auto-consumo direto de bens sociais, não mediados pela forma mercadoria nem por uma estrutura estatal.

²¹⁸ BORDIGA, Amadeo. **Marxismo of the Stammerers**, *Battaglia Comunista* No. 8, 17-20 April 1952; disponível em *The Amadeo Bordiga internet Archive* <<http://www.marxists.org/archive/bordiga/index.htm>> O Italiano Amadeo Bordiga (1889-1979), tendo sido um importante expoente do comunismo italiano e tendo participado da III Internacional, onde se opôs a Stalin, foi um dos primeiros autores a analisar a União Soviética como país capitalista. Desenvolveu uma teoria do capitalismo com ênfase no aspecto mercantil e na predominância social da forma-mercadoria. Foi uma das referências para o pensamento de BARROT, Jean. (Gilles Dauvé), que desenvolve o conceito de comunização como processo social de superação das trocas mercantis. A teoria de BARROT é um instrumento importante para nossa análise da constituição do tecido social através da troca mercantil e das relações de poder decorrentes. Ver: BARROT, Jean. **Eclipse and Re-Emergence of the Communist Movement**. Original edition published by *Black and Red*, Detroit 1974. disponível em Libcom <<http://libcom.org/library/eclipse-re-emergence-communist-movement>> ; BARROT, Jean. **Le mouvement communiste**. Paris: Champ Libre, 1972 - disponível na internet como BARROT, Jean. **Le Mouvement Communiste**. in <<http://www.geocities.com/~johngray/movetit.htm>>. As obras de Dauvé eram em geral publicadas sob pseudônimo de Jean Barrot e eram propagadas por correspondências em pequenos grupos radicais nos anos 60-70, tendo alguma penetração em grupos políticos de operários de indústrias automobilísticas.

hierárquicas, bem como uma atomização da sociedade, gerada pela troca e pela propriedade (só podem se trocar produtos de trabalhos privados autônomos; assim sendo, a troca pressupõe a fragmentação social). Uma relação social direta entre indivíduos, que se fundamenta em uma socialização coletiva de características comuns de vida, é destruída tão logo entre eles se anteponha uma mediação, a saber, a relação de troca de mercadorias – já não são bens ou atividades comuns ao grupo, mas de pessoas que se portam como entes independentes, que trocam produtos de propriedades independentes, não mais comuns, mas privados e alienados entre si. A forma-mercadoria, aonde penetra socialmente, gera a separação social. O processo de mercantilização das relações sociais é correspondente ao processo de atomização. Não é possível a permanência de relações sociais horizontais e autodeterminadas (autogestivas) dentro do domínio das relações sociais mercantis, como Marx demonstrou em sua polêmica com Proudhon e Jean Barrot ressaltou, ao comentar os diversos socialismos dos anarquistas, de Trotsky, Pannekoek e Bordiga. Para Barrot, a discussão em torno das formas de poder se torna inconsistente e vazia se não se referir às formas de exploração, ou seja, às estruturas mercantis; daí, segundo ele, derivaria o fracasso da tentativa do estabelecimento de formas de autogestão ou democracia operária que mantivessem ainda tais relações como fundamento social (ou seja, tendo como pano de fundo a produção de mercadorias). Isto se deve, segundo ele, justamente à destruição da comunidade, ou em outras palavras, à “ruptura do fluxo do fazer social”, como demonstrou John Holloway²¹⁹. O domínio da lei do valor e da produção de mercadorias estabelece a fragmentação e atomização social e a consequente absorção do poder social por aparelhos de poder burocráticos separados dos indivíduos, externos a eles. A economia na forma desvinculada (separada) anda ao par com a constituição do “poder separado”.²²⁰ A perda da identidade coletiva e o consequente estranhamento entre os indivíduos e grupos, somados ao caráter fragmentário e atomizado que assume a sociedade, acabam tornando também a administração social centralizada uma necessidade social (não uma necessidade natural, mas social; e na ausência de relações sociais alternativas, a desintegração do estado muitas vezes abre espaço para a barbárie social, como ocorreu no colapso dos países do socialismo real no Leste, ou nos espaços urbanos periféricos das grandes cidades).

²¹⁹ HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003. HOLLOWAY também toma a análise do fetichismo da produção mercantil como categoria fundamental de análise da constituição das estruturas de dominação e poder.

²²⁰ DEBORD, Guy. utilizou frequentemente a expressão “poder separado”, como conceito para definição dos aparelhos de poder. Cf. DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Dentro desta análise, conforme mostrou Cleaver, a constituição dessa mediação silogística do dinheiro (para ele uma mediação ternária, que dissociaria as relações em elementos de poder trinitários – por exemplo patrão/operário/esposa do operário; burocracia escolar/professores/alunos; burgueses/gestores/trabalhadores; etc), supera as relações diretas, horizontais, estabelecendo relações verticais que, segundo ele, apresentam-se na forma de estruturas burocráticas ou mediações autoritárias das relações entre os indivíduos e grupos. Estas não podem mais ser relações diretas, mas apenas mediadas pelo elemento separado.

Neste processo que descrevemos, a estrutura de comunidade se apresentaria como uma pluralidade de teias ou “mandalas” de relações entre indivíduos (ou formas que poderiam ser representadas como diversos poliedros, se fôssemos utilizar um modelo geométrico). A interposição da forma-mercadoria como mediação entre indivíduos e grupos suprime estas relações diretas, rompendo as linhas de ligação, libertando os “átomos” dos conjuntos anteriores e desmanchando os mesmos conjuntos. Assim a teia de “mandalas sociais” se desfaz.

Junto a este processo, ocorreria a formação de uma *comunidade ilusória*²²¹ de poder separado, que os absorve e centraliza. As relações entre os “átomos” já não se dão de forma direta e horizontal, mas mediadas pelo centro que os une a todos (novamente, se utilizássemos um modelo geométrico ideal, teríamos que as linhas que os unem ao centro se assemelhariam aos raios de um sol). Assim como numa fileira de quartel ou numa linha de produção, os alunos, perfilados em locais pré-definidos, não podem, durante a aula, relacionar-se diretamente entre si e estabelecer seus próprios termos e regras; antes, devem estar atomizados entre si e umbilicalmente ligados ao professor como centro e mediador da relação entre eles.²²²

²²¹ Ver o texto de CAMATTE, Jacques.; e COLLU, Gianni. “*Sobre Organização: As Gangues (dentro e fora do Estado) e o Estado como Gangue*” (1972), disponível em <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/organi.html>>. (Disponível em 22/07/2010)

²²² Aqui, formulamos estas referências a modelos geométricos (comunidades como poliedros ou mandalas e poder centralizado como sol irradiador), apenas como forma de exposição estrutural de conceitos ideais; faltavam-nos figuras que ilustrassem melhor os processos de relações e dissociações sociais, parecendo-nos à referida alusão das formas geométricas elucidativa para compreensão de processos estruturais. Mas a realidade concreta é complexa e a analogia termina aqui. Entretanto, justamente faz parte do processo de imposição da idealidade abstrata do capital à realidade concreta a tentativa de racionalizar o concreto, incluindo a organização do espaço e da estética, processo que não deixa de ser violento por vezes. A sala de aula, a escola, a empresa, o quartel, a fileira militar, o hospital, a quadratura das ruas e bairros, etc; acabaram por expressar essa racionalidade abstrata, na organização e disposição dos corpos no espaço, organizados de forma produtiva, segundo modelos de produção sociais vigentes; o mesmo vale, depois, com a passagem do predomínio do sistema taylorista para o sistema toyotista de organização do trabalho, para uma descentralização em células de produção, entretanto, centralizadas pela microeletrônica. A gestão participativa das empresas reestrutura a sociedade, adentra o estado e as estruturas sociais, remodelando-as, mas mantendo-as centralizadas também, através da microeletrônica e do dinheiro. A estrutura panóptica que FOUCAULT descrevia pode se transformar em formas de controle onde a presença física é dispensada e a disciplina é internalizada. Tal processo pode ser

Toda a estrutura social passa a ser mediada por fragmentações, divisões, sejam horizontais, verticais, físico-espaciais, temporais, hierárquicas, culturais, sexuais, étnicas, tecnológicas, etc. Conforme vimos, o estabelecimento das divisões é o elemento crucial para a

visto nos cursos de ensino à distância, onde a dispersão da sala de aula, entretanto, é acompanhada pela centralização do conteúdo e do controle através da microeletrônica e internet. O processo de coerção através da avaliação dá lugar a processos mais impessoais e mecânicos, na mesma medida em que suplanta a possibilidade de organização e luta estudantil no plano pessoal direto, bem como da organização sindical docente. O mesmo processo vale para o trabalho feito a domicílio, por exemplo, de costureiras, ou outras modalidades. A dispersão, que à primeira vista assume aparência de autonomia, além de impossibilitar o estabelecimento de vínculos diretos entre trabalhadores e, portanto, luta social, é acompanhada pela centralização do produto e do ritmo de produção por parte da empresa que o compra ou coordena; logo, não há uma democratização real das relações, mas sim uma centralização extraordinária de poder. Esta dispersão tecnologicamente centralizada constitui em poderoso mecanismo de controle e aumento de produtividade. O mesmo processo social, de forma análoga, ocorreu com a dispersão dos trabalhadores de bancos e a proliferação dos sistemas de pagamentos por casas lotéricas, fragmentando os trabalhadores, gerando a perda de identidade social e organização sindical e, entretanto, centralizando-os ao controle das empresas financeiras. O modelo extremo de controle já podia ser visto na literatura, em **1984**, de George Orwell, no elemento da tele-tela, presente por toda parte nas paredes das casas e locais. Este processo corresponde à passagem das formas de poder pessoal ao poder impessoal tecnocrático. A consequência social é o estabelecimento do caráter fetichista da produção mercantil da forma mais avassaladora, no sentido do desaparecimento da historicidade das relações e dos sujeitos por detrás das coisas. Neste panorama, puderam-se formular teorias do fim da história no âmbito liberal e no âmbito da esquerda radical não deixaram de haver influências deste processo sobre o pensamento teórico. Por exemplo, os alemães dos grupos “Krisis” e “Exit!” fizeram a formulação de uma crítica ao capitalismo inteiramente baseada na crítica de seu funcionamento e de sua estrutura lógica, para eles imersa numa crise estrutural profunda, mas, entretanto, abandonando completamente e mesmo renegando a análise dos conflitos de classe e das próprias classes sociais, estabelecendo toda uma vertente de análise que abre mão do conceito de luta de classes e das mediações sociológicas. Igualmente esta análise influenciou inúmeros grupos ativistas a desenvolver enfoques abstratos de crítica a conceitos e categorias capitalistas, mas sem mediações concretas, como consequência dirigindo apelos ideológicos à consciência dos indivíduos. Entretanto, a impessoalização do poder e das relações sociais não significou de forma nenhuma a perda de importância da dimensão das classes. Como BERNARDO, João. demonstrou em inúmeras análises, na verdade uma classe dominante tecnocrática se fortalece extraordinariamente com este processo, através da centralização microeletrônica, que lhe permite o controle político, sem a presença física. Para esta forma de classe capitalista, não é sequer necessária a existência jurídica da propriedade privada e mesmo de papel moeda para se proceder à apropriação de mais-valia. Quando a exploração se dá de forma que os explorados sequer saibam que grupo de indivíduos os exploram, realmente o caráter fetichista da mercadoria se realizou plenamente, a ponto de fazer desaparecer o sujeito por detrás do objeto. DEBORD, Guy afirmou “O espetáculo não canta os homens e suas armas, mas as mercadorias e suas paixões”. DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espectáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997, aforismo 66. Ainda, para terminar este raciocínio, uma vez que o processo capitalista é contraditório, o estabelecimento de dominação social tende a gerar seu negativo. Da mesma forma que a microeletrônica como estratégia política ajudou a dispersar os trabalhadores, destruindo sua identidade e organização como classe e centralizar o controle social, é no quadro das novas tecnologias microeletrônicas que encontramos iniciativas e apropriações por parte dos trabalhadores e movimentos sociais no sentido de uma recomposição política como classe. Por exemplo, a proliferação de mídias alternativas via internet, como a rede internacional *Indymedia* (Centro de Mídia independente – www.midiaindependente.org), *Desinformemonos* (<http://desinformemonos.org/>), *Passa Palavra* (<http://passapalavra.info>) e uma infinidade de outros veículos, sem contar os incontáveis blogs, redes e listas de *e-mails*, constituem um eficiente meio de circulação de informações sobre os conflitos sociais e de circulação das lutas, permitindo sua rápida internacionalização e campanhas de apoio solidário entre elas. Um dos maiores exemplos foi o apoio internacional de ativistas ao movimento zapatista e à insurreição de Oaxaca em 2006; ou aos protestos da Grécia em 2008, ou ações internacionais em apoio ao povo palestino quando da ofensiva de Gaza em 2009; a divulgação da greve da Ssangyong Motos, na Coreia, em 2009; etc. A polêmica sobre o controle político da internet surge justamente neste panorama. Em nossa análise as relações sociais se estabelecem como relações de conflito e a perda desta dimensão dinâmica nos poderia conduzir a análises estáticas que culminam em posturas sectárias ou em um pessimismo e imobilização política. A produção do valor é uma constante reprodução social, que depende sempre do êxito nos conflitos para se estabelecer ou não. Este é o terreno onde a crítica se faz possível.

decomposição de classe²²³, para o estabelecimento do poder político do capital, possibilitando a constituição do trabalho abstrato. O trabalho abstrato, conforme analisamos, é a própria malha de poder e controle social, correspondente cada vez mais, com o desenvolvimento capitalista que alça as relações mercantis à totalidade da sociedade, à Fábrica Social ou ao conceito de Estado Amplo, desenvolvido por João Bernardo.

* * *

Harry Cleaver desenvolveu uma análise da relação entre a constituição das formas do valor e as mediações de poder, que abre inúmeras possibilidades. Segundo ele, não se pode dissociar conteúdos de formas e esta seria uma abordagem estratégica extremamente importante, mas ignorada pelo marxismo clássico. A mediação estabelecida como forma incluiria, segundo ele, diversas formas ternárias de poder, entre as quais “aluno-professor-diretor” (também haveriam formas relacionadas a relações entre sexos, como “patrão-marido-esposa”, entre outras já citadas, que sempre incluiriam para Cleaver um braço de trabalho não assalariado e em posição subalterna numa das pontas, mas que segundo a teoria da fábrica social ou do trabalhador social agregado, seriam explorados através da sua inserção na cadeia de geração de valor; esta cisão seria parte do processo de fragmentação social necessário para consolidar o trabalho abstrato, através do estabelecimento e prosseguimento de hierarquias sociais).

Cleaver estabeleceu neste raciocínio das formas e da constituição de uma mediação universal uma possível matriz que enriquece nosso entendimento da constituição das estruturas burocráticas e seus aparelhos – que incluem a escola como parte dos organismos produtores de força de trabalho. Para o âmbito social mais amplo, ele, na trilha dos marxistas autonomistas, denomina esta constituição social ampla de estruturas produtivas que envolvem desde o trabalho diretamente assalariado até o consumo produtivo, educação e lazeres, como Fábrica Social.²²⁴

²²³ Ver o interessante estudo de BERNARDO, João. “*Trabalhadores, classe ou fragmentos?*”, disponível no arquivo virtual “Para ler João Bernardo”, <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>. Ver também BERNARDO, João. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004; Também o texto de “ZEROWORK #1”: “*Composição de Classe*”. Disponível em <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/composi.html>> e KOLINKO, “*Notas sobre composição de classe*”, Ruhrgebiet/Alemanha, setembro 2001, disponível em <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/comclas.html>> .

²²⁴ Ver CLEAVER, Harry.; op. cit., p. 156-185. Ele recupera a análise feita por MARX sobre as formas do valor e a gênese do dinheiro, para esboçar uma interessante teoria do estabelecimento das mediações de poder, bem como do papel político do dinheiro. CLEAVER estava tratando teoricamente das lutas de gênero e raciais nos anos 60-70, também da inflação ocasionada desde a crise mundial de 1974 e o papel do dinheiro como arma

Esta Fábrica Social seria correspondente ao que Weber²²⁵ descrevia como uma forma de dominação social burocrática, fundamentada na racionalidade econômica, mas expandida à totalidade das relações sociais, uma vez que o sistema capitalista atinge cada vez mais uma totalidade. Igualmente, quando Foucault estabeleceu um conceito de “sociedade disciplinar”, dominada pelo panoptismo²²⁶, parecia caminhar neste sentido. Esta é uma leitura possível de Foucault, encontrando ecos de Marx e um pensamento estrutural que considere a malha de poderes disciplinares como integrados numa lógica social; também existem outras interpretações feitas de Foucault, que autonomizam os poderes em si mesmos, como se fossem desconexos e possuísem existência própria. Para nós interessa justamente a crítica estrutural da sociedade disciplinar, do controle e panoptismo, com uma visão sistêmica relacionada à crítica da Economia Política, uma vez que um dos nossos pressupostos metodológicos é justamente a relação intrínseca e recíproca entre a exploração e a opressão.

Na literatura, já em princípio do século XX, encontramos em Franz Kafka uma expressão altamente desenvolvida (e contemporânea a Weber) da totalização das estruturas burocráticas, especialmente na descrição assustadora da figura do segredo burocrático e da impessoalidade da dominação racional, como podemos ver em *O Processo* (*Der Prozess*, 1925); quase antecipando as estruturas da administração tecnocrática atuais. Nesta obra, a personagem Josef K. é preso e processado sem saber o porquê – mostrando uma racionalidade e um poder inacessível. Sendo contemporâneo à época em que Weber e Kafka expressavam a preocupação com a sociedade burocrática, ainda podemos ver autores como Robert Michels²²⁷ descrevendo em 1915 como este processo de burocratização ocorria em partidos operários e sindicatos, temática que depois tomou as análises de Jan Wacław Makhaisky e Lucien Laurat e foi presente nos debates dos comunistas de conselhos, como Anton Pannekoek, Paul Mattick,

política para extração de mais-valia via inflação. Aqui, resgatamos esta análise das formas do valor, mas com enfoque no estabelecimento do trabalho abstrato, da constituição da força de trabalho e dos conceitos de Fábrica Social e Estado Amplo. Cabe ressaltar que a análise de MARX sobre as formas do valor é extremamente densa, difícil e foi negligenciada e pouco abordada ao longo da literatura marxista, constituindo um interessante campo de investigação a ser recuperado, pela infinidade de abordagens que permite.

²²⁵ WEBER, Max.; op. cit.

²²⁶ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 1991; e **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. O *Panopticon* era um modelo de prisão, circular, onde cada cela individual podia ser constantemente vigiada por uma torre no centro, estando, entretanto, os vigias da torre invisíveis aos presos. Isto tornaria os próprios vigilantes desnecessários, uma vez que bastaria a impressão constante de ser vigiado para a internalização da disciplina e da repressão. Este modelo seria presente em muitas instituições sociais, como escolas, quartéis, fábricas, etc. como forma de poder que estabeleceria estruturalmente uma sociedade disciplinar. O *Panopticon* foi concebido pelo jurista inglês Jeremy Bentham, em 1789, como projeto de prisão que visava à reforma dos detentos, mas também como princípio social aplicável a escolas, fábricas e instituições sociais em geral, como estabelecimento de uma racionalidade a nível social.

²²⁷ MICHELS, Robert. **Sociologia dos partidos políticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

Otto Ruhle, Herman Gorter Amadeo Bordiga²²⁸ e de anarquistas como Rudolf Rocker e Nestor Makhno, após a revolução russa e seu processo de burocratização. O estabelecimento de uma burocracia totalitária e de um capitalismo estatal constituiu um fator que alimentou dentro do pensamento marxista radical o debate sobre a burocracia como classe e uma crítica mais aprofundada das estruturas sociais capitalistas, bem como a compreensão do Estado como *capitalista coletivo*, inserido dentro do processo de reprodução do capital.

Marx, em *A Guerra Civil em França* (1872)²²⁹, obra em que desenvolveu comentários sobre o aparelho de dominação social do estado moderno, conforme salientaram Derek Sayer e Philip Corrigan²³⁰, voltou sua atenção aos aparelhos de dominação do capital sobre o trabalho, como um poder separado dos indivíduos, ao mesmo tempo em que analisava a constituição da Comuna de Paris como um ataque proletário a estas estruturas, na medida em que constituía em uma reabsorção do poder político pela sociedade, criando uma nova forma de organização social que suplanta o poder separado dos indivíduos e, portanto, o Estado. Mas ainda se tratava do aparelho de Estado Restrito (estado nacional), conceito que abordaremos adiante.

²²⁸ Para referência ver: o texto em quatro partes de BERNARDO, João. “*Lucien Laurat no país dos espelhos*”, publicado em “Passa Palavra”, Janeiro de 2010, <<http://passapalavra.info/?s=Lucien+Laurat>>; ROCKER, Rudolf. **Os soviets traídos pelos bolcheviques**. São Paulo: Hedra, 2007; MAKHAISKY, Jan Wacław. **Le Socialisme des Intellectuels**. Textes choisis, traduits et présentés par Alexandre Skirda. Paris: Seuil, 1979; TRAGTENBERG, Maurício. **Marxismo Heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981; onde TRAGTENBERG apresenta textos de MAKHAISKY, GORTER e BORDIGA em polêmica contra Lênin; Ver o Herman Gorter Archive: <<http://www.marxists.org/archive/gorter/index.htm>>, especialmente “Open Letter to Comrade Lenin” (1920); PANNEKOEK, Anton. “*A força contra-revolucionária dos sindicatos*”, “*As tarefas dos conselhos operários*”, “*A Luta Operária*”, “*A propósito do Partido Comunista*” (1936) e “*Os Conselhos Operários*” (1936), disponíveis em <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoek/index.htm>>; ver ainda MATTICK, Paul. Archive: <<http://www.marxists.org/archive/mattick-paul/index.htm>>; RUHLE, Otto. Archive: <<http://www.marxists.org/archive/ruhle/index.htm>> e MAKHNO, Nestor. Archive: <<http://www.marxists.org/reference/archive/makhno-nestor/index.htm>>. A maioria do material destes autores ainda está por ser traduzida para o português, o que explica o desconhecimento de suas obras. Também se encontram ricos materiais em BORDIGA, Amadeo. Archive: <<http://www.marxists.org/archive/bordiga/index.htm>>; BOGDANOV, Alexandr. Archive: <<http://www.marxists.org/archive/bogdanov/index.htm>>; CILIGA, Ante. *The Kronstadt Revolt*. <<http://libcom.org/library/kronstadt-ciliga>>. Nos anos 60-70 estas polêmicas serão retomadas em obras como *The Bolsheviks and workers' control: the state and counter-revolution* (Os Bolcheviques e o Controle Operário: o estado e a contra revolução - 1970) de BRINTON, Maurice. onde ele analisa a supressão do controle operário das fábricas pelos decretos de Lenin. Ver BRINTON, Maurice. **Os Bolcheviques e o controle operário**. Porto: Afrontamento, 1975; ou disponível na internet em <<http://libcom.org/library/the-bolsheviks-and-workers-control-solidarity-group>>. Críticas da burocratização também estiveram presentes nas obras da Internacional Situacionista, no marxismo autonomista italiano, em Cornelius Castoriadis (*Socialismo ou barbárie*), e no grupo *Solidarity*.

Ver também VÁRIOS AUTORES. **A contra-revolução burocrática**. Coimbra: Centelha, 1978.

²²⁹ Cf. MARX, Karl. **A Guerra Civil em França**, disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/index.htm>.

²³⁰ SAYER, Derek; e CORRIGAN, Philip. “Revolução contra o Estado: o contexto e o significado dos escritos tardios de Marx.” Disponível em Antivalor <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/sayer_01.html>.

De qualquer forma, nos primórdios do capitalismo e até o início do século XX, a produção de valor, a mercantilização e a dominação burocrática correspondentes estavam confinados às fábricas e ao Estado, possuindo ainda os trabalhadores um campo de vivência e consumo extra-capitalista fora dos locais de trabalho (ainda que muito reduzido, devido às jornadas prolongadas, era um campo de produções domésticas ou comunitárias). Mas, como demonstrou Cleaver, na medida em que a classe operária, por meio de suas mobilizações, logrou reduzir a jornada de trabalho, o capital teria respondido com a organização do consumo, com a qualificação dos trabalhadores, em suma, com a estratégia da mais-valia relativa. Esta engloba a qualificação, formação e educação de trabalhadores; a inserção destes em um consumo produtivo, conforme já vimos em nossa exposição. Este processo significou a expansão da produção, das relações de exploração, da mercantilização e da burocratização da sociedade para o espectro social amplo, estravazando as fábricas e o Estado e constituindo a Fábrica Social, que é a integração da totalidade da vida social à lógica mercantil, estruturando-a como produção expandida. Todos os momentos da vida social, incluindo lazeres, desportos, consumos, educação, vida familiar, passam a estar subsumidos à cadeia de produção de valor, estruturados e normatizados como um processo de produção. O poder tecnocrático, por conseguinte, expande-se para estas esferas também. Esta totalidade social organizada como produção global de valor é o que corresponde ao conceito de Fábrica Social.²³¹

O marxismo ortodoxo se constituiu numa época em que ainda a dominação capitalista se restringia à indústria e, dentro desta perspectiva, considerava como classe produtiva (produtora de mais-valia) apenas o operário fabril. Posteriormente, tal leitura ortodoxa, mantida no seio do marxismo dos partidos operários, persistiria, mesmo após a formação da fábrica social (na verdade, até hoje, em muitas correntes e agrupamentos políticos esta leitura persiste com a consequente consideração insistente do operário fabril como único elemento revolucionário). Foi contra esta leitura que os autonomistas italianos, desde os Qaderni Rossi, caminharam no sentido da compreensão da Fábrica Social e da constituição de novas camadas proletárias, que envolviam estudantes, donas de casa, desempregados, camponeses, etc. Esta leitura se fazia necessária, porque no âmbito do movimento social real, eram justamente estes setores que assumiam a frente da luta e impulsionavam os demais, sendo uma espécie de vanguarda dinâmica. Tal leitura nova não deixou de entrar em conflito com o marxismo

²³¹ Até mesmo o trânsito das cidades assume o caráter fabril e mecânico. Nele está em movimento a força de trabalho e as mercadorias. Por esta razão, possivelmente, os protestos sociais de rua que bloqueiam a circulação do trânsito têm sido cada vez mais criminalizados e reprimidos, porque desorganizam, ainda que momentaneamente, a fábrica social em um determinado complexo urbano.

ortodoxo e os sindicatos de época, especialmente na Itália. O movimento operário autônomo dispunha de forte ferramenta teórica e política na compreensão de um capitalismo expandido como Fábrica Social; ao mesmo tempo em que entrava em conflitos com a antiga burocracia do Partido Comunista Italiano.²³² Da mesma forma que a crítica do capitalismo reduzida à fábrica não permitia a visão de uma fábrica social, a teoria marxista do estado ainda se encontrava confinada à análise das estruturas do estado restrito, ou estado nacional, sem uma análise mais consistente da constituição de uma malha de poder universal que abrange toda a sociedade. As novas leituras, entretanto, percebiam este aspecto expandido das relações sociais capitalistas.

Em Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e a Escola de Frankfurt²³³, houve uma rica produção teórica que atentou para esta expansão e totalização do capital. O conceito de *indústria cultural* se coaduna com a percepção de um processo de dominação social, expandido para os lazeres, tempos livres e consumos. Entretanto, como Cleaver demonstrou, a análise destes autores tendeu a enxergar este processo como uma dominação unilateral e fechada, o que resultou em um pessimismo político e mesmo em um polêmico afastamento da prática política (no caso de Adorno, em 1968; mas Herbert Marcuse, pelo contrário, aproximou-se dos movimentos de 1968).

Nos final dos anos 60, Guy Debord e os Situacionistas formulavam a teoria do Espetáculo²³⁴, como desdobramento avançado da teoria do fetichismo da mercadoria de Marx

²³²O interessante documentário “*L’eterna rivolta*”, sobre Toni Negri e os movimentos autônomos dos anos 70 na Itália, contém muitos depoimentos dele e de outros autores, constituindo uma rica fonte para uma compreensão histórica deste processo. Negri fala da constituição do “operário social”, do fato de que a exploração ocupa todos os momentos da vida social e, consequentemente, a resistência também. Documentário disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7S-4EHYqY&feature=player_embedded#!>.

²³³ Ver ADORNO, Theodor; e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986; ADORNO, Theodor. ADORNO, T. W. *A indústria cultural*. In: COHN, Gabriel (org). **Adorno: Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 92-99. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 54); *Sobre a música popular*. In: COHN, Gabriel (org). **Adorno: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.115-146; *Moda intemporal – sobre o jazz*. In: _____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998. p.117-130. *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição*. In **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 65-108. (Coleção Os Pensadores). Ver também MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967; *Sobre o caráter afirmativo da cultura*. In: **Cultura e sociedade vol. I**. São Paulo: Paz e Terra, 1997; *Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber*. In: **Cultura e sociedade (vol. 2)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

²³⁴ Ver DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as futuras gerações**. São Paulo: Conrad, 2004. VANEIGEM, Raoul. **Aviso aos alunos do básico e do secundário**. Lisboa: Edições Antígona, 1996; INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Madri: Gris, 1999/2000. 2v; JAPPE, Anselm. **Guy Debord**. Marseille: Via Valeriano, 1995. Ver também DIAS, Paulo V. M. “40 Anos do Maio de 68: A Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord”. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível na internet em: <<http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Paulo%20Verg%EDlio%20Marques%20Dias.pdf>>, onde o conceito de Espetáculo é analisado em relação às lutas operárias autônomas dos anos 60-70.

e da abordagem da reificação de Lukács e, indo além mesmo da percepção de uma *indústria cultural*, de Adorno, Horkheimer e dos frankfurtianos, como estruturação do lazer programado como reprodução; entendiam que o Espetáculo era a própria relação social da forma-mercadoria recobrando toda a sociedade, onde a acumulação de capital teria atingido tal nível que se expressaria através de imagens. Mas, essencialmente, para Debord, o Espetáculo não era apenas uma “cobertura” da realidade por imagens, mas, sim, uma relação social que se veicula, engloba o poder separado e reproduz o comportamento de passividade na classe trabalhadora. O Espetáculo incluiria em si a política especializada e seus ícones, as representações operárias e sindicais separadas das bases, o Estado moderno e todo poder separado burocrático, os modelos de revolução burocráticos, além das vedetes sociais de diversos tipos (decisão e consumo). O Espetáculo é um conceito amplo que inclui desde o design, urbanismo, arquitetura, até mesmo a constituição de personalidades políticas - o mito do sujeito e do herói - resumindo em si a perda da historicidade. Mas essencialmente, o Espetáculo é a colonização da (quase) totalidade das relações sociais e da vida cotidiana pela forma-mercadoria, e se constrói sobre as “contradições reais reprimidas” (a luta de classes, a história). Não é possível uma compreensão da teoria do Espetáculo meramente restrita à semiótica ou estudos de arte, estética e design; ela essencialmente é uma teoria política, fundamentada na luta de classes e seus autores enxergavam na formação dos conselhos operários durante diversas revoltas sociais (como, por exemplo, a da Hungria de 1956) a possibilidade de destruir e superar as mediações separadas, constituindo novas relações sociais de diálogo e apropriação direta. Perder de vista este aspecto seria esterilizar a teoria situacionista, como muitas apropriações de Debord mais recentes têm feito – a teoria hoje é amplamente estudada por publicitários, especialistas em mídia e marketing, para aprimorar suas práticas.

A constituição do Espetáculo em si corresponde ao movimento da economia, à negação da história e a constituição de uma dominação social esmagadora e repressiva, entre classes sociais. O Espetáculo, como ideologia materializada, ao mesmo tempo em que veicula tais relações, esconde e mistifica, por inversão, as relações de classes – unificando a divisão e dividindo a unidade. Essa totalidade de dominação da forma-mercadoria totalizada, vista na teoria do Espetáculo, corresponde fortemente ao conceito de Fábrica-Social com que trabalhamos, porém com um enfoque distinto, mais nos aspectos da forma-mercadoria e seu fetichismo, sem perder de vista o aspecto político. Da mesma forma e, contemporaneamente, Henri Lefebvre apreendeu tal dominação na forma da cotidianidade, no fato de que cada gesto

veicula a forma-mercadoria, a constante programação da vida e dos hábitos, havendo a perda da historicidade das relações²³⁵.

Estas análises culminam com as anteriormente citadas, na questão do estabelecimento da Fábrica Social, como malha do trabalho abstrato que abrange a totalidade das relações sociais.

* * *

Outra análise extremamente importante que caminha neste sentido, o da compreensão desta totalização das relações sociais e suas estruturas, é o conceito de *Estado Amplo*, de João Bernardo.

A obra do marxista português João Bernardo, posterior à revolução de 1974, em Portugal, como expressão teórica deste movimento e de seus dilemas, foi buscar, no conselhismo e autonomismo, aliados a uma leitura aguçada da Crítica da Economia Política, ferramentas importantes de análise, que culminaram na formação da teoria do *Estado Amplo*²³⁶.

Primeiramente, para Bernardo, existem duas classes capitalistas ao invés de uma. Estas seriam a burguesia e os gestores (tecnocracia). A burguesia clássica seria correspondente aos **proprietários privados do capital**, uma classe de origem nacional (embora depois se internacionalize) e que detém capital e apropria-se da mais-valia através do estatuto jurídico da propriedade privada. Já os gestores seriam os **proprietários coletivos do capital**, uma classe universal burocrática, que acaba detendo porções crescentes da mais-valia por mecanismos de poder informais, através do **controle** – a organização científica do trabalho e as hierarquias empresariais. É fato que esta teoria é polêmica, não sendo aceita pelo campo do marxismo ortodoxo, pois fundamenta-se na demonstração da insuficiência das abordagens reduzidas a uma crítica da propriedade privada jurídica e procura a crítica expandida das relações sociais de produção e da organização do trabalho.

A produção capitalista se dividiria, para Bernardo, em dois campos. O primeiro seria o das *Unidades Particulares de Produção*, campo de origem da burguesia, correspondente às empresas particulares²³⁷. Na medida em que alguém enfoque a análise do capitalismo apenas

²³⁵ LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991; **Idéias Contemporâneas: entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1989; **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

²³⁶ Ver BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 162-182.

²³⁷ Sobre estes conceitos, ver o texto de BRUNO, Lúcia. “*Gestores: A prática de uma classe no vácuo de uma teoria*.” In BRUNO, Lúcia.; e SACCARDO, Cleusa. (Coordenadoras). **Organização, Trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986, p. 115-141.

neste campo, aparecem as empresas como unidades autônomas de produção e o motor da economia seria a concorrência e a famosa “anarquia de mercado”.

O segundo campo, para Bernardo, é o das *Condições Gerais de Produção*; campo de origem e expansão dos gestores enquanto classe.

Sabemos que os capitalistas particulares cuidam de campos especializados do complexo da divisão do trabalho social; mas que sua produção particular, em si apenas, é caótica e visa apenas ao efeito imediato. Porém, o capital não efetiva sua produção de longo prazo sem proceder a um processo de **reprodução**; sem conceber e estabelecer um complexo de infraestruturas tecnológicas, administrativas e sociais que viabilizem sua reprodução e a continuidade da produção. Assim, estruturou-se o Estado Moderno, que Marx chamava “*comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa*”²³⁸; inicialmente através do monopólio puro da violência como garantia jurídica da propriedade privada, através do exército e depois da polícia (na função de manter o controle social), e do controle e monopólio da emissão de dinheiro e documentos jurídicos, bem como o estabelecimento de um sistema de Direito que regulamenta as relações sociais, sendo expressão jurídica destas. Inicialmente, o Estado Restrito (Estado Nacional) detinha predominantemente o controle destas infraestruturas fundamentais.

Mas, na medida em que progredia a integração tecnológica das empresas, fruto do processo de acumulação capitalista e concentração de capitais, urgiam existir infraestruturas que atuassem diretamente sobre a produção cada vez entrelaçada socialmente. Assim surgiam meios de transporte como estradas, ferrovias, meios navais e depois aéreos; energia elétrica e outras formas de energia; meios de comunicação e, finalmente, a própria produção da força de trabalho, conforme já analisamos, criando complexos educacionais nacionais. Se a origem destes era o reformatório e o exército, depois assumem a forma de escolas e, mais tarde, formas sofisticadas e sutis através dos lazers (trata-se do processo de passagem do trabalho simples ao complexo, da mais-valia absoluta à relativa). Mas o fundamental, dentro das *Condições Gerais de Produção*, é que este foi o campo histórico de desenvolvimento dos gestores (tecnocracia)²³⁹. Posteriormente, com o processo de transnacionalização do capital após a Segunda Guerra Mundial, os gestores ampliaram sua esfera de influência dentro das empresas e por meio da aquisição de ações chegaram a solapar e mesmo expropriar as burguesias em muitas das grandes corporações (daí o conceito de *Sociedades Anônimas*,

²³⁸ Ver MARX, Karl.; e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 42.

²³⁹ Sobre o desenvolvimento da classe dos gestores, ver CARIBÉ, Daniel Andrade. **Das fábricas ao estado, do estado às fábricas: a formação dos gestores enquanto classe**. Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2006.

presente em grandes multinacionais). As burguesias proprietárias muitas vezes reagiram, mas é fato que a força da tecnocracia como classe é imensa, inclusive no fato de que após muitas mudanças políticas de regimes que expropriaram a burguesia, esta classe sobreviveu e assumiu seu lugar, dando continuidade às mesmas relações de exploração, como ocorreu nos países do socialismo real. O mesmo processo de formação da tecnocracia correspondeu ao estabelecimento da malha de poder que abrangiu toda a sociedade, estravazando as fábricas e o Estado Restrito.²⁴⁰

João Bernardo, ao formular com grande clareza os conceitos das Unidades Particulares de Produção e das Condições Gerais de Produção e das duas classes capitalistas, analisando a classe dos gestores, dotou-nos de importantes ferramentas teóricas e metodológicas. Uma das mais importantes e que vai de encontro ao conceito de Fábrica Social com que trabalhamos é o conceito de Estado Amplo – que diz respeito justamente a esta totalização das relações sociais e de poder a elas correspondentes. Assim sendo, neste processo, da mesma forma que a mercantilização e a lógica fabril estravazaram as fábricas e se expandiram colonizando todos os momentos da vida social, o poder político também estravazou o âmbito do Estado Restrito (nacional) e fábricas, e o poder gestorial se expandiu à totalidade da vida, configurando uma *soberania das empresas*, como uma malha total de poder social.

No nosso raciocínio, quando falamos da atomização e fragmentação social e a absorção do poder em aparelhos, isto inclui, como parte crucial para a reprodução do processo, a criação de um campo de estruturas comuns aos grupos capitalistas que garantam as *Condições Gerais de Produção*. Estas estavam, de início, predominantemente sob controle dos Estados restritos, conforme vimos.

O marxismo clássico considerou como conceito de Estado apenas o Estado Nacional (a que João Bernardo denomina *Estado Restrito*), com sua estrutura de exército, polícia, tribunais, parlamento e emissão de dinheiro; limitada por fronteiras nacionais; bem como esfera social política cindida em relação ao mercado e empresas (haveria esta cisão estado/mercado, público/privado); havendo uma relativa autonomia desta esfera política como impulsionadora e coordenadora do processo de modernização – o eixo de poder assim estava nos Estados nacionais. Esta percepção está contida, por exemplo, em *O Estado e a Revolução*, de Lênin²⁴¹ e nos próprios escritos de Marx, uma vez que, naquela época, o *Estado Amplo* ainda era algo embrionário e não distinguível e a tecnocracia não era plenamente

²⁴⁰ Ver BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

²⁴¹ Cf. LÊNIN, V.I. **Stato e rivoluzione e lo Studio preparatório Il marxismo sullo stato** - cura de Pio Marconi. Roma: La nuova sinistra, 1972.

desenvolvida; realmente o aparelho de Estado era o Estado restrito²⁴². Mesmo os pensadores e militantes anarquistas, que buscavam uma crítica de poderes mais ampla, envolvendo a oficina, família e crítica da religião, ainda possuíam uma concepção de Estado igualmente a de *Estado Restrito*. O *Estado Restrito* era por excelência o campo nacional, onde atuavam as burguesias e havia o primado político de seus aparelhos de poder como estrutura centralizadora do Estado Nacional moderno, um aparelho de modernização e sujeição social. Dentro deste terreno surgiu historicamente a escola de massas pública, com uma estrutura nacional, disciplinar e com forte papel político de constituição do cidadão abstrato e da legitimação ideológica do Estado Nacional (adquirindo a formação, no seu processo de desenvolvimento, como desdobramento, aspectos qualificativos). Este foi o panorama histórico, especialmente na primeira metade do século XX, de constituição dos sistemas nacionais de ensino, conforme já analisamos neste trabalho.

Mas, à medida em que o processo de acumulação capitalista, como descrito por Marx, gerou a concentração de capitais, a integração tecnológica cada vez maior, culminando finalmente na transnacionalização do capital (pode-se falar mesmo em pulverização da propriedade, em certos aspectos.), configura-se o que João Bernardo define como *Estado Amplo*. Tal conceito pode ser resumido pura e simplesmente em **soberania das empresas**. Com a ampla integração destas e dos gestores (potenciada pela microeletrônica), expandiu-se uma malha social de poder (que analisamos com o conceito de trabalho abstrato) ampla e total, que englobou os lazeres, consumos e tempos livres, estruturando-os como reprodução da força de trabalho. O *Estado Restrito* foi a incubadora deste processo, que depois estravazou seus limites, formando malhas amplas na totalidade social²⁴³. O crescimento do poder do *Estado Amplo* fez com que este se sobrepujasse gradualmente ao *Estado Restrito*, dominando-

²⁴² Embora LÊNIN tenha efetuado uma crítica do Estado Restrito em “*O Estado e a Revolução*”, preconizando seu esmagamento e definhamento através do processo de revolução social, ele, contraditoriamente, elogiou os correios prussianos como modelo de administração e eficácia, bem como preconizou a implantação do sistema taylorista na Rússia, após a revolução, e de uma industrialização através da implantação de um capitalismo estatal. Neste momento, greves violentas irromperam, bem como a revolta de Kronstadt e outros conflitos, que tinham como pano de fundo a formação de uma classe de gestores, a militarização do trabalho e a supressão do controle operário e da autonomia política dos Soviéticos (Cf. ROCKER, Rudolf. – op. cit.).

²⁴³ DIAS, Paulo V. M. “*A Crise Política é a Crise da Política*”. São Paulo: Ilustra, 2006 (Artigo). Também disponível em “Antivalor” <<http://antivalor3.vilabol.uol.com.br/outros/vergilio.html>>. Neste artigo foi analisado, de forma rudimentar, este deslocamento da primazia de decisão do Estado para as empresas. Nele foi estabelecida a idéia de que o Estado Nacional foi a incubadora social desta totalização das relações sociais capitalistas, que depois estravazaram seu âmbito, esvaziando sua autonomia de poder e decisão. Mas neste artigo ainda trabalhávamos com a separação metodológica entre as esferas econômica e política, Estado e mercado, bem como o Estado ainda era apreendido apenas em sua forma restrita, sendo uma abordagem, portanto, limitada, mas que teve o caráter de início de um processo de investigação. O posterior desenvolvimento de nossas pesquisas nos levou a superar tais cisões metodológicas e a encontrar conceitos melhores que procurassem demonstrar e compreender o deslocamento do eixo de decisão do Estado Nacional para as empresas, da forma como apresentamos agora neste trabalho.

o, submetendo-o, subvertendo sua autonomia enquanto esfera política de decisão e convertendo o *E.R.* em aparelho subordinado do *E.A.*²⁴⁴ É fato mais que conhecido que hoje as políticas são formuladas no âmbito dos grupos empresariais e então repassadas para parlamentos ou governos através dos lobbys²⁴⁵, para então serem regulamentadas (e quando no âmbito interno das companhias, este processo pode dispensar a mediação dos Estados); estes grupos, longe de serem meramente econômicos, tornam-se *centros de decisão política*. O eixo de decisão se desloca, assim, do Estado Nacional para a cúpula política das empresas (Henri Fayol já estabelecia que o alto escalão das hierarquias administrativas possui formação e atribuições *políticas*, constituindo uma camada dirigente da sociedade). Neste momento é que se pode falar em uma crise da política institucional e dos estados nacionais. Tal fato é ainda mais válido na nossa investigação da formulação das políticas educacionais.

Durante o período de privatizações e flexibilizações trabalhistas conhecido como neoliberalismo, propagou-se amplamente a idéia de uma “redução do Estado”, rumo a um “Estado mínimo”; chegou-se a falar em “fim do Estado”. Bernardo contesta radicalmente esta afirmação, demonstrando, em “*Estado: a silenciosa multiplicação do poder*”, que, na verdade, o que houve foi o açambarcamento das infra-estruturas de reprodução (*condições gerais de produção*), que antes eram domínio do *Estado Restrito*, pelas empresas; ou seja, a sua transferência para o domínio do *Estado Amplo*. Assim sendo, não haveria nenhuma redução do Estado, nem do poder; antes uma multiplicação brutal da concentração de poder político, potenciada pela microeletrônica e a concentração e centralização de capitais.

Os alemães das revistas *Krisis* e *EXIT!*, seguindo a linha frankfurtiana e uma crítica da economia política mais ortodoxa, com um método que se distingue pela ênfase na crítica de conceitos e categorias, formularam teses como a do *Fim da Política*²⁴⁶, que consiste na crise do Estado, o fim do primado da política institucional ante uma economia plenamente desenvolvida e autonomizada, fetichizada. Tal abordagem percebe claramente o deslocamento do eixo condutor dos processos sociais, mas se estabelece certa confusão terminológica²⁴⁷, na

²⁴⁴ Usamos *E.A.* e *E.R.* como abreviações para Estado Amplo e Estado Restrito.

²⁴⁵ Cf. BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

²⁴⁶ Ver KURZ, Robert. “*O Fim da Política*”; “*Antieconomia e Antipolítica*”; “*A falta de autonomia do Estado e os limites da política*”; “*Para além do Estado e Mercado*”; “*Pós-imperialismo – a nova face do mundo e a velha visão da esquerda*.”, disponíveis em “EXIT!” <<http://obeco.planetaclix.pt>> e “Antivalor” <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>>; ver também JAPPE, Anselm. “*A democracia, que arapuca*.”; SCHANDL, Franz. “*O fim do Direito*.”; LOHOFF, Ernest. “*A Ilusão do Estado Mundial*.”, textos disponíveis em “Antivalor” <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>>.

²⁴⁷ Pode-se falar em crise e fim da autonomia da política institucional do Estado Restrito (o conceito moderno de Política como esfera separada), mas pode-se falar em “fim da política” num sentido geral? Remetemos aqui às análises de Pierre Clastres – não existe sociedade humana que seja “apolítica”.

medida em que não se ressalta a integração entre economia e poder político; em que a economia é tratada como ente abstrato e não como conjunto de empresas com grupos tecnocráticos de decisão (também falta um conceito de *Estado Amplo*). Na verdade, o “Fim da Política” corresponde não a um fim do poder político, em hipótese alguma; antes, ao deslocamento do eixo do poder político do *Estado Restrito* ao *Estado Amplo*; ao deslocamento do eixo de decisão do Estado Nacional para as empresas transnacionais, rede de poder que Bernardo percebe como o próprio E.A. e como órgãos de poder político dominantes. Há crise dos aparelhos da política institucional restrita, que perderam sua autonomia, mas não do poder político, que se concentrou ainda mais neste processo. Igualmente, se falamos em uma economia *autonomizada*, como Kurz procede, é necessário acrescentar para esclarecer a questão (para além do fetichismo da própria expressão “economia”, como se esta fosse um conjunto de mercadorias ou algo inanimado que se move e não uma relação social), que o que existe é uma malha de poder empresarial autonomizada que normatiza a sociedade, de forma total (e, portanto, totalitária), como João Bernardo demonstrou. Ele afirma que as empresas são soberanas, porque normatizam a sociedade, na medida em que informalmente *legislam* (normatizam e ditam as regras sociais), *executam* (na medida em que decidem politicamente) e *punem* (atuando como uma verdadeira justiça repressiva informal). A tecnocracia assume assim um caráter universal e um poder discricionário, quase totalitário, que transcende os mecanismos jurídicos de regulação, estando acima deles.²⁴⁸

Segundo Kurz e os alemães, o Estado Nacional encontra-se em crise de financiamento, o que reflete o processo crítico (a crise) de reprodução do capital ante uma produtividade cada vez maior e uma taxa de lucro e margem de valorização que se estreitam tendencialmente (estreitando, portanto, a fonte de financiamento dos Estados), o que pressiona o estabelecimento de reformas que “enxugam gastos” (e tentam tornar produtivas, novamente em aspectos capitalistas, estruturas que não seriam mais produtivas economicamente, como o caso da escola pública) ou mesmo privatizam diretamente os serviços públicos. O poder político e os próprios modelos de organização do trabalho que adentram o Estado e seus serviços públicos nestas reformas emanam justamente das empresas, é crucial ressaltar. Fayol anteviu de certa forma este processo quando concebia que uma teoria administrativa e os quadros dirigentes de empresa seriam um modelo universal. E Taylor igualmente percebeu a

²⁴⁸ Ver BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; e **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

constituição da fábrica social, quando afirmava que no futuro o homem seria suplantado pelo sistema.²⁴⁹

Se no âmbito das burguesias clássicas, das *Unidades Particulares de Produção* e dentro do *Estado Restrito*, encontrávamos uma percepção de uma economia de mercado anárquica, movida pela concorrência; no âmbito da teoria da classe dos gestores, das *Condições Gerais de Produção* e do *Estado Amplo*, o fetichismo da concorrência cede lugar à planificação geral integrada; e os discursos ideológicos do livre comércio ficam soterrados pela dominação universal de uma burocracia total, da tecnocracia. Esta propagou amplamente o discurso da “desburocratização”. Se concebermos burocracia no sentido vulgar, como amontoado de papéis e ineficiência, este postulado poderia ter sentido. Mas se concebermos burocracia como uma classe social exploradora, na verdade, a burocracia se manteve incólume com este processo – e em virtude dos advenços da microeletrônica, ampliou extraordinariamente seus poderes e alcance.²⁵⁰

Quando concebemos assim, o processo capitalista como totalidade, podemos perceber alguns aspectos cruciais para nossa análise. Faz parte da aparência fetichista que as formas sociais pelas quais se veiculam as relações sociais se apresentem como vazias de conteúdo, como algo dado, e obscureçam o conteúdo intrínseco e real das mesmas. Não se trata de uma “ilusão”, mas de uma falsa aparência real, materializada, com existência efetiva. Este era o conceito de Espetáculo, de Debord. Assim, teríamos uma sociedade com separação entre Economia e Política, com burguesias concorrentes, um livre mercado e uma sociabilidade fundamentada primariamente no Mercado, onde se apresentariam os “sujeitos da mercadoria”. Esse aspecto foi exaustivamente criticado pelos alemães dos grupos Krisis/EXIT!, mas abandonando o conceito de luta de classes como sendo inerente apenas à modernização capitalista²⁵¹.

²⁴⁹ Ver FAYOL (op. cit.) e TAYLOR (op. cit.).

²⁵⁰ O aparelho do Estado Restrito historicamente espelhou as formas de organização do trabalho, o que lembra o clássico postulado de Marx no seu famoso *Prefácio* (já citado) em que ele analisa o fato de que as estruturas institucionais são condicionadas pelas relações sociais de produção. A novidade aqui é a passagem de uma estrutura de estado Taylorista-Fordista a uma estrutura “Toyotizada” (com democracia participativa, flexibilização, descentralização formal centralizada pela microeletrônica, apelo às capacidades intelectuais e de gestão dos trabalhadores, etc.). O *capitalista coletivo* (Estado) assume as formas de organização do trabalho e do poder.

²⁵¹ Ver a entrevista com HOLLOWAY, John., em “Sinal de Menos #1” (<www.sinaldemenos.org>), onde ele aborda o caráter contraditório da própria luta de classes, que se por um lado se apresenta institucionalmente em organizações que sofrem burocratização e reivindicaram a modernização, por outro lado, costuma extravazar esta mesma institucionalidade, criando momentos de novas relações sociais. Este processo é abordado por BRUNO, Lúcia em BRUNO, Lúcia. **O que é a Autonomia Operária?**- São Paulo: Brasiliense, 1985. As novas relações sociais se produzem no próprio processo de luta, enquanto relações sociais de luta, que se projetam depois em direção aos meios de produção, configurando novas relações sociais de produção. No processo de luta se revela o caráter contraditório do próprio proletariado, que existe tanto como força de trabalho para o capital como

Mas quando concebemos o processo em teorias como a do *Estado Amplo* e da *Fábrica Social*, podemos ver a integração interna entre exploração e opressão, entre conteúdo e formas, entre Economia e Política. A Economia apresenta-se como Economia Política. O Mercado deixa de ser a instância aparentemente única de socialização; esta se daria primariamente no bojo da produção, das próprias empresas, que embora atomizem sua mão de obra por estratégias administrativas, neste âmbito, os agentes sociais já não se apresentam mais como “sujeitos da concorrência” ou “sujeitos-monetários”, mas sim como coletivos – onde existem linhas de força entre grupos sociais, entre classes sociais antagônicas posicionadas em relações hierárquicas (é na esfera do consumo que esse processo se reifica e é velado). Igualmente, tais relações de produção de valor sobrevivem mesmo sob estatização ou nacionalização das empresas e a constituição de mercados planejados. Nesta visão de totalidade, temos antagonismos de classes e uma dominação total do capital, efetivada pelas suas personificações tecnocráticas e empresariais. A partir do raciocínio de João Bernardo, podemos ainda dizer que o próprio conceito de livre compra e venda da força de trabalho se encontraria em crise neste estágio, *em que os gestores e a tecnocracia se tornariam proprietários do proletariado*, na medida em que formulam políticas que visam à própria produção e reprodução da força de trabalho, controlando-a nos seus tempos livres também e, portanto, em todos os momentos de sua existência. Nesta visão, o proletariado não é gerado mais externamente ao processo capitalista. De fato o seria em níveis iniciais de desenvolvimento (acumulação primitiva), mas com o próprio processo de estruturação do consumo produtivo (que Cleaver denominou Fábrica Social), o proletariado passa a ser produzido no interior do processo capitalista, como mercadoria. É o que Bernardo denomina como *produção de trabalhadores através de trabalhadores*²⁵², o que engloba desde a escola até lares e consumos num estágio de desenvolvimento superior. Para ele, estaria havendo um deslocamento do processo de qualificação rumo aos lares e tempos livres, fator que em nossa análise pode agravar a crise escolar, na medida em que esvazia funções basilares da escola pública de massas.²⁵³ Estas análises nos ajudam a compreender com clareza o conceito de *Estado Amplo* e aspectos importantes do processo de estabelecimento das *Condições Gerais de Produção* do capital, como também perceber que da mesma forma que se configura

enquanto classe política, para si mesmo; bem como o conflito entre as novas relações sociais e as tendências mercantis e burocratizantes das velhas relações sociais.

²⁵² BERNARDO, João. “O proletariado como produtor e como produto.” In Revista de Economia Política, vol 5, n° 3, julho/setembro 1985. Disponível em <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>.

²⁵³ BERNARDO, João. *Estado, A silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.

uma malha de poder, configura-se uma malha social de produção da força de trabalho como parte desta.

A abordagem que Lênin e o marxismo ortodoxo faziam do Estado, não poderia conceber naquela altura, claramente, um *Estado Amplo*, embora este já estivesse em constituição. Tal concepção provavelmente modificaria as estratégias políticas. A eclosão de movimentos operários autônomos, nos anos 60-70, com sua recusa da ação política institucional (e mesmo isto é fortemente presente nos novos movimentos anti-globalização desde os anos 90, no zapatismo, na proliferação de coletivos e grupos anarquistas, ou autônomos, entre jovens, atualmente, e é visível nas revoltas sociais da Grécia), apenas refletiam a percepção, por parte dos trabalhadores e estudantes, da migração de poder político do *Estado Restrito* para as empresas e da perda de autonomia dos aparelhos de E.R. para fazer frente a este processo – estes já eram parte intrínseca do modo de produção capitalista desde seu início, mas perderam mesmo a capacidade regulatória limitada que possuíam.²⁵⁴

Ernest Mandel, em *O Capitalismo Tardio*, concebia três funções para o Estado:

[...]

- 1) *criar as condições gerais de produção que não podem ser asseguradas pelas atividades privadas dos membros da classe dominante;*
- 2) *reprimir qualquer ameaça das classes dominadas ou de frações particulares das classes dominantes ao modo de produção corrente através do Exército, da polícia, do sistema judiciário e penitenciário;*
- 3) *integrar as classes dominadas, garantir que a ideologia da sociedade continue sendo a da classe dominante e, em consequência, que as classes exploradas aceitem sua própria exploração sem o exercício direto da repressão contra elas (porque acreditam que isso é inevitável, ou que é “dos males o menor”, ou a “vontade suprema”, ou porque nem percebem a exploração).²⁵⁵*

Mandel resumia assim as funções do Estado, percebia o caráter fundamental e estratégico das **condições gerais de produção** (entre as quais se inserem os aparelhos de produção da força de trabalho) e da integração social que dispensa a repressão direta. Entretanto, Mandel concebia apenas o conceito de *Estado Restrito*, em 1972. Esta análise continua válida, mas deve ser feita no âmbito do conceito de *Estado Amplo*, hoje.

²⁵⁴ Sobre as lutas autônomas, ver DIAS, Paulo V. M. *40 Anos do Maio de 68: A Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord*. Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível na internet em: <<http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Paulo%20Verg%EDlio%20Marques%20Dias.pdf>>.

²⁵⁵ MANDEL, Ernest. *O Capitalismo Tardio*. Série Os Economistas. São Paulo: Abril, 1982, p. 333, capítulo 15, “O Estado na fase do capitalismo tardio”.

Igualmente, a ideologia, conforme vimos ao decorrer deste trabalho, é materializada ao longo do processo, deixando de ser apenas formulação de discurso. Louis Althusser estabeleceu uma teoria dos *Aparelhos Ideológicos de Estado*²⁵⁶ como uma malha ou complexo social, que vai além dos aparelhos repressivos e inclui a escola e a família entre outros. A ideologia, num estágio desenvolvido, materializou-se e apresenta-se como prática social, envolvendo os corpos, não estando restrita apenas ao caráter espiritual-discursivo. Igualmente, os aparelhos que cuidariam da reprodução, estão hoje no âmbito do *Estado Amplo* e assim devem ser analisados, como malha de poder empresarial.

Sem dúvidas, as funções cruciais descritas por Mandel continuam, mas segundo João Bernardo demonstrou, atualmente, são coordenadas pelo *Estado Amplo*, ao qual o *Estado Restrito* se subordina e integra. E é dentro deste âmbito que devemos analisar hoje a concepção e orientação das políticas educacionais, como o fizemos neste trabalho.

Maurício Tragtenberg legou críticas de importância crucial às estruturas burocráticas e escolares, ainda num período de transição social e fortalecimento do E.A. Pôde descrever com precisão o processo de burocratização na escola e universidade, que João Bernardo analisou mais amplamente.²⁵⁷

O conceito teórico de *Estado Amplo*, assim como os anteriormente abordados, vai de encontro ao de *Fábrica Social*. Podemos dizer que o *Estado Amplo* é a própria malha de poder (trabalho abstrato) da *Fábrica Social*, considerada em seu aspecto político. A coincidência dos conceitos quase os confunde em certos aspectos.

A abordagem longa que fizemos do desenvolvimento dos conceitos, desde a crítica da burocratização, do conceito de Indústria Cultural, da Sociedade do Espetáculo, da Cotidianidade, da sociedade disciplinar, da Fábrica Social e do Estado Amplo, procurou mostrar que estes autores na verdade tinham diante de si o mesmo objeto, abordando-o por diferentes ângulos e etapas de seu desenvolvimento.²⁵⁸

²⁵⁶ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

²⁵⁷ TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: UNESP, 2004. Podemos ver também uma discussão condensada do processo de burocratização no artigo em duas partes de SOUZA, Marcelo Lopes de. “*Universidades: burocratização, mercantilização e mediocridade*”, publicado em “Passa Palavra”, Maio de 2010: <<http://passapalavra.info/?p=23461>>.

²⁵⁸ Poderíamos ainda incluir as importantes análises de Pierre Bourdieu, Gilles Deleuze e de Giorgio Agambem, além de outros, neste espectro de teorias que abordam a malha de poder e estruturas de reprodução, mas não o fizemos por limitações no tempo de pesquisa de um mestrado, sendo, portanto, nossa intenção incorporá-las em futuras pesquisas que serão a continuação desta, podendo dar um tratamento adequado de análise mais cuidadosa.

Nesta longa exposição que fizemos, procuramos, primeiramente, demonstrar, a partir da análise de Marx das formas do valor, o processo de gênese das relações de poder relacionado aos patamares de constituição do trabalho abstrato, no processo de constituição do dinheiro como mediação universal. Uma vez demonstrado como o trabalho abstrato se constitui, é fato pressuposto que a força de trabalho exista e igualmente deva se constituir como pré-condição para a abstração das atividades sociais. Este processo de constituição do trabalho abstrato e do dinheiro é o próprio processo de constituição das malhas de poder social, que incluem em si as *condições gerais de produção* do capital como necessidade fundamental. Assim, nossa abordagem procurou mostrar a estruturação do Estado neste processo de formação e garantia das C.G.P.²⁵⁹, num primeiro momento como *Estado Restrito* e, depois, demonstrou como a generalização das relações sociais mercantis e da lei do valor geraram o extravazamento e a totalização das mesmas relações, estruturando assim a *Fábrica Social*, que se configura politicamente como *Estado Amplo*, ou **soberania das empresas** (uma malha de poder tecnocrático universal, que se constituiu no processo de generalização da mediação universal, que analisamos). A ideologia, neste processo, passou de formulação discursiva da modernização para prática social efetiva e materializada, dominando e condicionando os corpos e a realidade efetiva, socialmente falando.

Neste processo, as *condições gerais de produção* se constituíram, em geral²⁶⁰, inicialmente sob a égide e coordenação dos Estados Nacionais (Restritos – que funcionaram como “incubadora” e coordenadores do processo de modernização), passando depois ao campo do *Estado Amplo*, como Fábrica Social. Neste âmbito, foi uma necessidade sistêmica a constituição de *aparelhos de produção e reprodução da força de trabalho* como parte das *condições gerais de produção*. Os sistemas escolares e educacionais se constituíram primeiramente no campo dos Estados Nacionais e como parte integrante da formação destes – a formação do cidadão abstrato, da disciplina, do nacionalismo, do conceito abstrato de Estado e nação – passando depois ao domínio do *Estado Amplo*. Neste ponto, a coordenação do processo passa a se dar pela malha de poder empresarial, assumindo formas modernizadas e internalizadas, desdobrando o patamar disciplinar anterior em um patamar qualificativo sofisticado, rumo à qualificação para o trabalho complexo (e como uma forma de saber disciplinar mais interiorizada). E este processo constituiu historicamente a passagem do predomínio da mais-valia absoluta à mais-valia relativa, da produção rudimentar do

²⁵⁹ Abreviatura para *Condições Gerais de Produção*.

²⁶⁰ Falamos “em geral”, porque como BERNARDO, João. demonstrou, em *Democracia Totalitária* (op. cit.), no caso da colonização da África, as companhias comerciais atuaram desde o início como Estado Amplo e produzindo as C.G.P.

proletariado nacional, como força de trabalho simples, a uma força de trabalho qualificada, nos parâmetros do capital.

Resumidamente, analisamos o processo das categorias capitalistas e a necessidade sistêmica da produção da força de trabalho; em seus aspectos disciplinares e qualificativos, indo do espectro do trabalho simples ao complexo; e a constituição de sistemas de ensino como *departamento da Fábrica Social* produtor e qualificador de força de trabalho.

Tal análise nos permitiu estabelecer as bases conceituais e estruturais para a compreensão das necessidades qualificacionais inerentes às mais-valias absoluta e relativa e como isto influencia a decisão e orientação de políticas educacionais. A compreensão do processo de estabelecimento da Fábrica Social nos permite entender muito melhor as atuais reformas educacionais, na medida em que demonstra sua lógica subjacente, a coordenação deste processo, os eixos políticos de poder dos quais emanam estas decisões, seus objetivos e prioridades políticas. Não se trata, nestas reformas, de uma mera orientação ocasional ou conjuntural de *Políticas Econômicas*, mas de um processo estrutural, de transformações da própria *Economia Política*.

Nesta pesquisa, tomamos como fato emblemático a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, Tailândia, que derivou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que analisamos. Este encontro foi um marco histórico extremamente importante, pois a orientação de políticas educacionais passou a ser concebida internacionalmente, fato que demonstra claramente o deslocamento do eixo de poder dos Estados Nacionais (Restritos) para o Estado Amplo, dentro da Fábrica Social. Como demonstramos, nas entrelinhas da *Declaração* já está presente a orientação de políticas para a **produção em larga escala** de força de trabalho, num panorama de crise social e de risco de estagnação econômica.

O impacto de suas orientações influenciou profundamente a formação da *Lei de Diretrizes de Bases* de 1996, bem como a formação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), *Diretrizes Curriculares Nacionais* de 1997 (que falam da formação de uma força de trabalho flexível), o *Plano Nacional de Educação* (2000), bem como as políticas das secretarias estaduais de educação, em especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, com suas reformas administrativas e a Proposta Curricular de 2008. Pode-se dizer que há uma linha vertical ou eixo que define e orienta estas reformas todas.

Igualmente, atualmente comissões técnicas e organizações multilaterais formulam os projetos educacionais diretamente de acordo com os perfis de mão de obra exigidos pelas empresas – a formação do trabalhador “flexível”. Assim, temos os projetos e documentos

formulados desde o movimento de *Educación para Todos*, da UNESCO, **ligado ao banco Mundial**, que tomamos como objeto de análise; as diversas orientações diretas do Banco Mundial²⁶¹; as recomendações da OIT e da sua comissão para qualificação, a CINTERFOR²⁶²; o PREAL como comissão do Banco Mundial que concebe estes projetos para a América Latina e Caribe²⁶³; e a nível nacional e estadual, a formulação de políticas educacionais se dá no âmbito não primariamente dos governos e câmaras legislativas, mas de diversos **conselhos técnicos**, de composição fortemente influenciada por empresas e lobbys de ensino privado²⁶⁴. E mesmo as comissões multilaterais e organismos oficiais (como PREAL, CINTERFOR, etc.), são braços institucionais ou agências do complexo da ONU,

²⁶¹ Por exemplo, ver o *Documento do Banco Mundial, apenas para uso oficial. Memorando do presidente do banco internacional para reconstrução e desenvolvimento e da corporação financeira internacional, aos diretores executivos sobre uma estratégia de assistência ao país do grupo Banco Mundial para a República Federativa do Brasil*. Relatório número 16.582 - BR -12 de Junho de 1997; e *Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – Documento de país – Brasil, Divulgação Restrita, 1994*; ambos os documentos disponíveis em Aurélio Vianna JR. (Org). **A Estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil. Análise Crítica e Documentos Inéditos**. Brasília: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998.

²⁶² Ver CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional, organismo da Organização Internacional do Trabalho: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>>, dos quais podemos destacar os documentos (todos disponíveis no site): *Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, El crecimiento del empleo y el desarrollo* - Conferencia Internacional del Trabajo, 2008, Oficina Internacional; também *Informe V – Calificaciones para La mejora de La productividad, El crecimiento del empleo y El desarrollo – quinto punto del orden del día*. Oficina Internacional Del Trabajo, Ginebra. Conferencia Internacional Del Trabajo, 97ª reunión, 2008; e *Recomendación 195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*; temos também como exemplo GALLART, María Antonia. **Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina**. Montevideo: OIT/ Cinterfor, 2008; PALMER, Robert. *Skills and productivity in the informal Economy. Employment Sector Employment Working Paper No. 5*. International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO, 2008; FREEDMAN, David H. *Improving skills and productivity of disadvantaged youth. Employment Sector Employment Working Paper No. 7*. International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO, 2008; MARCHESE, Marco. And SAKAMOTO, Akiko. *Skills development for industrial clusters: A preliminary review. Employment Sector Employment Working Paper No. 8*. International Labour Office, Skills and Employability Department.- Geneva: ILO, 2008.

²⁶³ Ver PREAL – *Programa de Promoción de La Reforma Educativa de America Latina y el Caribe*, comissão ligada ao Banco Mundial que tem profunda influência nas atuais reformas educacionais, especialmente as da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo e sua nova proposta curricular e reforma administrativa. No site <<http://www.preal.org/>> consta grande quantidade de documentos disponíveis referentes aos projetos desta comissão para a educação da América Latina, projetos delineados para muitos anos. Podemos citar alguns documentos importantes (disponíveis no site): ANDRACA, Ana Maria de. *Buenas Prácticas para mejorar la educación em America Latina*. PREAL: Septiembre de 2003; *Ficando Para Trás. Um Boletim da Educação na América Latina*. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas. PREAL. Setembro de 2002; *Quantidade sem Qualidade. Um Boletim da Educação na América Latina*. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. PREAL, 2006; *El Futuro Esta en Juego*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. PREAL. Abril de 1998.

²⁶⁴ RONAN. *Tecnocracia e as lutas dos professores*. In Passa Palavra, Abril de 2009. <<http://passapalavra.info/?p=2746>> (o artigo está assinado apenas com o primeiro nome do autor). O autor analisa a composição de conselhos técnicos e menciona o interessante fato do deslocamento das lutas dos estudantes universitários, dos órgãos estudantis e parlamentares para a pressão direta sobre os conselhos técnicos dentro das universidades, o que refletiria a percepção, por parte destes estudantes, deste processo que descrevemos, influenciando suas estratégias de luta. Este processo estaria intimamente relacionado com o esvaziamento e a crise dos organismos representativos estudantis oficiais e a ocorrência de lutas por fora destes.

sendo apenas o aspecto mais institucional e visível do “iceberg” da malha de poder social. A própria UNESCO é parte deste complexo e este fato diz muito (além de sua ligação ao Banco Mundial) sobre suas orientações, uma vez que é comum o discurso da neutralidade política de instituições ligadas à ONU. As empresas e grupos tecnocráticos que de fato decidem e coordenam estes projetos permanecem ainda mais inacessíveis, por detrás destes organismos e torna-se difícil obter dados diretos e claros dos seus projetos (da mesma forma que é de fácil acesso a obtenção de dados oficiais de comércio mundial analisando os registros alfandegários e balanças comerciais, mas muito mais difícil saber ao certo os montantes movimentados no comércio interno feito no interior das grandes corporações, que segundo João Bernardo, constituem volumes de dinheiro muito maiores do que os de comércio externo entre países, o que comprovaria o predomínio do Estado Amplo sobre o Estado Restrito)²⁶⁵. Mas a análise comparativa do processo de organização do trabalho, da composição atual da classe trabalhadora (suas divisões e estratificações qualificacionais), comparada aos documentos das organizações multilaterais citadas, não deixa dúvidas sobre as prioridades e orientações dos projetos. E deixa ainda menos dúvidas quanto ao fato de que, atualmente, os interesses empresariais controlam e determinam toda a política educacional segundo suas necessidades de produção de perfis de trabalhadores necessários aos novos processos de produção (e mesmo de controle social e político sobre a superpopulação relativa). Igualmente é emblemática a explosão de crescimento do ensino privado e fundações²⁶⁶ que passam a ocupar espaço político de decisão na globalidade do processo de uma forma totalmente nova. Embora os documentos demonstrem esta soberania econômica sobre a educação diversas vezes no seu discurso e o atrelamento da educação escolar ao mercado de trabalho se tenha convertido em discurso midiático e mesmo em preconceito popular largamente enraizado (a ideologia do “estudar para ter lugar no mercado de trabalho”), ousar afirmar que hoje os sistemas de ensino teriam se convertido em fábricas de trabalhadores e aparelhos de dominação e controle social é algo que gera acirradas negativas, polêmicas e controvérsias, havendo o esforço dos gestores e ideólogos destas políticas em negar e velar este fato, remetendo ao discurso da educação para cidadania. Mas, como analisamos, mesmo esta

²⁶⁵ Ver as já citadas obras de: BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; e **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

²⁶⁶ Não analisamos neste trabalho, devido ao nosso recorte de objeto e restrições de espaço de tempo disponível para pesquisa, o importantíssimo papel, que devemos mencionar e ressaltar aqui, do enorme aumento proporcional das faculdades e grupos de ensino privado, além dos institutos e fundações ligados a estes grupos, que influenciam a todo instante os conselhos técnicos. O crescimento da malha de educação privada proporcionalmente maior do que o das estruturas públicas delineia este processo de tal forma que os grupos de ensino privado passam a influenciar de forma decisiva as políticas educacionais públicas através de seus lobbys. Este é um fato que ilustra muito bem o conceito de Estado Amplo.

cidadania nada possui de apolítica: ela constitui justamente a produção do cidadão abstrato, o proletário; e a internalização das categorias sociais capitalistas pelos indivíduos.

Isto demonstra claramente como o Estado Amplo e sua tecnocracia determinam atualmente os projetos educacionais. A percepção estrutural do processo nos permite enxergar com maior clareza a totalidade e compreender o lugar dos sistemas educacionais como *departamento de produção de força de trabalho*, da Fábrica Social.

* * *

Conforme nossa análise demonstrou, mercadorias nunca são coisas, mas sim relações sociais. Da mesma forma o valor nunca é uma substância metafísica (embora constitua parte do fetichismo que assim o pareça), mas sim uma média social. O dinheiro não é simplesmente um instrumento de contabilidade neutro, mas uma mediação social que se estabeleceu, como analisamos, junto com a constituição da própria malha de poder. Igualmente, o capital não é simplesmente dinheiro, máquinas, matérias primas ou instalações; mas antes uma relação social, entre classes, que incorpora estas coisas como mediações. Ou como Marx afirmou:

*[...] Um negro é um negro. Somente em determinadas condições torna-se um escravo. Uma máquina fiadora de algodão é uma máquina para fiar algodão. Apenas em determinadas condições ela se torna capital. Arrancada dessas condições, ela é tão pouco capital como o ouro em si e para si é dinheiro, ou o açúcar é o preço do açúcar. (...) O capital é uma relação social de produção; É uma relação histórica de produção.*²⁶⁷

Marx demonstrou, no capítulo 25 d'*O Capital*, este fato, ao analisar a história do capitalista que levou sua empresa, materiais e trabalhadores para Swan River, na Austrália. Lá, como o acesso a terra era livre, seus empregados o abandonaram para se converter em colonos, levando-o à ruína. Isto demonstra que máquinas, dinheiro e materiais só se transformam em capital dentro de relações sociais específicas que incluem a expropriação dos trabalhadores como elemento primordial. Essa expropriação se dá através da propriedade privada (processo de acumulação primitiva), separando o produtor dos meios de produção. Assim, a expropriação não é simplesmente um fato jurídico, mas um ato político; também pode dar-se em mecanismos políticos de controle, em estágios avançados. Ela depende de se

²⁶⁷ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Capítulo 25, p. 296.

reproduzir como expropriação, constantemente, seja através da repetição da acumulação primitiva em patamares cíclicos, seja através da constante expropriação política do controle dos meios de produção pelos trabalhadores por meio de mecanismos científicos e administrativos. A expropriação, assim, é necessidade fundamental para o estabelecimento da exploração. Sem ela a exploração torna-se impossível.²⁶⁸

O mesmo raciocínio vale para a educação e seus aparatos, bem como as estruturas dos serviços públicos. Faz parte da lógica do capital sua compulsão expansionista e a necessidade de constantemente colonizar novos momentos sociais ou converter tempos sociais improdutivos em tempos de produção de valor. Qualquer estrutura social que demande investimentos e recursos, sem dar retorno econômico, constitui um desperdício ou mesmo destruição de capital ou dinheiro.

Desta forma, podemos recuperar a famosa formulação de Marx no seu célebre Prefácio²⁶⁹, quando dizia que as transformações nas relações de produção condicionam e promovem transformações nas instituições. Constantemente, a produção se transforma, com suas tecnologias e processos de organização do trabalho. As estruturas institucionais, entre as quais as do Estado, tendem a ficar “defasadas” no processo e periodicamente necessitam, assim, de reestruturações profundas para adequá-las novamente às condições novas de produção – o constante processo que acima descrevemos.²⁷⁰

As técnicas administrativas possuem “prazo de validade”, na medida em que decompõem a classe trabalhadora politicamente, estabelecendo o controle por parte dos gestores e elevando a exploração a patamares altos; mas ocorre lentamente a recomposição da classe trabalhadora, sua resistência e o estancamento da produtividade, que declina progressivamente.²⁷¹ A um dado momento, uma revolução tecnológica e organizacional torna-

²⁶⁸ Fica claro aqui que a produção de mercadorias, a lei do valor e o caráter fetichista da produção capitalista, que constitui o capital como “sujeito automático”, possuem como pré-condição essencial a expropriação dos produtores e sua sujeição. Tal fato vale também para a resistência social, que passa pela luta pela reapropriação do controle sobre as condições de vida. Aqui cabe uma consideração metodológica crucial que permeia toda nossa pesquisa: diante deste fato, como se poderia excluir da análise as mediações sociológicas das classes e estruturas de poder político e, conseqüentemente, a luta de classes, para nos determos apenas nas categorias abstratas e na problemática do fetichismo? Não seria isto sucumbir ao próprio fetichismo? Se os indivíduos chegam a desejar as categorias mercantis, é porque este desejo lhes foi internalizado, através de um processo de dominação social totalitário e tão acachapante, que lhes privou de qualquer alternativa de existência social. Trata-se assim de um problema das condições concretas de vida e não uma mera questão ideológica de consciência imanente ou transcendente.

²⁶⁹ MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. in Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985.

²⁷⁰ Aqui neste trabalho, como adotamos como referencial a teoria da Fábrica Social como totalização das relações capitalistas, não tratamos as instituições como superestruturas ideológicas, clivadas de uma infraestrutura econômica, mas as tratamos como uma totalidade integrada como Fábrica Social em uma malha expandida, incluindo em si as *condições gerais de produção*. Esta consideração mostra que o processo de transformação da produção influencia de forma ainda mais rápida e decisiva as instituições.

²⁷¹ CLEAVER, Harry. (op. cit.)

se necessária para recompor a acumulação.²⁷² Assim ocorreram as revoluções do taylorismo-fordismo e, depois, do toyotismo, em ciclos longos. Estas tenderam a influenciar a totalidade da sociedade, começando a reorganização pelas empresas, para se estender às instituições e o Estado.

Igualmente as estruturas educacionais precisam ser transformadas, na medida em que as mudanças tecnológicas e das relações de trabalho exigem novos perfis de trabalhadores; a estrutura escolar tende, assim, a igualmente ficar defasada no processo, sendo necessária a sua remodelação periódica nos parâmetros do capital.

No Brasil, o processo neoliberal de reforma do Estado, que começa nos anos 80, tendo como um dos marcos a discussão iniciada desde a Constituição de 1988, constitui, mais profundamente, a adequação do Estado e serviços públicos à nova revolução da produção, que tem a microeletrônica e o toyotismo como elementos centrais. Necessitava-se assim de medidas de flexibilização e desregulamentação sociais (na verdade, novas formas de regulação, fundadas no Estado Amplo). É no bojo deste processo que apareceram as reformas educacionais que analisamos.

No período do Estado Novo, em 1936, foi criado o DASP (Departamento de Administração do Serviço Público) e ocorria uma revolução tecnocrática, que consistia justamente na adequação das estruturas estatais, até então ligadas às velhas oligarquias patrimoniais e seu poder pessoal, à racionalização do taylorismo-fordismo, representada pela composição de uma nova elite gestorial. Assim, no discurso da formação do *homem novo* vinha também uma proposta de formação e educação, que incluiu o processo de qualificação, nas preocupações de administradores, industriais e de engenheiros de indústria como Roberto Mange.

Podemos assim, fazer este paralelo, ao nos referirmos às duas revoluções de organização do trabalho e tecnológicas do século XX, que remodelaram as instituições em seus formatos – a taylorista-fordista e a toyotista. Mas há uma profunda diferença, pois ambas constituíram momentos históricos diferentes e caminharam mesmo em sentidos opostos. No Estado Novo, tratava-se de fortalecer o Estado Restrito, enquanto no neoliberalismo, de enfraquecê-lo e, assim, fortalecer o Estado Amplo.

²⁷² Fica claro, aqui, o papel político dos conflitos sociais como motor processo capitalista. Se as empresas concorrem entre si, concorrem justamente pela redução dos custos de produção e aumento da produtividade – ou seja, em termos de valor, concorrem pela maior extração de mais-valia. Traduzindo esta afirmação para termos políticos, pode-se dizer que as empresas concorrem pela maior eficácia na exploração da sua força de trabalho. Assim, o antagonismo de classes é o fator primário da economia, velado pelo fetichismo da concorrência no mercado.

Atualmente, uma das características do discurso que fundamenta as reformas educacionais enfatiza como problemas a “má administração” e o consequente “desperdício de recursos”. Do ponto de vista do capital, trata-se efetivamente disto: de transformar tempos “perdidos” em tempos de produção, converter dinheiro perdido (para o ponto de vista do capital) em capital. Por isto, a tentativa de converter, através da reforma administrativa e curricular, o sistema de ensino novamente em uma eficiente produção de trabalhadores e, assim sendo, em Capital, na medida em que se impõem novas formas de organização da produção às suas estruturas. Trata-se de constantemente expropriar o controle do trabalho docente dos professores, subvertendo, assim, sua autonomia de cátedra e trabalho; e de tentar solucionar a constante indisciplina estudantil; redirecionando o aparato escolar a um papel produtivo.

É sobre este pano de fundo histórico que se formularam no passado teorias como a do *Capital Humano*, de Theodore Schulz²⁷³ e Gary Becker²⁷⁴; na tentativa de estruturar uma produção de força de trabalho que gerasse crescimento econômico. Atualmente, expressa-se uma constante pressão do empresariado nos debates na mídia e jornais clamando por reformas educacionais, justamente na medida em que se espera dos sistemas de ensino um retorno econômico e, se este não ocorre, consistiria então num desperdício de dinheiro, através de impostos, sem obter retorno. Fica evidente que os investimentos e reformas da educação são importantes para o crescimento econômico, melhor dizendo, para a expansão do capital.

Este fato é profundamente esclarecedor, porque permite entender melhor as atuais reformas educacionais em discussão. Da mesma forma que as novas formas de organização da produção, iniciadas desde os anos 70 nas indústrias, chegam ao Estado depois²⁷⁵, os novos perfis de trabalhador exigidos pelas empresas passam a se plasmar no discurso das políticas educacionais – por exemplo, temos atualmente o deslocamento do conceito de qualificação (presente desde o taylorismo, na estrutura de ensino nacional) para o de “competência” e, além disso, a defesa de um sistema de ensino direcionando à formação destas competências por meio de aperfeiçoamento constante de habilidades fragmentadas e “compartimentalizadas”, bem como de um trabalhador flexível e em constante adaptação às mudanças produtivas.

²⁷³ Ver SCHULTZ, Theodore W. **Valor económico de la educación**. Trad. Sonia Tancredi. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1968; e **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

²⁷⁴ BECKER, Gary. **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

²⁷⁵ E mesmo as lutas de resistência, neste aspecto, têm sido lutas reativas, mais do que ofensivas. No momento em que se luta contra tal reestruturação dentro do serviço público, esta reestruturação já predomina em toda a sociedade e há muito tempo dentro das empresas.

O Estado Amplo, assim, determina segundo suas exigências as políticas educacionais e estabelece os parâmetros de profundas reformas, nesta tentativa de adequar os aparatos de ensino às novas condições de produção, obtendo o barateamento da força de trabalho. Isto se expressa, entre muitas outras formas, no fato de que para as empresas é oneroso ter de qualificar força de trabalho, sendo desejável que esta seja produzida em larga escala socialmente (o que inclui o exército de reserva, como analisamos), reduzindo assim seu valor e barateando custos – o que faz ainda mais sentido em momentos de crise. Assim podemos entender porque ocorre a pressão pela reestruturação das políticas educacionais.

* * *

Ainda, uma consideração crucial. Se não tivéssemos procedido a uma exaustiva análise categorial a partir da categoria *valor* como totalidade social e mesmo desvios de análise no campo conceitual da Economia Política, bem como esta abordagem metodológica dos diversos conceitos que analisaram esta totalização das relações sociais capitalistas (desde as formas do valor até o conceito de Estado Amplo), estaríamos mutilados para a compreensão global dos perfis qualificacionais inerentes às mais-valias absoluta e relativa. Se houvésssemos nos detido apenas no processo estrutural, onde analisamos a categoria *valor* abordada no capítulo 1 de *O Capital*, poderíamos nos circunscrever a análises estáticas e fechadas que desconsiderem os conflitos sociais (correndo o risco de gerar interpretações estáticas que encerram os horizontes políticos); igualmente, se analisássemos a categoria mais-valia sem esta anterior base de análise estrutural da totalidade, incorreríamos no risco de não compreendermos o que realmente significa a categoria mais-valia como reprodução e *télos* do processo e, assim, cairmos em críticas meramente distributivas, que positivam as categorias mercantis e se confinam em projetos de modernização²⁷⁶. A mais-valia não se constitui em um simples problema de distribuição de riqueza, mas no processo dinâmico da própria produção e reprodução social e na estrutura de domínio do capital. Por isso escolhemos partir da categoria valor, que nos estabeleceu as bases estruturais do processo necessárias para a compreensão da categoria mais-valia, das modalidades de exploração intensivas e extensivas (nos conceitos de trabalho simples e complexo), que são permeadas

²⁷⁶ Assim, tudo se reduziria a um problema de acesso à educação, de gestão, de verbas e políticas públicas, sem questionar a própria estrutura educacional, apenas questionando a falta da mesma ou sua insuficiente modernização.

por diversos patamares qualificacionais. Na medida em que a mais-valia é *mais-valor*, ela é o próprio valor em reprodução, em movimento; não são o *valor* e a *mais-valia* duas categorias independentes, mas uma é o desdobramento da outra, estando imbricadas – a mais-valia é valor e a produção do valor, ao mesmo tempo em que não seria possível o estabelecimento de uma lei do valor sem a extração de mais-valia como fato que impulsiona o constante aumento da produtividade e estabelece assim o *tempo de trabalho socialmente necessário* como média social. Com esta concepção, o que seria um processo estático e fechado (que se reduziria a uma racionalidade universal estática que tudo domina, sem negativo), aparece como um processo dinâmico e aberto, em movimento, em constante reprodução e, por isso mesmo, sempre efetivo e ao mesmo tempo potencial, sempre soberano, mas ao mesmo tempo crítico, por ser dependente de conflitos sociais para a sua efetivação, constituindo-se num processo *político*, que em todo momento está em jogo e se efetua no âmbito da Fábrica Social.²⁷⁷

Demonstram este fato, no âmbito educacional, os conflitos constantes entre as tentativas de implementação das inúmeras reformas educacionais e administrativas a que aludimos, as constantes greves docentes, a movimentação estudantil nas universidades públicas em 2007 e 2008, que culminou em greves e ocupações por todo o país (e na época ocorreram intensas mobilizações dos professores das escolas estaduais de São Paulo e outros estados²⁷⁸), bem como a insistência dos gestores e da mídia corporativa em atacar sistematicamente estas contestações. E, cotidianamente, de forma silenciosa, mas extremamente importante, existe a constante e, até o momento, insolúvel indisciplina estudantil nas escolas públicas, além do alto absenteísmo dos docentes destas escolas, o que provoca constantes polêmicas, que como vimos, explicitam a preocupação da tecnocracia em converter de alguma forma estas estruturas em crise, em estruturas novamente produtivas, preenchendo assim seus poros sociais de tempos “improdutivos”; convertendo-os em produção da força de trabalho. Tal fato torna-se tanto mais importante numa época de crise, quando o capital procura de inúmeras

²⁷⁷ Assim, as leituras gestoriais (que tratam as categorias de forma “positiva”) da obra marxiana poderiam entender a lei do valor como uma teoria do equilíbrio do sistema capitalista. Mas a leitura política da teoria do Valor, a partir do modelo da mais-valia, revela-se, assim, uma teoria da crise, uma teoria da instabilidade constante das relações capitalistas. MARX não a formulou visando à gestão das categorias mercantis, mas, sim, a sua superação.

²⁷⁸ Estas lutas ocorreram em vários países na época. Em 2006 ocorria em Oaxaca, México, uma grande greve de professores, que ao ser violentamente reprimida pelo governador Ulisses Ruiz, acabou por desencadear uma insurreição popular que culminou na formação de organismos autogestivos por todo o Estado, que se sustentaram por meses. Igualmente, na mesma época, inúmeras greves docentes ocorriam na América Latina, tendo como exemplo várias ocorridas no Peru e Argentina. Os estudantes chilenos se movimentavam entre 2005 e 2007 exigindo o Passe Livre estudantil e mudanças educacionais; e no Brasil a movimentação de secundaristas em torno do preço das tarifas de ônibus desencadeava inúmeros protestos e revoltas de rua. Na Itália, em 2008, ocorreram grandes protestos contra a “Reforma Gelmini”. Toda esta amplitude mostra que o processo de reformas e resistências ocorre internacionalmente, no nível da Fábrica Social.

formas baratear o valor da força de trabalho e aumentar a taxa de mais-valia (entre outras medidas que incluem o barateamento dos elementos de capital constante – máquinas, matérias primas, instalações, materiais auxiliares) como tentativa de recompor sua taxa de lucro.

Capítulo 10

Modalidades de exploração, patamares de qualificação

Abordaremos agora, de forma muito sucinta, as duas modalidades de mais-valia, absoluta e relativa e suas implicações nas políticas de formação de futuros trabalhadores, para desta forma concluir a exposição de nosso raciocínio feito neste trabalho e também estabelecer os caminhos de uma futura pesquisa. Nossa análise destas categorias será extremamente breve, na medida em que não pretendemos estravazar os limites propostos inicialmente; antes, concluir seu encadeamento lógico e desdobrar de forma mais clara as conclusões e implicações de nosso raciocínio. Por isto estes conceitos serão desenvolvidos de forma muito breve, muito mais no intuito de apontar caminhos futuros. Como nossa pesquisa incidiu principalmente sobre a escola pública brasileira, dedicamos neste capítulo maior espaço à análise da mais-valia absoluta e da formação de trabalhadores precários.

10.1. Mais-valia absoluta: o mundo de Orwell do trabalho precário

Quando analisamos os documentos e orientações de organismos e comissões técnicas como os do PREAL, sobre reformas educativas para a América Latina, bem como o interesse empresarial em reformas que produzam em larga escala a força de trabalho, a categoria *mais-valia*, empregada como eixo da Crítica da Economia Política de Marx, revela-se um instrumento de grande importância estratégica para nos auxiliar na análise e avaliação do que significam tais políticas.

Por *mais-valia* (mais-valor) definimos o sobreproduto do trabalho em termos de valor. Segundo a fórmula de Marx, a quantidade de trabalho que a força de trabalho é capaz de despendar é maior que a quantidade de trabalho que ela incorpora em si mesma. Ou seja, a mais-valia reporta-se ao trabalho não-pago, o *trabalho excedente*, em relação ao *trabalho necessário* (a diferença entre o trabalho pago e o não-pago).²⁷⁹ É, portanto, um conceito que desvenda o mecanismo de exploração da sociedade capitalista, na medida em que saímos da esfera do mercado, onde tínhamos as partes alíquotas da mais-valia nas formas de lucro, juros

²⁷⁹ Para o desenvolvimento do conceito de mais-valia que aqui usamos ver: MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, livro 1; sobre o processo de produção do Capital; e **Teorías sobre la Plusvalía (livro IV de El Capital)**. Buenos Aires: Cartago, 1975. 2v.

e renda, para voltarmos à esfera da produção, onde estas partes se apresentam como totalidade em termos de valor.

A mais-valia não é, fundamentalmente, uma categoria externa ou diferente da categoria *valor*. Ela é, na verdade, o próprio valor em movimento, é o valor novo sendo criado, o processo em constante reprodução de si mesmo. A abordagem anterior, estrutural, centrada na categoria *valor* procurava fixar categorias para uma análise; entretanto, tal análise produzia uma visão quase estática da totalidade social. Se nos detivéssemos apenas em tal enfoque, poderia parecer que a realidade se apresenta como uma dominação social total, dada e fechada. Esta seria uma leitura da Crítica da Economia Política através da perspectiva do próprio capital, segundo Harry Cleaver²⁸⁰ – espelhando a imagem que o capital tem de si mesmo, como dominação unilateral. Mas a partir do momento em que consideramos o processo como algo potencial e efetivo, algo dado e simultaneamente não-dado, algo em constante (re)produção, então ele se apresenta como um processo aberto e dinâmico (o fato de a força de trabalho **ser capaz de** despendar mais trabalho do que incorpora a si mesma já resume isto) e, portanto, não um processo estático. A força de trabalho pode ser definida também como **capacidade** de trabalho. É o próprio movimento da luta de classes: a idealidade abstrata do capital em constante processo de conflito ao mundo sensível, pela sua sujeição; a tentativa constante de extrair mais-trabalho e colonizar mais momentos da vida social, convertendo-os em produção de mercadorias.

A mais-valia apresenta-se assim na forma da repartição do tempo social entre o tempo de trabalho necessário e o tempo de trabalho excedente (não-pago). Este conceito permite ver que a linha desta repartição é móvel e varia de acordo com os conflitos entre classes sociais e de acordo com o nível de poder social de cada uma das classes. O tempo, assim, apresenta-se como um campo de batalha social entre a classe trabalhadora e o capital; um processo político. Harry Cleaver chama a atenção para este fato e demonstra que as leituras que desconsideram este aspecto político da lei do valor acabam muitas vezes por cair numa imobilidade política ou mesmo se transformam em estratégias de gestão do próprio capital.²⁸¹

A mais-valia, na análise de Marx, apresenta-se sob duas formas: *mais-valia absoluta* e *mais-valia relativa*. Ambas as formas não são categorias estranhas, pois uma é o desdobramento da outra e se encontram assim imbricadas.²⁸² Não se apresentam separadas,

²⁸⁰ Ver a longa introdução metodológica de CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

²⁸¹ CLEAVER, Harry. (op.cit.).

²⁸² Neste momento de nossa análise iremos desenvolver o conceito de mais-valia absoluta. A mais-valia relativa aparecerá mais adiante em nossa exposição.

mas em constante entrelaçamento e combinação recíproca durante os ciclos de desenvolvimento capitalista – embora a pendência oscile entre o *predomínio* de uma ou de outra forma de exploração segundo a época de um ciclo econômico ou o setor social em questão. Igualmente, as duas formas estão presentes simultaneamente nos mesmos grupos de trabalhadores, mas variando em combinação, dando o predomínio a uma ou outra. Resumidamente, podemos dizer que apenas separamos as duas formas para efeitos de análise, mas devemos ter sempre em mente que as duas estão juntas na realidade concreta.

As duas modalidades de exploração são de importância crucial para nossa análise das estruturas qualificativas da força de trabalho – que se espelham na estrutura escolar institucionalizada com suas diversas estratificações.

Por mais-valia **absoluta** entendemos a forma simples de mais-valia obtida através do prolongamento ou intensificação da jornada de trabalho ou então da redução imediata do valor da força de trabalho (pago na forma de salário); uma modalidade de exploração rudimentar e simples, “absoluta”, como diz o termo. É o primeiro processo de exploração que se estabelece onde o capitalismo logrou colonizar alguma produção ou esfera social. Por excelência, é uma modalidade que **costuma** predominar onde há um baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas (e da tecnologia), bem como uma baixa ou rudimentar qualificação da força de trabalho, apta a exercer trabalho simples médio. O próprio processo de desenvolvimento tecnológico leva posteriormente à passagem do predomínio da mais-valia absoluta à mais-valia relativa. A mais-valia absoluta também é uma modalidade a que o capital recorre quando não consegue extrair mais-valia relativa, havendo o estancamento da produtividade. Neste caso, trabalhadores altamente qualificados e bem remunerados de empresas são sujeitos a jornadas mais prolongadas, intensificação de trabalho, cortes salariais, pressão no trabalho, etc. Isto ilustra que embora a mais-valia absoluta predomine em setores de baixa qualificação e baixo desenvolvimento tecnológico, ela também está presente nos setores de alto desenvolvimento (mas de forma secundária, no caso).

Derivando de toda nossa análise anterior, pudemos ver que tal esfera é essencialmente a disciplinar, do aspecto marcadamente repressivo, que produz o cidadão abstrato. Atualmente, segundo Ricardo Antunes e Robert Kurz²⁸³ afirmam, este é o imenso campo internacional dos trabalhadores precarizados que cresce como resultado de uma crise estrutural da reprodução capitalista. Ao lado de uma camada cada vez mais restrita da

²⁸³ ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005; e KURZ, Robert. “*O homem flexível*.” in <<http://obeco.planetaclix.pt>> e “*Mais-valia absoluta*” in <<http://obeco.planetaclix.pt>>.

população que é altamente qualificada, inserida no mercado de consumo e que constitui mão de obra de alta produtividade, explorada principalmente em seu componente intelectual do trabalho, expande-se o imenso campo complementar de trabalhadores precários e mesmo os não-rentáveis, constituindo uma fratura na própria composição global da classe trabalhadora. E é este setor de trabalhadores precários, terceirizados, temporários, informais e desempregados que constitui o público atual que frequenta a escola pública de ensino fundamental e médio no Brasil atual, especialmente, no estado de São Paulo. Portanto, é de crucial importância proceder a uma análise comparativa entre o tipo de formação e reformas educacionais dadas na escola pública de massas e o destino social dos futuros trabalhadores que se produzem nestas escolas.

Este campo social do trabalho precário aparece constantemente no discurso das políticas de escolarização massiva em países mais pobres e vem associado nos documentos educacionais frequentemente à idéia de *educação para cidadania*, conforme pudemos ver em toda a discussão originária do movimento pela Educação para Todos, indo até as reformas propostas pelo PREAL; e juntamente ao discurso da cidadania, aparece associado o conceito de *flexibilidade* no mercado de trabalho, presente em geral na imensa maioria dos documentos, boletins e informes. Trata-se, quando se enfatiza uma política centrada em *aprendizagem básica*, primeiramente, de formar o cidadão com capacidades cognitivas muito gerais e elementares e como também da disciplina necessária para atuar como força de trabalho dentro da média social do trabalho simples. Esta é a dimensão política básica da formação e a base necessária para a introdução posterior de patamares qualificativos mais elevados que capacitam a força de trabalho a exercer trabalho mais complexo, agregando maior montante de valor e operando maior nível tecnológico, passando, no processo, à mais-valia relativa. Em outras palavras, trata-se da formação de um estrato amplo de trabalhadores com qualificação simples e elementar. Uma formação básica padronizada e homogênea para grande quantidade de futuros trabalhadores é uma necessidade vital para a constituição do trabalho abstrato.

A mais-valia absoluta, como enfatizamos, é uma modalidade de exploração que costuma envolver uma sujeição mais violenta e coercitiva, estando presente, *principalmente*, no capitalismo em estágio subdesenvolvido ou em momentos críticos do capitalismo desenvolvido. Conforme vimos, o desenvolvimento histórico da luta de classes empurrou o processo de exploração rumo a um desenvolvimento tecnológico com aumento da composição técnica e orgânica de capital e uma conseqüente necessidade crescente de qualificação para exercer trabalho mais complexo, rumo a modalidades de exploração mais internalizadas,

civilizadas e sofisticadas. Mas a mais-valia absoluta não desaparece neste estágio. Ela sempre é complementar à mais-valia relativa, de forma secundária. E em momentos de crise ou estancamento de produtividade, ela reaparece como meio de aumentar a produção de valor.

Igualmente, Robert Kurz²⁸⁴ demonstrou que, conforme a reprodução do capital vai se encontrando em patamares de crise, não mais obtendo mesmo montante de valor via exploração da mais-valia relativa, desencadeia o retorno da mais-valia absoluta como meio de compensar a queda da taxa de lucro, intensificando a exploração. É esta a realidade do mundo do trabalho precário nos países da América Latina e Ásia (especialmente México, China, Índia, Brasil e agora o processo adentra a África), como analisada e bem descrita nos estudos de Ricardo Antunes, Marcio Pochmann²⁸⁵ e de muitas pesquisas em sociologia do trabalho atualmente. O capital perde, neste âmbito, sua aparência civilizada. Também é esta a realidade dos imigrantes em países ricos (nos EUA e União Européia).²⁸⁶

Este processo desencadeia reformas trabalhistas e previdenciárias, que buscam derrubar os limites impostos pela classe trabalhadora através de lutas históricas contra a exploração e procura reduzir o valor da força de trabalho, como forma de contrabalançar a depressão da taxa de lucro, além de remover entraves à mobilidade e flexibilidade da força de trabalho. Trata-se de uma flexibilização da legislação que busca adequar os aparatos institucionais e normas jurídicas à realidade de uma exploração flexível do trabalho – e esta flexibilidade e mobilidade extremas da força de trabalho correspondem, como já enfatizamos, à realização mais concreta do trabalho abstrato.

No nosso estudo sobre a produção da força de trabalho por meio de uma estrutura social educacional, procuramos formular um modelo teórico que fala em “dois patamares

²⁸⁴ Op.cit.

²⁸⁵ ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3. ed., São Paulo: Cortez, Campinas, SP, 1995; **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005; ANTUNES, Ricardo. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. POCHMANN, Márcio. **O Emprego na Globalização. A nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

²⁸⁶ A migração constante de trabalhadores, seja internacional ou nacional, aparece, neste estágio do capitalismo, como uma realização muito concreta do trabalho abstrato com sua maleabilidade e mobilidade. O deslocamento da força de trabalho implica na ruptura de papéis sociais fixos, para uma condição de pura mobilidade entre trabalhos diversos. Neste ponto, o tipo de trabalho a ser desempenhado é indiferente e a categoria trabalho se apresenta perfeitamente realizada, como homogeneidade e abstração social. Igualmente, a condição proletária apresenta-se realizada da forma mais brutal e acabada. E é precisamente esta a característica dos trabalhadores precários de hoje: a completa mobilidade de um trabalho a outro. Se por um lado a ruptura da estabilidade do emprego foi um golpe político nos movimentos sindicais, por outro, tal condição leva à completa passagem dos limites corporativos à própria condição universal de classe. O surgimento internacional de uma cultura de juventude nas periferias é uma interessante manifestação deste processo. Igualmente, a semelhança das revoltas de jovens trabalhadores em subúrbios, como os de Paris, Atenas, etc; demonstra também um processo que aponta para a formação de uma identidade de classe que rompe diversas fronteiras nacionais, corporativas, profissionais, etc. E não são a crise escolar e a questão da indisciplina estudantil também fenômenos internacionais?

educacionais” (disciplinar e qualificativo). Obviamente, ambos não estão separados, mas imbricados.²⁸⁷ A base disciplinar é muito bem descrita na literatura, por exemplo, na “utopia negativa” *1984* (1949), de George Orwell. O mundo apresentado neste romance, fundamentalmente, é uma sociedade burocrática disciplinar, onde as técnicas de poder são amplamente centralizadas, utilizando-se da padronização, vigilância e controle constantes sobre os indivíduos; podemos dizer que corresponde a uma descrição de época muito precisa do autoritarismo do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho (e do stalinismo e totalitarismos em geral). Todavia, ao mesmo tempo, é muito atual, na medida em que estes elementos não desaparecem, mas se reformulam (o toyotismo não é uma negação do taylorismo, mas um desdobramento e desenvolvimento posterior a este). As características que Orwell descrevia permanecem de muitas formas, e algumas mesmo se realizam ainda melhor nos dias atuais – por exemplo, a microeletrônica como elemento de centralização e controle. Não poderíamos deixar de ter em mente estas descrições literárias quando estudamos a escola pública brasileira, com a constante questão da indisciplina estudantil endêmica, os constantes conflitos e a violência presentes em seu cotidiano; e o conjunto de reformas educacionais disciplinares, conteudistas, padronizantes e quantificantes que vêm sendo proposto para estas unidades escolares (bem como os surtos avaliatórios e o cada vez mais marcante aspecto carcerário assumido pelas escolas em crise).

É justamente neste âmbito, que podemos analisar a situação atual da escola pública e abordar as reformas propostas pelo PREAL para a América Latina, que seguem a linha de continuidade do movimento de Educação Para Todos que já analisamos. Estas propostas de reformas tem sido amplamente implementadas, especialmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foram a base sobre a qual se estruturou todo o processo de reforma administrativa na rede de escolas estaduais do Estado de São Paulo e suas orientações constituíram a base para a Proposta Curricular, a partir de 2008. Podemos dizer que nas orientações do PREAL está a anatomia tanto das reformas administrativas como da Proposta Curricular²⁸⁸. Tem como fundamento as mudanças nos métodos de avaliação, a reorganização

²⁸⁷ A disciplina não deixa de ser uma modalidade rudimentar de qualificação simples e inicial (ela possibilita a **qualidade** de força de trabalho); igualmente a qualificação é também disciplinar, em formas mais sutis e internalizadas. Ambos os elementos estão juntos, desta forma. Mas é fato que é impossível introduzir maiores qualificações tecnológicas sem que haja uma base disciplinar pré-estabelecida como ponto de partida. Igualmente, o trabalho complexo equivale a uma grande quantidade de trabalho simples médio. É preciso ter em mente que esta separação que fizemos também foi para objetivos de análise e, portanto, ambos os elementos disciplinar e qualificativo estão sempre unidos e combinados na realidade concreta.

²⁸⁸ A Proposta Curricular a que aludimos, bem como seus diversos cadernos para professores, alunos e gestores encontra-se disponível no site *São Paulo Faz Escola*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. A análise dos discursos destes materiais fornece um amplo material muito elucidativo sobre o teor das políticas

curricular voltada à padronização de aulas, reorganização do trabalho docente, reforço do poder dos gestores (e pais de alunos), necessidade de requalificar professores, a política de meritocracia e bonificações; o aumento da repressão nas escolas (câmeras, Ronda Escolar, etc.); a atomização da força de trabalho docente através do estímulo à competição; e a tentativa de combate ao movimento sindical e cooptação dos sindicatos como parceiros; além do esvaziamento de movimentos reivindicativos através da fragmentação do corpo docente em hierarquias salariais e categoriais. No aspecto da reorganização do trabalho docente, a padronização e pré-definição de conteúdos retira o controle do processo de trabalho das mãos dos professores, reforçando o poder dos gestores que passam a prescrever as formas de trabalho – fundamentalmente o processo que era realizado por Taylor no passado. Este processo, que não deixa de ser uma expropriação política, acelera de forma decisiva o processo de proletarianização dos professores, na medida em que suprime sua liberdade de cátedra, até então resguardada pela legislação anterior (por exemplo, o Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 444/85). Trata-se de um processo de remodelação da organização do trabalho escolar.

Em *El futuro esta en juego*, Informe de 1998, o PREAL reconhece a crise da escola pública em sua função de produção de força de trabalho e estabelece um conjunto de recomendações para reformas:

[...] Existe consenso en cuanto a que la educación es vital para el desarrollo económico, el progreso social y el fortalecimiento de la democracia. (...) En efecto, las escuelas latinoamericanas están en crisis. No están educando a los jóvenes de la región.[...]

RECOMENDACION 1

Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento.

RECOMENDACION 2

Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella.

RECOMENDACION 3

Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven. [...] Los directores de las escuelas y la comunidad

educacionais propostas, na medida em que estabelece claramente o perfil de indivíduos que se procura formar – a saber, o trabalhador flexível. Esta proposta foi estabelecida a partir de 2008, num momento de reformas administrativas que provocaram como reação várias mobilizações de professores estaduais paulistas, desde 2005 a 2008, culminando na greve de 2008.

local deben tener la autoridad y los recursos para recompensar a buenos profesores.

RECOMENDACION 4

*Aumentar la inversión por alumno en la educación básica. [...] Sin embargo, no basta una mayor cantidad de dinero para resolver el problema. Los nuevos fondos se desperdiciarán si no van unidos a las importantes reformas institucionales que estamos recomendando.*²⁸⁹

O mesmo documento do PREAL, ainda faz um diagnóstico afirmando que:

*[...] La crisis de la educación en la región es producto de la interacción de cuatro factores: una evaluación inadecuada del aprendizaje de los alumnos y del desempeño de las escuelas, falta de autoridad y responsabilidad de las escuelas, una mala calidad de la enseñanza y una inversión insuficiente en las escuelas primarias y secundarias.*²⁹⁰

Outro documento, o boletim intitulado *Ficando Para Trás*, oferece outro resumo detalhado e conciso das reformas que o PREAL propõe:

²⁸⁹ PREAL, *El Futuro Esta em Juego*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. PREAL. Abril de 1998, p. 5. (Todos os grifos e negritos que aparecerem nestes documentos citados são de nossa autoria.) O mesmo documento detalha o intento de padronização na produção da força de trabalho: “Desarrollar un sistema de estadísticas e indicadores educacionales de nivel internacional. El objetivo es un sistema que dé énfasis a los resultados educacionales más que a los insumos y que sea compatible con el sistema de indicadores educacionales internacionales de la OCDE. Establecer estándares nacionales de contenido y rendimiento, que reflejen lo que los alumnos deben saber al término de cada grado. **Los estándares deben estar relacionados con las necesidades de la economía global y el sistema democrático.** Establecer un sistema de pruebas nacional que mida el avance en el logro de los nuevos estándares educacionales. Las pruebas deben ser administradas inicialmente a todos los alumnos en puntos específicos del ciclo de primaria y posteriormente al ciclo de secundaria.” (p. 15, em relação à primeira recomendação).

Em relação à segunda recomendação, o documento afirma o reforço do poder dos diretores e da própria família sobre os alunos e professores, em sua página 16: “Los gobiernos deben permitir que, paulatinamente, cada escuela administre sus propios asuntos, dando **mayor autoridad a los directores para determinar de qué manera se distribuyen los recursos y de qué forma se organizan las salas de clase.**(...) Los gobiernos deben permitir que los padres y las comunidades locales participen en la administración de las escuelas y **deben darles la autoridad de exigir a las escuelas que asuman su responsabilidad por el rendimiento escolar de sus alumnos.** Además, deben establecer incentivos que retribuyan el buen desempeño profesional.” Ou seja, a descentralização de gestão que teoricamente fortaleceria a unidade escolar na verdade se constitui no fortalecimento dos gestores e da autoridade familiar. Não se trata de uma democratização real da comunidade escolar, mas de uma tentativa de reforçar as hierarquias. O controle central do financiamento e dos resultados, entretanto, fica mais fortemente centralizado nas mãos do Estado, tendo como ferramenta a informatização e a padronização. Há a descentralização do controle do processo de trabalho, na verdade. Na página 19, em relação à quarta recomendação, o informe conclui: “Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.(...) **La mayor parte de la futura fuerza laboral de la región—y casi todos sus pobres—se encuentran en los niveles más bajos del sistema y no podrán avanzar más. Sus habilidades son la base del crecimiento económico nacional. Los países que no logren invertir adecuadamente en este recurso humano esencial no podrán desarrollar su potencial económico.**” Aqui, o próprio PREAL admite, de forma direta e muito clara, o objetivo econômico das reformas que propõe, produzindo força de trabalho em larga escala.

²⁹⁰ PREAL (op. cit.), p. 11.

[...] Assim, conclamamos os formuladores de políticas, as lideranças comunitárias e políticas, os educadores, homens e mulheres de negócios, pais e alunos a trabalharem juntos no apoio às seguintes ações:

- *estabelecer padrões nacionais de conteúdo e desempenho para a educação em cada país e considerar fazer o mesmo em nível regional;*
- *fortalecer os sistemas de avaliação em cada país, criando provas de matemática, ciências e língua que sejam comparáveis em toda a região;*
- *descentralizar a autoridade e a responsabilidade até o nível das escolas, delegando aos diretores e líderes comunitários poder efetivo para gestão de pessoal, currículo e orçamentos;*
- *reformular radicalmente o treinamento dos professores e seu desenvolvimento profissional, aprofundando a preparação em matérias específicas, enfatizando a experiência em salas de aulas e enfocando as **habilidades de solução de problemas, raciocínio crítico e tomada de decisões**;*²⁹¹
- *revitalizar a profissão docente, instituindo avaliações profissionais, pagamento por mérito e consequências para o desempenho deficiente;*
- *aumentar e redistribuir o gasto público com educação, elevando o investimento por aluno dos níveis primário e secundário e reduzindo a discrepância entre estes e o nível universitário.*²⁹²

Este corpo de reformas, que possui como uma das suas características mais marcantes um “surto avaliatório” e quantificante que se compatibiliza ao espírito do tempo, essencialmente, enfatiza o caráter fabril das escolas, o que implica certamente no incremento do aspecto repressivo e disciplinar das mesmas. Quando analisamos tais mudanças e o aspecto cada vez mais carcerário e repressivo assumido pelas escolas públicas nos últimos anos, não podemos deixar de nos lembrar da obra de Orwell.

Tal reforma procura, economicamente, “reativar” estruturas em crise dentro da educação pública - estruturas que não cumpririam de forma satisfatória um papel formativo da força de trabalho flexível e precisariam ser modernizadas. Conforme analisamos neste trabalho, dentro da lógica capitalista, qualquer gasto feito com a força de trabalho que não se reverta em sua reprodução **para o Capital** corresponde a gasto morto, dinheiro e tempo

²⁹¹ As habilidades citadas, que destacamos, constituem em elementos importantes do perfil de trabalhadores flexíveis que se pretende produzir e expressam claramente a influência das novas formas de organização do trabalho sobre a educação.

²⁹² Ver “*Ficando Para Trás. Um Boletim da Educação na América Latina*”. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas. PREAL. Setembro de 2002, página 25. Aqui fica clara a ênfase numa formação básica de trabalhadores.

perdido. Dentro do antagonismo de classes, conforme demonstrou Cleaver²⁹³, o tempo dos trabalhadores usado **para o capital** (e a existência destes apenas como força de trabalho **para** o capital), é para este o único tempo vivo; tempo que cria valor. Já o tempo dos trabalhadores, quando usado **para si mesmos**, apresenta-se para o capital como tempo morto, ou tempo “perdido” (podemos lembrar o famoso jargão popular “tempo é dinheiro” que ilustra bem estas relações). Já para a classe trabalhadora, os usos do tempo são opostos. O tempo que despende **para o capital** é tempo morto, perdido, uma negação da vida (seja na forma de trabalho ou consumo produtivo, alienado); e o tempo utilizado **para si mesma** (classe trabalhadora) é o único tempo vivo. Este antagonismo é na verdade o núcleo da luta de classes e do próprio processo de desenvolvimento capitalista, como uma constante **guerra pelo emprego do tempo**. Ele está presente tanto no trabalho diretamente assalariado, como nas formas de consumo produtivo que constituem trabalhos não-assalariados. O capital precisa constantemente converter tempo liberado em tempo de produção (o que inclui os consumos e lazeres) e sua continuidade e reprodução dependem disto a todo instante.

Dentro desta lógica do capital, investir recursos imensos em estruturas educacionais sem obter retornos econômicos seria o mesmo que uma incineração de dinheiro – destruição do dinheiro como reserva de tempo social.²⁹⁴ Daí se enfatiza a necessidade de uma reestruturação da educação pelo capital, no momento histórico em que a indisciplina massiva dos estudantes, somada à resistência docente (tanto a individual e passiva na forma de absenteísmo, licenças, trabalho lento, “matar tempo durante aula”, etc; como a resistência sindical em greves e manifestações) tornam a estrutura escolar ainda menos funcional em

²⁹³ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

²⁹⁴ Durante nosso processo de pesquisa, inúmeros debates presenciais em grupos de estudos se sucederam sobre o assunto. Muitas vezes nos foi levantada a interessante e original objeção de que num panorama de crise capitalista, a escola pública já não qualificaria mais e não possuiria mais nenhuma função social capitalista e que a indisciplina estudantil a teria convertido muito mais em um espaço de mero convívio social dos alunos, que obteriam qualificações muito mais dos lazeres eletrônicos, fora da escola. De fato, concordamos plenamente que há uma crise escolar muito séria, como os próprios documentos demonstram, além de nossa prática docente; igualmente, a indisciplina dos estudantes muitas vezes inviabiliza completamente o funcionamento normal das escolas públicas, especialmente, no ensino médio (a ponto dos professores adoecerem e se limitarem a apenas escrever na lousa, exigir que os alunos copiem nos cadernos e avaliem os mesmos a partir disso, por não conseguirem lecionar) e a preocupação de docentes e diretores passa a se centralizar apenas na questão da disciplina, deixando de lado a própria matéria ensinada. Igualmente, é fato muito importante que a pressão da indústria cultural é imensa e inviabiliza o raciocínio crítico e aumenta o desinteresse escolar, bem como o fato de que os novos lazeres transmitem qualificações tecnológicas. Mas deve-se considerar que o Estado e os grupos empresariais, como demonstramos, não iriam manter uma estrutura tão grande e onerosa se ela não cumprisse alguma função social muito importante, vital para a reprodução capitalista. Seria um contrasenso lógico, o mesmo que incinerar capital. E fica evidente, quando analisamos o tipo de trabalhador flexível e precário que se pretende formar, que o aspecto disciplinar e o ensino enfocado numa formação generalista, com o enfoque nas “habilidades e competências”, ocupam o primeiro plano, muito mais do que a própria aquisição de conhecimentos. É a exacerbação da forma em detrimento das qualidades sensíveis, uma característica fundamental da sociedade capitalista e do trabalho abstrato.

critérios capitalistas. E neste panorama, surge uma imperiosa necessidade provocada pela nova configuração do mundo do trabalho, que exige novos perfis qualificacionais, exigindo uma reestruturação da formação.

Nas palavras do PREAL, temos que:

*[...] La educación de buena calidad **contribuye al desarrollo económico**, la equidad social²⁹⁵ y la democracia. Entrega a los niños habilidades que son esenciales para el éxito social y económico. **Ayuda a reducir los índices de fertilidad** y a mejorar los de salud. **Aumenta la flexibilidad de los trabajadores, incrementa su capacidad de aprender en el trabajo y les entrega mayores herramientas para tomar buenas decisiones. Además estimula la actividad empresarial** y prepara a los ciudadanos para una participación responsable en las instituciones democráticas y en la sociedad civil. **Históricamente, la educación ha estado siempre estrechamente relacionada con el desarrollo económico.** Ningún país ha logrado avances económicos significativos sin ampliar y mejorar sus escuelas. Prácticamente todas las economías de rápido crecimiento del Este de Asia habían logrado la matrícula universal en la educación primaria en 1965 y posteriormente aumentaron la calidad de sus escuelas mediante altos estándares y el sostenido aumento en la inversión por alumno. **Dichos esfuerzos han entregado a los trabajadores del Este de Asia mayores habilidades cognitivas que las que poseen los trabajadores latinoamericanos, lo que les permite adquirir habilidades tecnológicas con mayor facilidad.** **Se estima que la educación es responsable de casi el 40% del diferencial de crecimiento existente entre el Este de Asia y América Latina.** El principal factor que ha contribuido a dicha diferencia ha sido la expansión de las escuelas primarias de alta calidad. En la actualidad, la educación ha cobrado una importancia sin precedentes para los países de América Latina y el Caribe. Las economías abiertas, la competencia global y el cambio hacia una producción basada en la tecnología han generado una mayor demanda de trabajadores con conocimientos de matemáticas y ciencias y **capaces de adaptarse a situaciones que cambian con rapidez.** El sistema democrático y la descentralización de el estado exigen ciudadanos capaces de asumir mayores responsabilidades de solución de problemas y toma de decisiones. La demanda de educación está cambiando rápidamente en América Latina y el Caribe, por lo que la oferta de educación también debe cambiar.²⁹⁶*

²⁹⁵ Estes documentos, a todo instante, falam em promover uma “equidade social”. Mas não dizem em nenhum momento que todos os setores e classes sociais devam possuir um mesmo nível de formação e qualificação. Fica claro, assim, que o que se entende por equidade social só pode ser a igualdade abstrata como força de trabalho.

²⁹⁶ Cf. “El Futuro Esta em Juego”. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. PREAL. Abril de 1998, p. 10. Grifos e negritos são nossos.

Essencialmente, a peça-chave para se compreender este processo está na compreensão da reestruturação produtiva, chamada de toyotismo ou acumulação flexível.²⁹⁷ A comparação feita com os países asiáticos é esclarecedora, neste ponto, pois se trata, efetivamente, da força de trabalho marcadamente flexível e precária, cujo perfil os citados documentos descrevem bem. É fato mais que conhecido e evidente que, no Brasil, a educação básica pública tem como público-alvo as camadas menos favorecidas da classe trabalhadora (a grande maioria da população). Devemos fazer um paralelo com a nova configuração do mercado de trabalho, onde vemos uma imensa expansão do trabalho precário, flexível, desregulamentado, com baixos salários, com pouco ou nenhum direito trabalhista, alta rotatividade, insegurança e, finalmente, o baixo nível de qualificação da força de trabalho que exige. Justamente é este setor da classe trabalhadora que frequenta a escola pública básica brasileira. Este paralelo resolve nossa questão. Assim, se considerarmos que a maioria desta força de trabalho é precária e sofre alta rotatividade entre empregos, podemos entender a razão do discurso dos documentos das políticas educacionais que fala da necessidade de uma força de trabalho dotada de “flexibilidade”, de capacidade de se adaptar a constantes mudanças²⁹⁸. E podemos, neste âmbito, entender o enfoque na “interdisciplinaridade” nos discursos educacionais atuais, como uma das formas de estabelecer a formação *básica e generalista*²⁹⁹ que corresponde à baixa qualificação da força de trabalho submetida à exploração flexível. Neste setor não há necessidade de qualificação muito elaborada; antes, capacidades cognitivas e de raciocínio muito básicas e gerais, como ser capaz de ler e escrever minimamente para receber instruções e executar pequenas sentenças e comandos eletrônicos; capacidades muito elementares de cálculo e raciocínio matemático; noções gerais tecnológicas (familiaridade com informática); adaptatividade constante a novas condições; capacidade de continuar aprendendo de forma permanente; trabalho em grupo e capacidade mínima de comunicação e sociabilização; aprender a solucionar problemas e questões; a internalização das categorias mercantis e de uma ideologia de auto-empresariamento; e especialmente, **disciplina** e respeito a horários,

²⁹⁷ Ver SILVA, Felipe Luiz Gomes e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004. Uma descrição detalhada da reestruturação produtiva e do toyotismo pode ser encontrada em BERNARDO, João. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004. Ver também os manuais de gestão de LIKER, Jeffrey K.; e MEIER, David. **O Modelo Toyota**. Porto Alegre: Bookman, 2007; e MARRAS, Jean Pierre. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: FUTURA, 2005; OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala**. Tradução de Cristina Schumacher. Porto Alegre, RS: Bookman, 1997.

²⁹⁸ Esta massa homogênea de força de trabalho pode assim, no processo de produção flexível, ser empregue, deslocada e dispensada segundo as oscilações da própria produção.

²⁹⁹ PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Este livro expõe de maneira concisa os conceitos de taylorismo, fordismo e toyotismo, onde o autor menciona o termo a que nos referimos.

assiduidade e hierarquias.³⁰⁰ O discurso centralizado na formação de *competências* espelha as novas relações do mercado de trabalho, onde a força de trabalho é cada vez mais fragmentada, individualizada e flexibilizada, dissolvendo as convenções coletivas – o diploma e a qualificação perdem o peso e a remuneração cada vez mais é individualizada (onde entra o conceito de competências). Um trabalhador pode perfeitamente receber uma formação com todas estas características que citamos e, entretanto, ainda assim sofrer de analfabetismo funcional, sendo privado da capacidade de ler livros, compreender textos mais complexos, refletir criticamente sua condição social ou raciocinar de forma política. Pode ser um trabalhador flexível e dotado de todas as “competências” exigidas e ainda assim padecer com a brutalização imposta pela indústria cultural e pelo meio social. Não há contradição alguma entre os termos da degradação social da condição proletária e o que o mercado de trabalho exige como inovação e considera como “sujeito flexível”. Taylor se referia, no seu sistema de administração científica, ao trabalhador como um ser “estúpido e fleumático como um boi”³⁰¹. Um século se passou, modificaram-se os perfis e o nível tecnológico do que constitui a força de trabalho simples média, mas o mesmo processo de expropriação política do controle sobre as próprias condições de vida dos trabalhadores prossegue inalterado. Estes existem para o capital apenas como força de trabalho. O processo de acumulação capitalista e desenvolvimento tecnológico historicamente elevam o nível de qualificação dos trabalhadores, dotando-os da capacidade de exercer trabalho mais complexo, mas o processo de expropriação permanece o mesmo; antes, reproduziu-se de forma ampliada em patamares mais sofisticados.

Como nossa análise demonstrou, na escola pública de massas, portanto, ocorre um processo de produção de força de trabalho precária, de característica basicamente disciplinar – daí podemos entender o enfoque dado, desde a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, passando pela LDB, PCN’s, DCN’s, documentos do PREAL e a Proposta Curricular de São Paulo, em uma formação básica e generalista associada a uma expansão das demandas de força de trabalho no processo de acumulação flexível.³⁰²

³⁰⁰ O simples fato de alguém ter de levantar e estar cedo na escola todos os dias, por muitos anos, já constitui em si um treinamento disciplinar. Igualmente ter de obedecer ao professor e diretor de escola, a horários e o sinal da escola; da mesma forma ter de permanecer sentado durante períodos de tempo e conter sua vontade de se movimentar, ir ao banheiro, beber água, etc. E a todo momento, a internalização de um ritual ideológico que vincula a nota ao esforço. Este conjunto de elementos da escola, junto a outros, já constitui um patamar disciplinar muito importante, sem o qual fica inviável a entrada do indivíduo num emprego. O processo de segregação social dos menos disciplinados já começa muito cedo na escola.

³⁰¹ TAYLOR, Frederic Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

³⁰² Sobre a composição do PREAL, que possui participação de influentes empresários e gestores, ver o Anexo A ao final deste trabalho.

Além disso, podemos analisar outro aspecto muito importante. Se a maioria desta força de trabalho sofre com a rotatividade alta e a instabilidade do emprego, uma parte dela certamente é constituída por desempregados, ou seja, o *exército de reserva*, como analisado por Marx, quando demonstrava no capítulo 23 de *O Capital* que o desenvolvimento capitalista produz uma “superpopulação relativa”.³⁰³

Quando as políticas educacionais falam em parcerias amplas (entre Estado e empresas; principalmente) e em economia de recursos, com a análise que fizemos, temos as chaves para entender melhor este processo. Conforme demonstramos na análise da produtividade e do consumo produtivo, quanto mais se investe na produção de proletários, mais estes barateiam enquanto força de trabalho. Empregando a lógica das economias de escala, quanto mais força de trabalho disponível socialmente for oferecida, mais o preço dos salários irá cair e, portanto, ampliar-se a taxa de lucro empresarial. É o papel analisado por Marx, dos desempregados como elemento de pressão para rebaixar os salários e custos da força de trabalho³⁰⁴. A produção de uma força de trabalho simples e em larga escala é uma forma de redução sistêmica de custos, do valor universal da força de trabalho, ajudando a recomposição da taxa de lucro capitalista.³⁰⁵ Neste raciocínio, seria interessante à lógica do capital disponibilizar educação básica em larga escala mesmo para futuros desempregados, formando também o exército de reserva. O próprio papel da concorrência pelo emprego exerce a seleção laboral, posteriormente, enquanto custos foram reduzidos.

As palavras do PREAL demonstram como se dão o interesse empresarial e os conflitos políticos neste processo:

³⁰³ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982; livro 1, volume 2, capítulo 23 – “A lei geral da acumulação capitalista”, p. 198-212.

³⁰⁴ E podemos mesmo dizer que o desemprego estrutural, expandido durante a terceira revolução industrial, foi um ataque político decisivo aos movimentos laborais e sindicais. Hoje o medo do desemprego leva as pessoas a aceitarem perdas e terem receios de aderir a movimentos. O simples fato de se ter um emprego é ideologicamente tratado pelos gestores e a mídia como um privilégio. E, igualmente, os desempregados e a população em geral são incitados contra os movimentos grevistas a todo instante.

³⁰⁵ Fica aqui uma pergunta: como reagiriam, os estudantes e a sociedade, diante do fato de que quanto mais escolarização possuem, mais se reduz seu valor como força de trabalho? Poderia estar destruída a mística da educação como meio de ascensão social? Certamente tal crítica não se reduziria às estruturas educacionais formais. E, igualmente, podemos afirmar, dentro da análise da teoria do valor executada, que, assim como a porosidade do processo de trabalho gerada através de diversas formas de redução de produtividade, absenteísmo e outros meios de resistência passiva pelos trabalhadores são uma reação sistêmica de defesa do valor da força de trabalho, em épocas de desorganização das lutas sociais; enxergamos que, dentro deste raciocínio, a indisciplina estudantil, na medida em que gera uma porosidade do trabalho escolar (este sendo um trabalho não assalariado), seria um mecanismo, mesmo inconsciente, que impediria que o valor da força de trabalho destes futuros trabalhadores caísse ainda mais. Se os jovens aceitassem passivamente a disciplina escolar, o custo de sua formação se reduziria, repercutindo de forma decisiva no valor de sua força de trabalho, igualmente reduzida. Cabe ressaltar que a China, sendo um país de forte tradição disciplinar e governo repressivo, possui uma das forças de trabalho mais baratas do mundo.

[...] Las asociaciones gremiales de profesores se han opuesto a los esfuerzos por hacer que los profesores asuman una mayor responsabilidad por los resultados ante las comunidades a las que sirven. Los Estudiantes universitarios han defendido con determinación la educación superior gratuita. [...] Estos problemas son fundamentalmente políticos. [...] Por el contrario es necesario que en los esfuerzos por mejorar la educación pública participen personas de todos los ámbitos de la sociedad. Los padres, los líderes empresariales, los partidos políticos, las iglesias, los medios de comunicación, los sindicatos y las asociaciones profesionales deben ayudar a establecer las metas del sistema educacional, deben analizar las opciones en cuanto a políticas y deben ejercer presión para lograr los cambios.

*[...] Los líderes empresariales de todo el mundo han tomado conciencia de la importancia de las escuelas primarias y secundarias de alta calidad para la productividad, la competitividad internacional y el desarrollo económico. Sin embargo, los cambios necesarios no se podrán lograr sin la ayuda de la comunidad empresarial. Ustedes pueden desempeñar una importante función a través de sus conocimientos especializados en administración y finanzas, del aporte del capital inicial para apoyar programas nuevos e innovadores y, sobre todo, a través de su respaldo a los políticos que estén a favor de la reforma. Sólo si intervienen ahora podrán contar con los empleados que necesitan para lograr que sus empresas sean competitivas en el futuro.*³⁰⁶

Difícilmente as afirmações do PREAL poderiam ser mais claras e explicar melhor o processo que descrevemos, da produção em larga escala de trabalhadores flexíveis, o campo social do predomínio da mais-valia absoluta.

Podemos entender este processo nos constantes artigos de jornais e polêmicas empresariais que pressionam o Estado a enxugar custos, flexibilizar as legislações trabalhistas e reestruturar o sistema escolar – por exemplo, os abundantes artigos jornalísticos de Gilberto Dimenstein, Gustavo Ioschpe e outros³⁰⁷, vão neste sentido. O discurso em geral também aponta que o dinheiro da educação estaria sendo mal empregado. O próprio PREAL afirma, em seus citados documentos, que não se trata simplesmente do aumento dos gastos educacionais, mas que devem ser implementadas reformas de organização do trabalho escolar para que estes recursos não sejam desperdiçados.

³⁰⁶ PREAL. “El Futuro Esta em Juego”. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. PREAL. Abril de 1998, p. 20. Neste ponto do informe o PREAL dirige um apelo aos empresários para que impulsionem tais reformas.

³⁰⁷ Nos referimos às polêmicas travadas nos meios de comunicação, que mencionamos no começo deste trabalho.

* * *

Finalmente, considerando ainda que uma fração significativa dos alunos das escolas públicas brasileiras vive em periferias cuja maioria da população nem sequer possui acesso ao mercado de trabalho, nem chegando a se constituir de fato como um *exército de reserva*; teremos puramente uma *superpopulação relativa* – os diversos “inempregáveis” – o que inclui grande parte da população de favelas e periferias muito pobres, que tem acesso apenas à economia informal ou mesmo à economia paralela do crime organizado. É o setor da população que é recrutado pela economia política do crime organizado, tráfico de drogas, prostituição, venda de artigos “falsificados” e outras atividades que incluem relações de trabalho das mais deterioradas. Como este setor social está amplamente presente nas escolas públicas (como no Estado de São Paulo), caberia, na lógica do capital, apenas a função disciplinar pura, de controle social sobre as cada vez mais amplas camadas dos “não-rentáveis” e a administração assistencial e repressiva da pobreza e da barbárie social – de qualquer forma, um controle social.

Este seria o universo orwelliano das escolas com grades, câmeras e policiais, com arquitetura de presídio, que vemos por todas as partes nas grandes periferias urbanas e que citamos neste trabalho quando nos referimos às revoltas de estudantes. É o palco onde ocorre o conflito mais constante, onde a indisciplina e o vandalismo inviabilizam a atividade escolar. As escolas fisicamente se encontram deterioradas e o clima de violência e repressão é constante; ficando o aspecto educacional lateralizado ao puro aspecto disciplinar, que passa a ocupar o centro das preocupações dos diretores, professores, funcionários e pais. O aspecto qualificativo recua ao mais elementar, que é a produção da disciplina e da ordem social. Talvez seja este o significado concreto do termo *cidadania* nas políticas educacionais atuais direcionadas aos estratos mais pobres, quando os documentos falam do papel da educação em relação à *democracia* ou uma “*participação responsável nas instituições democráticas e na sociedade civil*”³⁰⁸. Com o deslocamento do eixo de poder político para o Estado Amplo da soberania empresarial, esvaziando o Estado Restrito, ficam claramente demarcados os papéis sociais e as linhas de poder político e social; o que se torna ainda mais significativo ante o fato, que analisamos, de que as próprias políticas educacionais que atingem essas camadas da classe trabalhadora foram formuladas diretamente pela malha de poder empresarial, no âmbito do Estado Amplo. Assim, sobra às camadas mais amplas da classe trabalhadora mais pobre

³⁰⁸ PREAL. (op.cit).

uma impotência para influir sobre estas políticas através das instituições democráticas, bem como uma administração social cada vez mais repressiva, que inclui a criminalização da pobreza e do protesto social.³⁰⁹ Por detrás do automatismo e da objetividade do fetichismo do movimento da economia, que se apresenta como “mão invisível do mercado”, surge a administração repressiva da crise social – e a educação repressiva.

Como procuramos demonstrar, a escola pública de ensino fundamental e médio nas grandes cidades brasileiras estaria, assim, produzindo o largo campo de trabalhadores precários e flexibilizados, incluindo o exército de reserva e camadas marginalizadas da classe trabalhadora e as reformas propostas pelos organismos multilaterais e conselhos técnicos enfatizariam uma formação básica e o reforço das características cognitivas e disciplinares necessárias a este perfil de força de trabalho de que o capital necessita.

Esta análise da relação entre o modelo da escola pública e suas reformas, com o setor da mais-valia absoluta composto pelo trabalho precário e os setores sociais marginalizados, deixa-nos um importante e rico campo de pesquisas em aberto e ajuda muito a esclarecer a atual crise da escola pública e as reformas de sua estrutura.

10.2. A mais-valia relativa: exploração qualificada e intensiva, ou o Admirável Mundo Novo da “pobreza modernizada”

Como o objeto de nossa pesquisa era o conjunto de reformas propostas às escolas públicas brasileiras, o desenvolvimento de nossa análise desta categoria será mais resumido e breve, na medida em que transborda os limites desta pesquisa, constituindo em objeto de futuras pesquisas.

Entendemos por *mais-valia relativa* a modalidade de exploração fundamentada no emprego de trabalho complexo ou potenciado e na introdução de melhores meios de produção tecnológicos. Assim sendo, um mesmo montante de horas de trabalho pode gerar quantidades maiores de valor, na unidade de trabalho simples, do que possuiria enquanto tal. Em uma

³⁰⁹ As constantes rebeliões de favelas, como a de Paraisópolis, em 2009, demonstram muito claramente a situação das periferias e uma percepção rudimentar destas populações sobre esta impotência para influir nas políticas através das instituições, a que nos referimos. Na ausência de outros mecanismos, o protesto de rua assume feições mais ou menos violentas. Este processo é também o dos jovens das periferias da Europa e deve ser analisado na medida em que socialmente possui um significado e expressa percepções e dilemas sociais destes setores.

jornada de oito horas, podem se produzir em termos de valor muito mais horas.³¹⁰ Isso se torna possível com a “complexificação” do trabalho.

Igualmente, tal processo se generaliza socialmente através do barateamento do valor da força de trabalho, obtido através do barateamento dos bens de consumo necessários à sua reprodução; e este barateamento se dá essencialmente através do aumento da produtividade na produção dos mesmos bens. Assim, os trabalhadores podem consumir um volume maior de produtos ou objetos em termos de valor de uso e, no entanto, ainda assim incorporar de volta a si mesmos um valor ainda menor, enquanto força de trabalho³¹¹. Tal fato foi demonstrado por João Bernardo³¹², na analogia ao papel do dinheiro como “biombo” que vela as relações sociais em termos de tempo de trabalho. Tal fato é uma manifestação do caráter fetichista da forma-mercadoria, plenamente desenvolvido.

Constitui elemento do fetichismo da forma-mercadoria, o fato de que o valor da mercadoria deixa de ser visível enquanto produto de relações entre homens e classes, para se apresentar como propriedade aparentemente inerente ao produto e com uma aura misteriosa e “natural” – o que culmina numa aparência de naturalização das relações sociais. Como o dinheiro corresponde à forma de mercadoria mais desenvolvida e universal, ele possui um fetichismo muito específico. Primeiramente, na forma de dinheiro, igualmente desaparece o caráter social do valor gerado pelo trabalho, para o valor do dinheiro se apresentar como uma propriedade aparentemente natural e intrínseca a este; da mesma forma, o tempo de trabalho, enquanto substância social viva e fluida (e terreno da luta de classes) desaparece de vista, sob a forma “coisificada” e cristalizada de dinheiro – uma relação entre pessoas que se apresenta como relação entre coisas. O valor, por uma série de mediações, transforma-se em preço na forma-dinheiro; igualmente, o valor da força de trabalho ou o tempo que esta reincorpora a si mesma, apresenta-se como preço em dinheiro na forma reificada do salário. Desaparece o

³¹⁰ Teríamos como exemplo muito rudimentar a introdução da catraca eletrônica em ônibus acompanhada da dispensa do cobrador. O motorista recebe então treinamento para operar tal instrumento e passa a desempenhar um trabalho mais complexo, que equivaleria ao trabalho de duas pessoas anteriormente – graças à introdução de tecnologia e bilhetes eletrônicos. A empresa obtém, assim, economia de custos e aumento nos seus lucros.

³¹¹ Como MARX demonstrou em sua análise, valor e forma de valor (preço na forma mais concreta) não precisam de maneira nenhuma coincidir e se separam. A esfera dos preços ganha relativa autonomia. Assim sendo, a transformação que modifica o valor relativo de uma mercadoria não se expressa fielmente em seu equivalente. O valor de uma mercadoria pode subir e seu preço cair. O preço pode subir e o valor cair. Ambas podem subir ou cair juntas ou em diferentes proporções, ou mesmo em sentidos opostos. Assim sendo, no caso da relação entre valor da força de trabalho e salário (como preço), pode suceder o mesmo. Isto se apresenta como uma importante ferramenta política de ocultação da exploração. Os trabalhadores podem receber um aumento de salário em dinheiro, enquanto a produtividade de seu trabalho aumenta muito mais proporcionalmente. A exploração se agravou, mas o salário não reflete este fato.

³¹² BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998, no capítulo 3, Ciclos da Mais-Valia Relativa, afirma: “Uma das principais funções do dinheiro no capitalismo é confundir estes problemas, erguendo um biombo por detrás do qual é muito difícil discernir os tempos de trabalho efectivos.”

tempo de trabalho na forma cristalizada de salário. Assim sendo, é plenamente possível, no processo da mais-valia relativa, que o salário se mantenha constante, mas o valor da força de trabalho se reduza; e até mesmo que o salário se eleve, mas o valor da força de trabalho permaneça constante ou até se reduza, caso o aumento de produtividade seja maior que o aumento monetário do pagamento. Este aspecto permite ao capital confundir os trabalhadores acerca da exploração e velar as reais relações sociais. Harry Cleaver vai além, ao afirmar que este aspecto é uma arma política do capital para desmobilização dos movimentos de trabalhadores e integração destes ao seu processo, através do aumento do consumo e dos acordos de produtividade celebrados com os sindicatos.³¹³ A esfera da circulação, que inclui os preços e o mercado, com suas oscilações, aparente automatismo e relativa autonomia, acaba por revestir como um invólucro a esfera da produção e por ocultar as relações de exploração. Surge a aparência de que apenas existem preços que se dão de forma casual nas trocas e nas leis da oferta e da procura, e o valor, como média social, desaparece (sua existência pode até mesmo ser questionada por muitos – e ideologicamente assim se processa, uma vez que admitir o processo do valor como tempo de trabalho implica assumir que o fundamento da economia é a exploração). Aparentemente desaparecem as classes sociais e os indivíduos se integram pelo consumo. Neste estágio, tornam-se possíveis novas definições de classes sociais que não se fundamentem na posição que os indivíduos ocupam no processo de produção, mas em níveis de renda – onde surgem diversas classificações através do consumo e uma poderosa ideologia da “classe média” como fator de integração social. Na esfera do mercado, as classes sociais aparentemente desaparecem e os indivíduos se enxergam como sujeitos independentes, juridicamente iguais, que trocam entre si suas mercadorias.

A mais-valia relativa, como já dissemos, é um desdobramento da mais-valia absoluta e vem sempre com ela imbricada. É preciso ter em mente, durante toda a leitura desta pesquisa, que apenas separamos os aspectos disciplinar e qualificativo para finalidade analítica de estudo, mas na verdade em sua manifestação concreta, os dois encontram-se sempre juntos e combinados. O mesmo vale para a compreensão da nossa análise das mais-valias relativa e absoluta.

A mais-valia relativa é um dos aspectos mais característicos do desenvolvimento capitalista, na medida em que este leva à constante passagem do predomínio da mais-valia absoluta ao da mais-valia relativa, ao passo em que incorpora maior tecnologia aos processos de trabalho, de forma progressiva. Cria-se assim um capitalismo modernizado e de riqueza,

³¹³ CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

que vela as relações sociais de exploração e gera uma integração social que dificulta a crítica social das relações de classes. O processo capitalista subdesenvolvido, que aparece bem descrito nas histórias de Charles Dickens, cede lugar a um capitalismo da abundância – o que desarma a crítica social fundamentada na questão do subdesenvolvimento e da pobreza absoluta. Isto não impede, entretanto, que o processo de desenvolvimento provoque a formação de novos campos de mais-valia absoluta e pobreza material, constantemente.

O elemento fundamental da mais-valia relativa é a passagem do trabalho simples ao trabalho complexo, à medida em que se amplia o nível tecnológico. O trabalho complexo, conforme demonstrou Marx, equivale a uma grande quantidade de trabalho simples potenciado.³¹⁴ Num mesmo período de tempo é possível movimentar uma massa de meios de produção e matérias primas muito maior que o trabalho simples médio permitiria – e desta forma produzir maior montante de valor; isto graças a dois fatores: primeiro, a introdução de meios de produção tecnológicos que permitem realizar uma massa maior de trabalho no mesmo período; segundo, para se operar tecnologias mais desenvolvidas, é essencial proceder à qualificação da força de trabalho, sem a qual a introdução de novas tecnologias fica inoperante ou mesmo resulta em catástrofe - como hilariamente descreveu João Bernardo em *Democracia Totalitária*, ao mencionar o caso da fábrica de automóveis de Hammtrank, onde a introdução de robôs sem uma prévia qualificação da força de trabalho resultou num cataclisma, onde as máquinas chegaram a se desmembrar mutuamente e destruir a produção³¹⁵; enquanto isto, a Toyota fazia experiências onde chegava a reduzir o nível de automação em 66%, mas com uma qualificação e treinamento muito eficazes, lograva obter uma produtividade até um quinto maior. Em outras fábricas, algumas de forte resistência laboral e política, foram feitos experimentos de reorganização do trabalho com qualificação dos trabalhadores, obtendo-se resultados impressionantes.³¹⁶ Isto demonstra que a qualificação dos trabalhadores é pré-condição indispensável para a introdução de tecnologias. Se as tecnologias em si não são politicamente neutras, mas veículos das relações sociais de classe, sua introdução, por outro lado, exige a organização do trabalho e a qualificação da força de trabalho. O capital de forma nenhuma se reduz a capital constante. Sem o capital

³¹⁴ MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Livro I, Volume I, p. 51-52.

³¹⁵ Cf. BERNARDO, João. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004. (capítulo *A exploração da componente intelectual do trabalho* – p. 75 da versão eletrônica disponível em “Para Ler João Bernardo” <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>).

³¹⁶ Idem (op. cit.).

variável, o capital constante se desvaloriza e deteriora – este fato demonstra que a principal riqueza do capital é a sua força de trabalho.³¹⁷

Em nível sistêmico resulta que o aumento da produtividade consegue reduzir o valor dos produtos, que serão consumidos pelos trabalhadores, levando a uma redução global do valor da força de trabalho, que acaba por ampliar a mais-valia obtida pelos capitalistas;³¹⁸ o que definimos como mais-valia relativa. Esta forma de mais-valia ocorre relativamente aos níveis de produtividade das empresas; mas a difusão e universalização de uma nova tecnologia e método de organização de trabalho e qualificação correspondentes tende, finalmente, a derrubar de forma progressiva o superlucro auferido, numa nivelção social. Assim sendo, a mais-valia relativa se absolutiza com sua vulgarização. Isto mostra que é um processo dinâmico e de ciclos.³¹⁹

Força de trabalho não é um elemento estático. Conforme definimos, ela é capaz de criar valor de forma variável. Assim sendo, força de trabalho é sinônimo de **capacidade de trabalho**, capacidade esta, latente e socialmente produzida, na forma de qualificações e habilidades que esta possua, sejam estas adquiridas pela escola, por treinamento nas empresas ou mesmo por consumos de parafernália, lazeres eletrônicos e demais formas que produzam habilidades e capacidade de operar novas tecnologias. Por exemplo, a generalização dos computadores e da internet como meios de diversão também tem como efeito colateral a qualificação das pessoas para operarem as mesmas tecnologias dentro do trabalho. O mesmo vale para fliperamas, vídeo-games, aparelhos movidos a controle remoto e até telefones celulares. Sabemos bem que as pessoas mais velhas têm enorme dificuldade em operar tais instrumentos; entretanto, as crianças crescem já brincando com eles e explorando suas possibilidades. Desta forma, já vão se familiarizando com as novas tecnologias e se tornam aptos a operá-las posteriormente, nos locais de trabalho. Mesmo a operação de programas de computador pode ter este efeito; por exemplo, quando um indivíduo consegue conversar com várias pessoas simultaneamente utilizando ferramentas eletrônicas de comunicação via

³¹⁷ Os alemães das revistas “Krisis” e “Exit!”, como KURZ, Robert; TRENKLE, Norbert; e JAPPE, Anselm; enfatizaram o aspecto da revolução microeletrônica e da substituição do trabalho vivo por trabalho morto como fator que estreita a produção de valor e gera crise, dando continuidade às projeções feitas por MARX. BERNARDO, em suas obras citadas neste trabalho, demonstra como a reorganização do trabalho e a exploração do componente intelectual deste, no processo da mais-valia relativa, permitem gerar montantes muito maiores de valor. Para ele, não há crise capitalista, mas uma crise do anticapitalismo. Ver o texto já citado *Trabalhadores, classe ou fragmentos?*, disponível em Para ler João Bernardo: <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>.

³¹⁸ Para melhor exposição desta teoria ver MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Livro I, Volume I, Capítulo X, *Conceito da Mais-Valia Relativa*, p. 249-255.

³¹⁹ Há uma boa exposição sobre a mais-valia relativa e sua estrutura em BERNARDO, João. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

internet (como *chats*, *Facebook*, *Orkut*, *Twitter*, *Messenger*, *Skype*, aplicativos, etc.), este processo não se diferencia essencialmente de operar várias máquinas ao mesmo tempo ou então trabalhar articulado em rede com outras pessoas. O indivíduo adquire através do lazer a capacidade de dividir sua concentração entre várias tarefas simultâneas enquanto opera tecnologias.

E também este processo inclui desde as habilidades e capacidades mais rudimentares – um trabalhador melhor nutrido e com melhor saúde é muito mais produtivo; se pratica esportes e possui um condicionamento físico bom, pode trabalhar com mais disposição. Se ele desenvolve um raciocínio ágil, pode ser mais produtivo de inúmeras formas; e mesmo seu repouso e lazer são fundamentais, na medida em que possibilitam que seja mais produtivo. Se o trabalhador se encontra psicologicamente debilitado, sua produtividade pode decrescer. Como podemos ver, este aspecto vai muito além do âmbito da escola e instituições de ensino formais. É neste âmbito da *Fábrica Social*, que é a malha da totalidade das relações sociais capitalistas, incluindo os tempos livres e lazeres organizados como consumo produtivo, que se opera todo um novo campo de formação – que permite falar cada vez mais em educação extra-escolar.

A qualificação, conforme definimos, permite que se opere um trabalho mais complexo ou qualificado, que equivale a um quantum maior de trabalho simples. Mas, como demonstramos, trabalho simples e complexo estão sempre numa relação de combinação recíproca; igualmente o estão as mais-valias absoluta e relativa; e por consequência, os aspectos disciplinares e qualificativos da formação e, portanto, da educação. Historicamente, a revolução microeletrônica e a passagem do taylorismo-fordismo ao toyotismo, representaram um aumento da qualificação, uma elevação do uso do componente intelectual do trabalho e um aumento exponencial da extração de mais-valia relativa. Este processo influencia a educação de forma decisiva, na medida em que gera novos perfis de trabalhador e exige um estímulo de diversas capacidades cognitivas, bem como nova qualificação tecnológica. O mesmo processo que descrevemos anteriormente, da produção de um trabalhador flexibilizado, do predomínio da mais-valia absoluta, também está presente no campo da mais-valia relativa. A mesma flexibilidade, aumento das capacidades cognitivas e das “competências” estão presentes nos trabalhadores de estratos tecnológicos mais produtivos, da mais-valia relativa, incluindo maiores níveis de qualificação. Esta transformação histórica gera a pressão por transformações nos sistemas educacionais, modificando suas estruturas e métodos.

Uma vez que adotamos como um dos pontos fundamentais deste trabalho a leitura política das categorias, rejeitando a sua neutralidade axiológica, o mesmo procedimento deve ser adotado para a análise da formação e qualificações. Como bem demonstrou Maurício Tragtenberg, o saber que a escola produz é fundamentalmente **disciplinar**: “*As áreas do saber se formam a partir de **práticas** políticas disciplinares, fundadas na **vigilância***”.³²⁰

A própria especialização do saber, sua quantificação e mensuração estabelecem seu caráter disciplinar e fabril. Não podemos, assim, na análise das manifestações concretas do processo, separar disciplina de qualificações. Em nossa análise, a mesma disciplina da educação a patamares básicos constitui numa qualificação também – primeiro, na medida em que converte as subjetividades particulares na qualidade homogênea de força de trabalho (possibilitando a passagem dos trabalhos úteis particulares ao trabalho abstrato, homogêneo); segundo, na medida em que gera capacidades cognitivas fundamentais para o processo produtivo, desde as mais elementares, referentes a noções de tempo, espaço, respeito a hierarquias e ritmos de produção, etc. Sem esta base fundamental não é possível a introdução de maiores qualificações tecnológicas posteriores.

Igualmente, constituem-se como saber disciplinar as qualificações posteriores, que permitem a passagem do trabalho simples ao complexo. Entretanto, trata-se de uma disciplina desdobrada em formas internalizadas e sofisticadas, fetichizadas já como algo natural pelo indivíduo, apresentando-se sob formas civilizadas e já despidas de coerção pessoal e violenta; e assumindo sutileza de coerção impessoal, que muitas vezes se apresenta como uma aparente liberdade. A autodisciplina e a identificação do explorado com o sistema de exploração se tornam ferramentas de apropriação da subjetividade do trabalhador pelo capital, obtendo mesmo sua cooperação voluntária na sua exploração (e mesmo a auto-exploração sem patrão em casos extremos - mas sempre o resultado do trabalho é no final apropriado pelo capital e suas personificações burguesas ou tecnocráticas, que são necessárias para a coordenação da reprodução do processo).

Esta é a formação mais avançada na área educacional. Mas conforme vimos, a escola pública de massas se destina, no âmbito das atuais políticas do Estado Amplo, a uma formação generalista e basilar, centrada na disciplina e em habilidades e competências. Esta de fato é a requerida pela maioria da população trabalhadora dentro da nova composição de classe, onde há predomínio numérico do trabalho precário como acessório móvel do trabalho

³²⁰ TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. in *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, pp. 40-45.

qualificado e estável (este último cada vez mais reduzido numericamente), dentro do processo demonstrado por Marx, onde junto ao aumento do capital constante e trabalho morto, diminui proporcionalmente o capital variável, ou seja, menos trabalhadores são exponencialmente muito mais explorados em termos de mais-valia relativa.³²¹ E esta formação básica cognitiva e disciplinar também é o patamar inicial que permite e torna mais eficaz a introdução de maiores qualificações.

Assim sendo, da mesma forma que há uma formação social para os precários e exército de reserva, deve haver uma formação mais complexa para os que forem exercer o trabalho mais qualificado – e parte destes emerge mesmo das camadas pobres, tendo uma ascensão profissional; ou surge das camadas de trabalhadores mais qualificados (que são comumente chamados de “classe média”). Este setor corresponderia ao dos alunos das escolas técnicas, da maior parte das escolas particulares (que atingiriam como público um proletariado mais qualificado), alunos de faculdades particulares e trabalhadores altamente qualificados formados por universidades públicas – configurando no sistema educacional a mesma pirâmide hierárquica existente no mercado de trabalho. Obviamente, há uma linha social a partir da qual os indivíduos deixam de ser educados para exercer funções técnicas e passam a ser formados como quadros de comando, nos níveis mais altos da pirâmide, adentrando o campo dos gestores.

Este desdobramento dos níveis de qualificação, claramente visível, constitui um importante campo para pesquisas comparativas entre as estratificações do mercado de trabalho e dos sistemas de ensino, procurando tanto demonstrar suas similaridades como também variações, desvios e ajustes possíveis; não sendo, entretanto, algo ao alcance deste trabalho – uma vez que nossa proposta era o estudo da escola pública – pois exigiria que abordássemos de forma sistemática e exaustiva as políticas do setor das escolas técnicas, ensino privado e universidades. O discurso dos documentos das organizações multilaterais que defende uma educação universal e para todos, em nenhum momento, diz que deva ser ministrado um *igual nível de educação* para todos; e quando menciona a *equidade*, em nenhum momento fala em equidade de níveis de qualificação ou formação. Tal fato não é surpreendente, uma vez que como analisamos neste trabalho, estas políticas visam na verdade a formação em larga escala de força de trabalho (e desta forma, implicitamente, a reprodução

³²¹ DAMIANI, Amélia Luiza. (coord). **O Futuro do Trabalho. Elementos para a discussão das taxas de mais-valia e de lucro.** São Paulo: AGB/SP, Labur/Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 2006. Neste texto, o processo a que aludimos e a análise de MARX sobre ele encontram-se muito bem resumidos e expostos de forma clara.

da sociedade de classes). A própria força de trabalho, entretanto, deve ser fragmentada e dividida em níveis hierárquicos, para se estabelecer o trabalho abstrato, conforme discutimos no capítulo sobre esta categoria.

O universo da mais-valia relativa corresponde à passagem de níveis de organização social do capital; quando o capital adentra e reorganiza o próprio processo de trabalho, bem como depois os lazeres, tempos livres e o consumo. Este é o mundo descrito por Aldous Huxley em *Admirável Mundo Novo*, onde a coerção violenta do mundo orwelliano cede lugar a uma coerção cega, sutil, invisível, até mesmo recíproca (exercida de uns sobre outros), internalizada pelos indivíduos e que se vende como falsa liberdade de escolhas numa sociedade de consumo voltada para o “lazer” e o prazer irrestrito - mas justamente este lazer programado e organizado hierarquicamente é a produção de trabalhadores e o controle social. E estas escolhas correspondem na escolha daquilo que já foi socialmente planejado e decidido – uma escolha de uma diversidade de produtos e comportamentos sociais produzidos, estilos de vida, papéis, tribos sociais, etc. Isto corresponde precisamente ao conceito de *Sociedade do Espetáculo* de Guy Debord e dos Situacionistas, que é o mundo do consumo produtivo organizado pelo capital como *produção de trabalhadores por trabalhadores* (como João Bernardo analisou)³²²; o universo da *Fábrica Social* que Cleaver descreveu. Para Debord, este é o mundo da falsa liberdade, de múltiplas escolhas do mesmo, de uma multiplicidade de espetáculos furta-cor que na verdade reificam e velam a unidade da miséria existente e da repressão social, as *contradições reais reprimidas*³²³ - para Debord isto inclui até o estabelecimento de uma democracia formal com falsos conflitos espetaculares entre grupos rivais e ideologias da gestão do mesmo sistema econômico. Em níveis avançados, a própria rebeldia sem causa se converte em mercadoria e estilo de vida vendido a nichos sociais da juventude. Pode-se, assim, combinar comportamentos sociais opostos, como a repressão religiosa e familiar, com a propagação do mundo dos prazeres irrestritos, como parte do mesmo sistema, que constitui o Espetáculo. A sociedade capitalista assume, neste estágio, aparência de uma naturalidade, uma democracia formal e um discurso civilizado e multiculturalista, tornando muito mais difícil aos trabalhadores visualizar claramente o processo de exploração e a crítica social.

Uma vez que para o capital a classe trabalhadora deve existir apenas como *força de trabalho*, a necessidade de qualificação dos trabalhadores significa essencialmente

³²² Cf. BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998; e “O proletariado como produtor e como produto.” In Revista de Economia Política, vol 5, nº 3, julho/setembro 1985.

³²³ DEBORD, Guy. (op. cit).

qualificação nos parâmetros do capital – e não nos parâmetros que comumente julgamos humanamente e socialmente desejáveis. É preciso até mesmo em relação a este conceito fazer a abordagem política do seu caráter contraditório. Para a classe trabalhadora, seria desejável uma qualificação e formação que permitissem elevar seu nível de poder social e político e servir de instrumento de humanização e emancipação em relação à dominação social. Para o capital, qualificação se resume a ampliar seu controle social sobre a força de trabalho, tornando-a mais produtiva através da aquisição de habilidades técnicas planejadas. Desta forma, dentro desta análise, não existe contradição alguma entre a crescente ampliação da formação escolar e da qualificação de trabalhadores e a persistência do analfabetismo funcional, a incapacidade de ler e compreender livros, de discutir a política e a sociedade ou de desfrutar de arte mais elaborada e relações humanas melhores.

Isto nos remete também ao filme *Fahrenheit 451*, versão cinematográfica da obra de Ray Bradbury, feita em 1966 por François Truffaut. Trata-se de uma utopia negativa, de uma sociedade futura onde a leitura é proibida e os bombeiros queimam livros. A tradição da leitura se perde e passa a ser alvo de perseguições, pois é encarada como subversivo crime político. Mas, um bombeiro, Montag, descobre a leitura, passa a esconder livros e foge para uma sociedade externa, a terra dos homens-livro. Certamente as implicações deste filme são mais amplas e seu significado é metafórico; evidencia a deterioração do raciocínio crítico e da capacidade de leitura, em uma sociedade em que os meios de comunicação e a informação fragmentária invadem a totalidade social, fato percebido por Walter Benjamin, ao descrever o desaparecimento da narrativa e a crise da obra de arte³²⁴.

A capacidade de leitura e entendimento de alguns trabalhadores de gerações anteriores, com menos anos de escola e muitas vezes apenas a alfabetização mais básica, por vezes, era muito maior do que a das novas gerações, que se deteriora constantemente (e igualmente a linguagem – basta comparar a linguagem quase musical do sertanejo que aparece nas obras de Guimarães Rosa, para termos uma idéia de sua riqueza e da simplificação atual da linguagem). Igualmente, não existe contradição entre a deterioração da linguagem empregada nos meios de comunicação e nos sites sociais da internet com as necessidades de comunicação nas novas relações de trabalho. Estas, quando apelam ao trabalhador *crítico*, trata-se apenas da apropriação das capacidades intelectuais, do *saber-fazer* prático e capacidades elementares de gestão dos trabalhadores, mas não de uma crítica mais

³²⁴ BENJAMIN, Walter. "O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: Obras Escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985; e "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ampla das relações de poder e de exploração a que são submetidos – a participação nas decisões é meramente formal, mas não real nem substancial.

Apesar da abertura e da flexibilidade do capitalismo atual, o velho mundo orwelliano do controle e da disciplina não desaparece. Antes, permanece imbricado e combinado ao “*Mundo Novo*” de Huxley, sob novas formas. A mesma liberdade e democracia da sociedade de consumo pode se combinar com o controle e a fiscalização eletrônica de toda a vida social, a repressão e criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. A realidade atual, desta forma, combina os dois mundos e os dois elementos. Existem faculdades com *shopping centers* internos, mas com catracas eletrônicas, seguranças privados e câmeras de vigilância; um discurso da formação de trabalhadores proativos e “críticos”, combinado com escolas públicas repressivas e de aspecto carcerário nas periferias; a promoção pública de imensos shows e festivais culturais planejados, acompanhada de intenso policiamento e monitoramento de um lazer *programado*.

Esta modalidade de dominação social é bem mais sutil e difícil de ser criticada, pois se apresenta como sinônimo de riqueza, modernização e liberdade – e a repressão se justifica tecnicamente como *defesa da segurança*. Entretanto, a crítica ao capitalismo da riqueza é tão urgente e atual quanto à feita ao capitalismo da pobreza – e a redução da crítica a este último sempre fundamentou os discursos de modernização. Ivan Illich, em *Sociedade sem Escolas*, definia o mundo desenvolvido e escolarizado como mundo da “*pobreza modernizada*”.³²⁵ De fato, a contradição fundamental, a da exploração, não é suprimida, mas sim refinada a níveis mais sofisticados. O modelo teórico da mais-valia, proposto por Marx, estabelece que a pobreza fundamental na sociedade capitalista não se constitui numa questão de níveis de renda ou de consumo, mas na posição que os indivíduos ocupam dentro do processo de produção, estando separados da posse e controle efetivo dos meios de produção e existência – fundamentalmente é uma questão qualitativa de expropriação política, que força os indivíduos a venderem a sua força de trabalho e possibilita a exploração. Assim sendo, com a passagem da mais-valia absoluta à mais-valia relativa e a elevação dos níveis de formação, esta pobreza ou despossessão original não é suprimida, mas emerge da pobreza absoluta a uma pobreza relativa, modernizada e sob a abundância do consumo de mercadorias. A expropriação política do controle do trabalhador sobre seus meios de existência se reproduz em patamares superiores e muito mais internalizados. Para a teoria crítica, trata-se de um grande desafio formular uma análise crítica da sociedade escolarizada, quando os discursos ainda convergem

³²⁵ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

para a reivindicação de uma escolarização universal, entretanto contida dentro dos parâmetros de produtividade e educação capitalistas. Também seria, ante este âmbito ampliado da Fábrica Social, uma limitação nos termos apenas em críticas da estrutura disciplinar das escolas, sem analisar as formas de dominação social e produção da força de trabalho muito mais sofisticadas que ocorrem fora da escola, sob a aparência de liberdade e sociedade de consumo e lazeres, oferecidos pela indústria cultural.

Os documentos que analisamos neste trabalho se direcionavam a diagnósticos e proposições de reformas administrativas para a escola pública, tendo em vista a formação do trabalhador precário e flexibilizado. Os documentos e recomendações da OIT³²⁶ (objeto de futura pesquisa) direcionam-se mais a estudos e recomendações relativos à qualificação da força de trabalho. Estas diferenças de enfoque, cruciais, podem representar, a nosso ver, também a diferença de enfoques e estratificações de força de trabalho entre os campos precários e mais qualificados, da mais-valia absoluta e relativa. Entretanto, tal investigação transbordaria também os limites propostos nesta pesquisa, constituindo objeto de análises futuras. Por esta razão, fizemos um desenvolvimento mais conceitual e breve do conceito da mais-valia relativa e suas implicações educacionais, na medida em que esta pesquisa se propôs a investigar e analisar as reformas propostas para a escola pública.

10.3. Educação ampla: rumo a uma Sociedade sem Escolas?

Ivan Illich, em *Sociedade sem Escolas*³²⁷, produziu uma análise ousada e crítica em relação à universalização da educação escolar moderna. Ele enxergava nela uma utopia capitalista contraditória e com falhas estruturais insanáveis, chegando a comparar a corrida de escolarização com a corrida armamentista, apontando uma irracionalidade fundamental e sistêmica. Igualmente, questionava o monopólio moderno da produção e transmissão do conhecimento e formação através de instituições especializadas e burocráticas. Em sociedades anteriores, o conhecimento e a formação social se davam no âmbito das próprias comunidades, do trabalho, do próprio fazer social e não se encontravam alienados e separados em aparelhos sociais específicos. A transmissão dos saberes se dava pela experiência e vivência direta nos diversos momentos da vida cotidiana.³²⁸

³²⁶ Ver os já citados documentos da CINTERFOR (OIT), listados na nota 262.

³²⁷ ILLICH, Ivan. (op. cit.).

³²⁸ A título de interesse, podemos aqui citar um exemplo elucidativo. Conforme demonstrado pelo historiador Patrick McCarthy, tradições complexas que envolviam desde tradições civis de luta, acupuntura, medicina

Para ele, a escola inclusive impediria o direito de aprender dos indivíduos.³²⁹ O seu procedimento de análise crítica da escola poderia ser aplicado também a outras instituições burocráticas modernas, segundo ele. A constituição de uma série de estruturas de Estado, entre as quais a escola, se, por um lado, representaria conquistas sociais, por outro, levaria a

tradicional chinesa, herbanário, exercícios físicos, arte da guerra, preceitos filosóficos e morais, história das tradições, etc; constituíam um rico corpo de conhecimentos que circulavam e se compartilhavam intensamente no sul da China e ilhas de Okinawa desde o século XIV, formando uma verdadeira rede de transmissão de conhecimentos, constantemente alimentada por viajantes (algo muito similar à circulação de livros e idéias na região mediterrânea, descrita por Carlo Ginzburg em *O Queijo e os Vermes*). Cabe acrescentar aqui que, na época, os portadores destas doutrinas e conjuntos de saberes também frequentemente dominavam ofícios artesanais e vários mestres dominavam a caligrafia chinesa, literatura confuciana, obras clássicas chinesas, estratégia militar, até mesmo artes estéticas; interessando-se inclusive por discussões políticas da época. Ele demonstra que todo esse campo rico de formação se dava sem uma institucionalização ou padronização formal, mas por uma rede de circulação de pessoas, onde “escolas” e grupos pequenos surgiam e desapareciam a todo instante, dotados de simbologias, doutrinas e até mitologias próprias relativas à sua origem (por exemplo, as diversas escolas de Luohanquan e Minghequan, ou “Punho do Monge” e “Punho da Garça Branca”, possuíam histórias nas quais seus fundadores se reportavam a revelações quase místicas dadas pela observação de animais). Foi no final do século XIX e início do XX, segundo ele, que os mestres, que no momento levavam estas artes de Okinawa para a ilha maior do Japão, durante a fase de industrialização e militarização nacionalista do Japão, procuraram “*Japanificar*” as tradições civis de combate (mudando seus nomes, por exemplo, de To-de ou Tang-te, que significava “mãos da China”, para Karate-Do, ou “caminho das mãos vazias”), militarizando-as e padronizando seus movimentos para ensino em massa em escolas japonesas, constituindo currículos formais e almejando com isso tanto a formação de soldados para o exército japonês como de operários vigorosos para o trabalho. Os médicos do exército japonês ficavam impressionados com o preparo físico de alguns jovens de Okinawa, o que levantou o interesse do governo imperial em conhecer estas tradições civis de luta, até então marginalizadas e clandestinas (chegavam a ser proibidas por decretos oficiais antigos contra rebeliões em províncias). O grupo reunido ao redor de Anko Itosu, alto funcionário da burocracia de governo em Okinawa e importante especialista em *To-de*, desenvolveu um projeto do uso do karate-do como instrumento de uma proposta educacional para as escolas e as crianças visando auxiliar à modernização do Japão. Em Tóquio, Gichin Funakoshi introduzia estas artes em universidades, tendo de organizá-las pela primeira vez de forma curricular. Assim, muito das tradições chinesas se perderam e as diversas artes se desmembraram, podendo se ensinar apenas a luta como esporte especializado (sem a medicina chinesa, herbanário, filosofia, etc.). Os próprios movimentos se padronizaram, os treinamentos assumiram a disciplina militar moderna, com uniformes, graus hierárquicos em faixas, currículos de técnicas, avaliações e promoções de graus, contagens rítmicas e fileiras, bem como surgiram manuais e livros impressos sobre o assunto; ocorria o surgimento de departamentos de governo que organizavam as artes de luta como esportes modernos dentro de uma proposta nacionalista – como a *Dai Nippon Butoku Kai*, criada em 1895 por influência do Ministério da Educação da autoridade imperial – e surgiam os modernos Judô, Kendô, Karate-do, Kyudo, etc. Enfatizava-se, nos discursos da época, o potencial pedagógico e educativo que o treinamento marcial poderia ter como elemento de fortalecimento do Estado e do nacionalismo japonês, formando uma espécie de *novo homem* para “servir à nação”. Inclusive o caráter marcadamente machista da época levou a que muitas técnicas de luta que envolviam movimentos suaves fossem modificadas originando novas técnicas vigorosas e que procuravam exaltar a força física. A comparação com as antigas escolas de Fuzhou (sul da China) que sobreviveram e antigas escolas de Okinawa, demonstra uma radical diferença e transformação nestas artes e tradições. Posteriormente, após a vitória americana na Segunda Guerra Mundial, estas artes de luta foram levadas para o mundo ocidental, convertidas em esporte de competição moderno (não sem crítica dos mestres mais velhos) e amplamente popularizadas pelo cinema e mídia, assumindo marcado caráter espetacular e comercial, passando por uma segunda transformação profunda. Fortaleceram-se inúmeras federações nacionais e internacionais que se baseiam no esporte competitivo, definem padrões e emitem diplomas e certificados. Este processo que descrevemos ilustra a passagem de formas de produção e transmissão de conhecimentos do contexto social para instituições burocráticas modernas. Ver MCCARTHY, Patrick. **Bubishi. La Bíblia Del Kárate**. (Manuscrito chinês anônimo, do século XVIII). Tradução, notas e comentários de Patrick McCarthy. Madrid: Ediciones Tutor, 2001; e GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

³²⁹ ILLICH, Ivan. (op. cit.), p. 17.

sociedade e os indivíduos a uma incapacidade de se organizar.³³⁰ Seria a própria alienação, na forma da exteriorização das capacidades sociais dos indivíduos, separadas deles, e organizadas segundo um ritual burocrático e uma racionalidade.

Ele apontou o fato de que, tanto na América do Norte como na América Latina, a escolarização obrigatória não levou de forma nenhuma a uma igualdade social.³³¹ Antes, a universalização destas estruturas reproduziria a sociedade vigente, aumentando suas polarizações e hierarquizações.³³² Illich ainda afirmava que: “*A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e, mesmo, a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada*”.³³³

Questiona, em seu raciocínio, que a aprendizagem necessariamente só possa se dar dentro de escolas formais, dominadas por rituais burocráticos de controle e segregação dos indivíduos, que reproduzem e reforçam as hierarquias sociais.

Illich propunha, em seu livro, uma *desescolarização* da sociedade, que não poderia ser confundida com uma negação barbaresca de qualquer educação; apenas contestava que a produção e transmissão de conhecimentos fossem monopolizados por organizações burocráticas especializadas (no caso, a escola), propondo que fossem, ao invés, realizados dentro do contexto das instituições sociais, comunitárias, locais de trabalho, etc. Ele enxergava, em 1970, a possibilidade de formações educacionais mais amplas que a escolar, possibilidades de cursos livres, educação no contexto social, autodidatismo, associações livres e grupos de estudos, etc. como alternativas a este sistema escolar institucionalizado. Entretanto, se não faltaram iniciativas alternativas nesse âmbito, o próprio processo de desenvolvimento capitalista acabou, conforme vimos, por fazer com que a formação e qualificação se processassem cada vez mais nos lares, consumos e tempos livres, fora da escola. Illich se situava como um crítico radical da sociedade e daí derivava sua proposta como sendo de resistência e emancipação social. Mas a própria sociedade capitalista levou a educação a sua forma mais ampla, porém a seu modo – como produção de força de trabalho.

A própria LDB e documentos analisados nesta pesquisa reconhecem que atualmente a educação constitui um processo social amplo que estravaza os limites escolares. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e os documentos do PREAL afirmam que parcerias amplas podem englobar meios de comunicação, empresas, etc. Já é amplamente aceito que a Educação hoje não se encerra nos limites escolares, mas é *Educação Ampla*. O

³³⁰ Idem, p. 25.

³³¹ Idem, p. 31.

³³² Idem, p. 33.

³³³ Idem, p. 38.

fator mais significativo seria considerarmos que se pode falar em *Educação Ampla* e extra-escolar justamente na época em que o capital expandiu sua malha de poder e controle social à totalidade da sociedade, constituindo o Estado Amplo e a Fábrica Social, absolutamente globalizados.

A produção e qualificação da força de trabalho se dão cada vez mais através dos lazeres e consumos no tempo livre, um processo que se fortalece e expande, tendo consequências muito importantes e significativas. Aqui fica mais uma das perguntas a que deixamos em aberto para os que realizarem pesquisas futuras, consistindo em importante campo de análise: seria este, além da crise do trabalho e a precarização, um fator gerador de crise e desestruturação das escolas?³³⁴

E, igualmente, delineia-se outra questão: uma vez que toda relação de dominação tende a engendrar seu negativo, não seria este deslocamento da educação para os tempos livres também campo de resistência social, verificável em inúmeras iniciativas que vão desde as escolas itinerantes do MST, até grupos de maracatu e oficinas comunitárias de auto-educação, grupos de estudos, teatro, saraus comunitários, grupos musicais e culturais de juventude independentes, e outras formas de produção e transmissão de conhecimento e identidade de classe, que não excluem, até mesmo, as redes de compartilhamento e discussão livres na internet?

³³⁴ Podemos citar aqui como contribuição sobre o tema a pesquisa de SILVA, César Augusto Alves da. **Indústria Cultural, Educação Escolar e Currículo. A contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2010.

Capítulo XI

Nada está escrito!

Considerações finais: questões e lutas em aberto

O filme *Lawrence da Arábia*, de David Lean (1962), foi baseado no livro *Os sete pilares da sabedoria*, de Thomas Edward Lawrence. Lawrence era um agente britânico que combateu na Primeira Guerra Mundial no Oriente Médio, contra o Império Otomano. Sendo dotado de larga cultura e formação erudita, atuou estrategicamente no sentido de costurar uma aliança política entre a revolta árabe e o exército inglês contra os turcos. Conseguiu, assim, canalizar a revolta árabe para a derrubada do império Otomano na Península Arábica, através da constituição e fortalecimento de um nacionalismo árabe; entretanto, a ação inglesa teve de unificar tribos árabes rivais que frequentemente se batiam em violentos conflitos; fragmentação que fortalecia e consolidava o controle otomano sobre os povos árabes. Seu livro e o filme nele baseado constituem em interessante material para reflexões teóricas e políticas. Em dado momento da história (no filme), os membros da revolta árabe atravessavam o deserto de *Nefud*, à procura de outra grande tribo árabe à qual procuravam se unir politicamente para a tomada do porto de *Aqaba*. Faziam a travessia durante as noites, inclusive, sem poder parar, devido ao medo do esgotamento da água e provisões que poderia levá-los à morte certa no deserto. Foi quando um dos soldados beduínos exausto caiu de seu camelo, ficando para trás no deserto. Lawrence, até então desacreditado entre as tribos revoltosas, insistiu em retornar sozinho e buscá-lo. Os beduínos o chamaram de louco e disseram que o homem caído no deserto morreria, alegando “*Está escrito.*”. Lawrence então os enfrentou, gritando “*Nada está escrito!*” – retornou, com sua bússola e mapas e salvou o sujeito. Quando, de dia, num acampamento, os revoltosos o davam por morto, ele ressurgiu trazendo o homem que resgatou, para imensa surpresa dos beduínos. Maravilhados com a façanha, passaram a respeitá-lo e admirá-lo, pois demonstrara que, realmente, “*nada está escrito*”. Haviam, naquele momento, descoberto a chave da Política e da História. E igualmente o oficial britânico soube se arriscar, certo de que ganharia a credibilidade dos revoltosos.

Lawrence era um agente militar e hábil estrategista, agindo nos interesses do imperialismo britânico - e nossa analogia com o filme termina aqui. Também é fato que o filme construiu uma projeção romântica sobre sua figura. Mas podemos fazer uma importante analogia com sua fala, para o tratamento das questões atuais da classe trabalhadora e das políticas educacionais e conflitos pelas reformas educacionais atuais. Na fala “*nada está*

escrito!” e seu significado político dentro da complexa trama histórica ilustrada no filme, encontra-se expressa, num exemplo artístico, uma importante chave metodológica que pode ilustrar, por analogia, o que seria uma abordagem política e dialética aberta.

Como consequência da longa análise que empreendemos neste trabalho, deixamos pistas de investigação teórica e questões sem um fecho definitivo. Não é nosso objetivo esgotar a discussão. Assim como o método empregado consistiu numa dialética categorial “não-fechada”, deixamos a conclusão deste trabalho em aberto, como um apelo a que se realizem mais investigações e debates a partir dele.

Primeiramente, a análise da teoria do valor e dos patamares de trabalho simples e complexo, bem como das duas modalidades de exploração das mais-valias absoluta e relativa, permitiram perceber que a produção da força de trabalho se dá dentro do processo capitalista. Assim sendo, é uma necessidade estrutural da sociedade capitalista a constituição de aparelhos de produção da força de trabalho como parte de suas *condições gerais de produção*. Neste âmbito, formou-se a instituição escolar de massas moderna.

Primeiramente, a escola, bem como as *condições gerais de produção*, produziram-se no âmbito do Estado Restrito. A escola pública de massas foi parte fundamental do processo de constituição e fortalecimento do Estado Nacional. Mas, como analisamos, a expansão das relações capitalistas à totalidade social configurou a Fábrica Social e a formação do Estado Amplo, ou soberania das empresas, deslocando a este o eixo de poder político, esvaziando as instituições do Estado Restrito. Como demonstramos, as políticas educacionais passaram a ser formuladas neste âmbito, dos conselhos técnicos, de forte composição empresarial e gestorial (ver anexo ao final deste trabalho), como o PREAL.

Como a força de trabalho é produzida segundo as necessidades da produção, os perfis de trabalhador exigidos variam de acordo com as mudanças históricas nas tecnologias e formas de organização do trabalho. O taylorismo-fordismo exigia um perfil de trabalhador físico e especializado e exigia uma educação para tal estrutura, determinando um modelo escolar clássico. A passagem ao toyotismo determinou uma mudança na organização escolar e no perfil de trabalhador produzido. Como demonstramos neste trabalho, através da análise de documentos, informes e boletins das políticas educacionais no período neoliberal, onde vigora a produção flexível e a microeletrônica, passa-se a exigir tipos novos de trabalhador, flexibilizados e com novas habilidades cognitivas, para operar as novas tecnologias. Neste âmbito o discurso educacional absorve o discurso das competências e habilidades, que espelha na verdade as novas condições de flexibilização, fragmentação e individualização a que a classe trabalhadora está submetida nas novas formas de organização do trabalho.

Mas como demonstramos na análise do movimento sobre *Educação para Todos*, da LDB e outros documentos oficiais e das políticas do PREAL para a América Latina, que influenciaram fortemente a Proposta Curricular de São Paulo, de 2008, trata-se, nas políticas para a escola pública, primordialmente da produção em larga escala de trabalhadores precários e flexibilizados, somado ao reforço da disciplina e controle social sobre as camadas mais pobres e marginalizadas.

Igualmente, esta fratura que as novas técnicas de organização científica do trabalho geraram na classe trabalhadora, dividindo-a em estratos precários e mais qualificados, aprofunda uma hierarquização da força de trabalho, que para além de ser um estratégico elemento de fragmentação e decomposição política da classe trabalhadora (mantendo-a como mera força de trabalho através da divisão que gera controle social e permite a passagem dos trabalhos úteis a trabalho abstrato), gera a necessidade de que existam níveis de formação igualmente hierarquizados dentro da força de trabalho – fato que fortalece a ideologia da ascensão social. A divisão fortalece assim o poder. Seria este o fator, então, que estratifica a educação em vários níveis de escolas e níveis de formação distintos? Se é assim, então, fica patente a contradição entre o discurso aberto das organizações multilaterais e comissões técnicas, que determinam as políticas públicas e o que não se diz abertamente. Os documentos analisados neste trabalho, em geral costumam dizer que a educação deve ser universal e ministrada para todos, mas não dizem que todos devam receber o mesmo nível de educação e formação. Não seria este um aspecto crucial para a reprodução da sociedade de classes e de suas desigualdades, bem como da divisão da classe trabalhadora, submetendo-a ao capital? Propomos esta questão para eventuais pesquisas e investigações futuras.

Ainda, demonstramos na análise das políticas educacionais, que a escola pública brasileira atende um público-alvo onde predominam trabalhadores precários, o exército de reserva e inclui também amplos setores de não-rentáveis. Não estaria este fato, manifestando-se na inclusão, ao lado do discurso da “educação para o trabalho”, do discurso da “educação para a cidadania e democracia”; espelhando na verdade a necessidade de administração assistencial da pobreza e o estabelecimento do controle social repressivo sobre a cada vez mais ampla camada de não-rentáveis produzidos pela acumulação capitalista? E isto também não poderia ser um importante fator de desagregação e agravamento da crise escolar, espelhado no cotidiano reforço do caráter repressivo e carcerário das escolas públicas?

Ainda, temos a problemática já citada da crise do trabalho, gerada como consequência do desenvolvimento capitalista, que leva ao predomínio cada vez maior do trabalho morto (capital constante) sobre o trabalho vivo (capital variável), fator que gera, para Marx, a

redução estrutural e tendencial da taxa de lucro e um desemprego estrutural, levando a uma crise profunda sistêmica. Neste âmbito, torna-se imperioso para os grupos capitalistas a redução do valor da força de trabalho, como meio de aumento da exploração e recomposição da taxa de lucro. A crise do trabalho não pode estar também agravando a crise escolar, na medida em que esta realidade concreta entra em gritante contradição com a ideologia da educação como inserção no mundo do trabalho? Afinal, sabemos realmente o que os estudantes pobres pensam quando lhes é dito que a educação escolar os irá inserir no mercado de trabalho e levar a uma promissora ascensão social e, em seguida, saem das escolas e retornam aos seus bairros pobres onde vêm desemprego, precariedade, subemprego, violência e repressão social da pobreza, que se agravam por toda parte, entrando em choque com os discursos ideológicos dominantes? Isto não pode desmoralizar o próprio discurso oficial da educação como meio de promoção social?

Finalmente, abordamos que a expansão das relações capitalistas para a totalidade social organizou os tempos livres, levando o deslocamento da produção de qualificações para o consumo e lazeres, para o mundo da Sociedade do Espetáculo, que Debord analisava. Este fator pode estar esvaziando o papel formativo da escola pública, agravando sua crise ainda mais? Em que medida esta qualificação pelo consumo e indústria cultural não estariam também deteriorando o raciocínio e a linguagem, agravando o desinteresse escolar?

Assim, deixamos um leque de possibilidades de investigações futuras. Este trabalho procurou estabelecer um ponto de partida para posteriores análises e contribuir com a metodologia para a investigação e prática social na educação. Seguirá a ele, futuramente, uma pesquisa do papel da educação no sentido ampliado, que inclui lazeres e tempos livres; uma investigação de uma teoria da reprodução da força de trabalho.

O objetivo desta dissertação não foi estabelecer postulados ou novas teorias; antes, fizemos apenas uma análise crítica e negativa interna das categorias e estruturas sociais, tensionando as categorias e suas contradições internas até a emergência de patamares críticos e a confrontação com a realidade de crise. Não fizemos uma leitura estática de categorias mortas, encerrando a realidade a um fetichismo de coisas; procuramos, ao invés disto, enxergar além do fetichismo, como um processo dinâmico de lutas e conflitos sociais. Se abrissemos mão da mediação sociológica, dos conceitos de *classe* e *luta de classes*, estaríamos amputados para entender o processo – e realmente, tudo “*estaria escrito*”, para lembrar a analogia que fizemos; correríamos o risco, assim, de constituir análises especulativas que nos confinariam à visão estática de um sistema de dominação abstrato e fechado, o que culmina no pessimismo, ou posições niilistas, posturas de apelo à *consciência*

contra o fetiche que percam de vista as lutas reais em curso, ou mesmo posturas pragmáticas e conformistas. Justamente fizemos o oposto – procuramos demonstrar como o processo se constitui e o que significam, na realidade social concreta, categorias sociais como a formamercadoria, valor, trabalho abstrato, dinheiro, capital, a constituição do sujeito moderno, etc, nas tentativas do capital transformar os indivíduos em força de trabalho, através da constituição de sistemas educacionais. Fizemos assim uma *Leitura Política* do processo, mas paralelamente sempre a confrontando com documentos como contra-prova histórica, no intuito de comprovar ou refutar nossa linha de análise. Através dos documentos, demonstramos o processo como processo dinâmico, de constante conflito. E nossa argumentação foi, assim, demonstrada tanto logicamente como através de documentos oficiais de organizações bem conhecidas, que expressam os projetos empresariais para a educação. Da mesma forma, o negativo do processo, que é a resistência social, a indisciplina, os questionamentos e a ação dos movimentos sociais, sempre estiveram presentes em nossa análise.

Procuramos, nesta leitura das políticas educacionais, enxergar para além dos discursos oficiais. Fizemos um exercício de “abrir as camadas” superpostas das categorias que expressam as relações sociais, como se destrincham as camadas de uma cebola, indo das formas mais externas e aparentes, ao conteúdo não-evidente das relações sociais. Neste exercício, que podemos definir como uma “Economia Política da Educação”, demonstramos que, por detrás de uma mística socialmente difundida da escolarização como meio de reparação de desigualdades, de ascensão e promoção social e econômica dos indivíduos, esconde-se uma crua e dissimulada política da tecnocracia empresarial que objetiva produzir empregados em larga escala, visando ao barateamento de custos e redução do valor da força de trabalho. Trata-se, sem mais nem menos, da formulação de estratégias para a manutenção e ampliação da exploração e do controle social sobre a classe trabalhadora. Numa analogia direta com o ato de desdobrar e examinar as camadas de uma cebola, este procedimento dialético, que vai das formas reificadas ao conteúdo das relações sociais, do discurso à realidade concreta, provoca ardor nos olhos e não pode deixar de perturbar profundamente aqueles que acreditam na luta por uma sociedade sem exploração, opressão e irracionalidades econômicas ou, basicamente, menos injusta. Assim como todas as categorias e estruturas sociais que submetemos a uma leitura política, rejeitando o discurso sobre sua neutralidade; a própria teoria não pode ser, assim, neutra ao analisar este processo – da mesma forma que as prescrições das organizações multilaterais e conselhos técnicos nada possuem de neutralidade, mas antes expressam projetos políticos das classes capitalistas. As questões que são

apresentadas na mídia e discursos oficiais como simples *questões técnicas*, revelam-se, assim, como **questões políticas**. Poderíamos mesmo fazer uma paródia a Clausewitz, dizendo que *as questões técnicas são a continuação da política por outros meios*.³³⁵ Mas no processo que descrevemos, que é uma constante luta social, as questões técnicas são as estratégias e armas de guerra e, fundamentalmente, são políticas.

Fizemos, pois, uma tentativa de combater simplificações baratas vendidas aos incautos. Educar para a “cidadania” e auxiliar o educando na “formação de valores e competências”, “qualificar para o trabalho” e preparar para o “exercício democrático”, parece uma montagem de expressões tão vagas e nebulosas quanto era o conceito de “democracia”, na Grécia Antiga. A imprecisão terminológica mascara o nefasto caminho do controle social, do adestramento de mão de obra barata e produção de artistas para atuar em um circo transnacional, sempre dentro de papéis sociais subalternos e pré-definidos pelo poder soberano da tecnocracia e do capital.

Guy Debord indagava, em um dos últimos prefácios de *A Sociedade do Espetáculo*: “*como fazer para que os pobres trabalhem, quando a ilusão se desfaz e a força se desagrega?*” Igualmente, poderemos perguntar: como fazer para que os jovens estudem, quando a realidade da exploração precária, desemprego, opressão e repressão social se chocam violentamente com os discursos que vendem o sistema educacional como a saída para os problemas e o centro da formação do melhor dos mundos possíveis, o mundo do capital? Não seriam as revoltas destes jovens proletários das periferias das grandes cidades do mundo todo e sua recusa da disciplina social um sintoma de uma imensa fratura na ordem social de uma sociedade mercantil?

Dentro desta perspectiva, perguntamos aos lutadores sociais: será que realmente os problemas educacionais se reduzem à escola ser privada ou estatal, ou à quantidade de verbas e financiamentos, ou a aumentos salariais docentes, ou à universalização, resumindo-se meramente em políticas públicas? Vale reivindicar **este** sistema de ensino como algo emancipatório? Não tem sido esta a perspectiva das burocracias sindicais, que confinam a luta em limites corporativistas, deixando os alunos e comunidades pobres excluídos, em papéis subalternos, reforçando, assim, esta estrutura educacional hierárquica e produtivista? Não podemos falar em um *Fetichismo da Educação*?

³³⁵ Aqui aludimos à famosa consideração do general prussiano CLAUSEWITZ, Carl Phillip Gottlieb von. (1780-1831), considerado um dos maiores teóricos da guerra, em seu famoso livro *Da Guerra*: “*A guerra é a simples continuação da política por outros meios*”.

Fica claro aqui, que o problema também não se reduz a uma mera questão de conteúdos ensinados. Qualquer proposta de pedagogia inovadora e emancipatória fica imobilizada e mesmo neutralizada, caso não ocorra o questionamento das estruturas escolares, com suas hierarquias, da lógica produtiva fabril e do atrelamento da educação aos ditames das empresas. Ao não se fazer uma crítica profunda e estrutural, sempre se corre o risco de que as reivindicações sejam incorporadas e recuperadas em favor do próprio sistema.

Não se trata de uma recusa abstrata e niilista da escola. Tampouco de uma apologia da pura indisciplina ou caos social contra as formas de organização social vigentes – na ausência de uma luta social organizada, autônoma, ativa, que construa coletivamente alternativas concretas, relações sociais novas e novos projetos políticos, pode sobrevir uma barbárie, com o aumento da violência e da decomposição social e, conseqüentemente, da repressão. O capital estabelece seu controle social justamente na medida em que suprime a auto-organização dos trabalhadores, submetendo-os a uma hetero-organização, ditada de cima pelo capital e a tecnocracia. Esta luta social está, fundamentalmente, em aberto. A luta social contra estas relações se processa tanto na constituição dos novos espaços de educação extra-escolar autônomos como na luta pela apropriação coletiva e autogestão real, não meramente formal, das escolas pelos trabalhadores, formando o que Maurício Tragtenberg chamava de uma **comunidade real**³³⁶, criando novas relações sociais que rompam com o domínio hierárquico e da produção de mercadorias, colocando o homem como centro, no lugar da economia fetichizada. E na medida em que a escola não é uma ilha isolada, mas parte da Fábrica Social, torna-se necessário que este questionamento ocorra junto às lutas que se desenrolam no âmbito da totalidade social.

Não pretendemos responder estas questões finais levantadas. Importantes pesquisas podem ser elaboradas a partir delas, procurando respostas, ou talvez ainda mais questões, podendo sempre correr o risco de também se perder no emaranhado de teorias que acabam nas prateleiras de livros. Mas, certamente, as respostas mais efetivas só poderão ser encontradas pelos movimentos sociais do proletariado e pelos muitos críticos sociais anônimos, alunos e professores, que heroicamente enfrentam estas contradições diariamente e, de forma subterrânea, criam espaços de resistência e questionamento em suas vidas cotidianas, que vão desde o questionamento da burocracia escolar e do assédio moral, até as greves e enfrentamentos à tecnocracia e também às burocracias sindicais, e do movimento estudantil

³³⁶ TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. in *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, pp. 40-45.

que confinam suas reivindicações aos estreitos limites sistêmicos postos pelas tecnocracias do poder, fragmentando as lutas; cabe a estes lutadores sociais anônimos compreender o processo, seu lugar na engrenagem da fábrica social, e conceber suas próprias estratégias de luta autônoma contra esta realidade, emergindo como sujeitos políticos e como dialéticos. Eles é que podem responder a estes desafios, pois eles representam o negativo em marcha da sociedade vigente. E é a estes que este trabalho pertence e foi dirigido.

Anexo A – A composição do PREAL

Seguem em anexo trechos de *El Futuro Esta en Juego*. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica. PREAL. Abril de 1998. Em parênteses acompanham as referências das páginas do documento.

A análise destes trechos, que incluem a composição da *Comissão Internacional sobre Educação, Equidade e Competitividade*, é muito esclarecedora, na medida em que ilustra perfeitamente o conceito de Estado Amplo, com que trabalhamos nesta pesquisa – a composição das comissões técnicas, com forte influência empresarial, como eixos de decisão política e formulação dos projetos políticos na área educacional.

Sobre o PREAL (páginas 1 a 3):

“El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, con sede en Santiago de Chile. Las actividades del Programa son posibles gracias al apoyo que brinda el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la United States Agency for International Development (USAID), el Canadian International Development Research Centre (IDRC), la GE Fund y otros donantes.” (Página 1)

“Los miembros de la Comisión Internacional se reunieron en Santiago, Chile, en enero de 1997 con el fin de analizar el contenido y la estructura del informe y establecer un plan de trabajo. Con posterioridad, los profesionales del Diálogo Interamericano y CINDE, con ayuda de diversos consultores, elaboraron un borrador que fue analizado y revisado en una segunda reunión, celebrada en Washington, D.C., en diciembre de 1997. El informe emanado de estas deliberaciones se encuentra adjunto. Refleja el consenso de los miembros de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica.” (Página 2)

“Este informe no habría sido posible sin el apoyo sostenido del Banco Interamericano de Desarrollo, El Centro Internacional de Investigaciones para El Desarrollo de Canadá, la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional y el GE Fund. Su disposición a

proporcionar financiamiento permanente y flexible al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) durante varios años ha sido crucial para El desarrollo de la información y las redes institucionales necesarias para el proyecto.” (Página 3)

Sobre a composição da Comissão (Páginas 22 a 24):

“ACERCA DE LOS MIEMBROS DE LA COMISION INTERNACIONAL sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe:

José Octavio Bordón

(Argentina) es presidente de la Fundación Andina. Fue gobernador de la provincia de Mendoza, Argentina, entre 1987 y 1991, al igual que senador en el Congreso Nacional donde sirvió como presidente del Comité de Relaciones Exteriores. Há sido presidente del Partido Justicialista, al igual que profesor visitante en la Universidad de Georgetown. Es miembro del Diálogo Interamericano.

John Petty

(Estados Unidos) fue presidente y gerente general de Marine Midland Bank, Inc. Se ofició también como sub-secretario para asuntos internacionales Del Tesoro de los Estados Unidos y presidente del Comité Asesor de Alto Nivel del Banco Interamericano de Desarrollo. Actualmente se desempeña como presidente de Federal National Services. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Roberto Baquerizo

(Ecuador) es presidente de Banco Unión, S.A. y de Multiplica: Compañía de Consultoría em Macroeconomía, con sede en Quito. Fue presidente de Fruit Shippers-Pacific Fruit en Nueva York hasta 1996, y anteriormente ocupó el cargo de presidente de la Junta Monetária del Ecuador. Es miembro del Diálogo Interamericano y del Consejo Consultivo de la Sociedad de las Américas.

Patricio Cariola, S.J.

(Chile) es ex-director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Fue representante de las escuelas particulares en el Ministerio de Educación y presidente de La Federación de Institutos de Educación Secundaria. Es miembro del Grupo de Asesoría y Revisión de Investigación del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (IDRC) de Canadá y fue miembro de la junta directiva de la Universidad de Georgetown y del comité organizador de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien.

Juan E. Cintrón Patterson

(México) es presidente de Consultores Internacionales CLB, y miembro de juntas directivas de varias empresas en México y en los Estados Unidos, entre ellas, el Grupo Modelo y el Grupo Financiero Serfin. Es además miembro del Consejo Consultivo Internacional de la Universidad de Notre Dame y presidente del Capítulo Mexicano de la Organización Mundial de Presidentes, del Junior Achievement-México, de la Junta de Regentes Del Instituto Tecnológico de Monterrey y del Instituto Cultural Cuernavaca.

Jonathan Coles

(Venezuela) es presidente de la junta directiva de Mavesa S.A., uno de los conglomerados agroindustriales más grandes de Venezuela. Fue ministro de agricultura en Venezuela, comisionado presidencial para el abastecimiento nacional de emergencia y director del Banco Central de Venezuela. Pertenece a la Fundación Interamericana de Administración de la Educación, la Asociación Internacional de Administración Agroindustrial y el Club de Yale de Nueva York. Es licenciado en filosofía en la Universidad de Yale y recibió su MBA del Instituto de Estudios Superiores de Administración de Empresas (IESA) en Venezuela. Es miembro del Diálogo Interamericano.

José María Dagnino Pastore

(Argentina) es profesor de economía en la Universidad Católica en Argentina. Ha sido ministro de finanzas, ministro de economía y trabajo, y embajador en Europa. También fue asesor de gobierno de cuatro países latinoamericanos y ha escrito varios libros y artículos sobre economía y finanzas. Ha sido gobernador del Fondo Monetario Internacional (FMI), del

Banco Mundial, y del Banco Interamericano de Desarrollo y fue presidente de La reunión anual del FMI an 1969. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Nancy Englander

(Estados Unidos) es vice-presidenta de Capital International Inc., en Los Angeles, California, y presidenta y directora del Emerging Markets Growth Fund, un fondo de inversión con bastante interés em América Latina. Es presidenta de la junta directiva del New World Investment Fund y miembro del Diálogo Interamericano.

Peter Hakim

(Estados Unidos) es presidente del Diálogo Interamericano, importante centro de análisis de políticas e intercambio de información sobre los asuntos del Hemisferio Occidental. Escribe y expone con frecuencia sobre la relaciones Estados Unidos-América Latina y es columnista del "Christian Science Monitor". Es además miembro de consejos y comités consultivos del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Centro Internacional de Investigación sobre la Mujer, Fundación Carnegie para la Paz Internacional, y Human Rights Watch/Americas.

Ivan Head

(Canadá) es ex-presidente del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo Internacional (IDRC) en Canadá. Desde 1968 hasta 1978 fue asistente especial del primer ministro en asuntos de relaciones exteriores. Es un oficial de la Orden de Canadá y consejero federal de la reina. Es, además, profesor de derecho y director del Centro Liu para Estudios Internacionales en la Universidad de British Columbia. Es miembro del Diálogo Interamericano.

Rudolf Hommes

(Colombia) fue rector de la Universidad de Los Andes en Bogotá. Fue ministro de hacienda, director de crédito público, y presidente de la junta monetaria de Colombia, así como presidente Del Comité de Desarrollo y del Grupo de los 24, ambos del Banco Mundial. Dirigió la revista *Estrategia* em Colombia y obtuvo su doctorado en administración de empresas en la Universidad de Massachusetts.

Emerson Kapaz

(Brasil) has sido presidente de la junta directiva de Elka Plásticos Ltda., importante fábrica de juguetes. Fue presidente de la Asociación Brasileña de Fabricantes de Juguetes y Presidente Del Pensamiento Nacional de Bases Empresariales, una organización de empresarios brasileños. Además se ha desempeñado como presidente de la Junta Administrativa de la Fundación ABRINQ, organización para la protección de los derechos del niño, y sirvió en la junta directiva del Consejo Internacional de Industrias de Juguetes.

Jacqueline Malagón

(República Dominicana) es directora ejecutiva de Acción Pro-Educación y Cultura (APEC), una organización no-gubernamental trabajando en pro de la reforma educativa. Fue ministra de educación, directora de EDUCa y representante del gobierno de la República Dominicana ante el Instituto de Investigación y Entrenamiento para el Avance de la Mujer (INSTRAW) de las Naciones Unidas. Ha sido distinguida como "La Mujer del Año" por la Asociación de Secretarías y Empresarios Dominicanos.

José Mindlin

(Brasil) es fundador de Metal Leve, S.A., una importante empresa manufacturera. Es vicepresidente de la Federación de Industrias del Estado de São Paulo, miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, y presidente Del Consejo Asesor del *Estado de São Paulo*, uno de los diarios más prestigiosos del Brasil. Es, además, miembro honorario del Consejo Internacional Del Museo de Arte Moderna de Nueva York y um bibliófilo de reconocido prestigio. Tiene um doctorado honorífico en letras humanas otorgado por la Universidad Brown de Providence, Rhode Island, EE.UU.

Roberto Murray Meza

(El Salvador) es presidente de La Constancia, S.A., una importante empresa productora y distribuidora de cerveza y otros refrescos, de Credomática y de Bienes y Servicios, S.A. Fue presidente del Banco Central de Reserva de El Salvador. Es miembro de la junta directiva del Grupo Taca, la aerolínea centroamericana, así como de la de Cemento de El Salvador. El Sr. Murray Meza colabora con la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), la Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo (FEPADE), el Fondo de Inversión Social de El Salvador y La Fundación para la Educación Integral en El Salvador (FEDISAL). Es miembro de la Comisión para la Reconstrucción y el Desarrollo de Centroamérica (La Comisión Sanford), la Caribbean/Latin American Action, la Organización

de Presidentes Jóvenes, el Consejo Consultivo Internacional del Consejo de las Américas, y el Diálogo Interamericano. Es licenciado en economía de la Universidad de Yale y obtuvo una maestría en Middlebury College y una MBA en la Universidad de Harvard.

Manuel Fernando Sotomayor

(Perú) es presidente del Grupo Sotomayor, uno de los más grandes grupos pesqueros del Perú. ES miembro fundador y presidente de Perú 2021, una organización empresarial con visión de futuro, orientado a promover iniciativas y proyectos de desarrollo sostenible en el país. Es miembro y segundo vice-presidente de la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (CONFIEP) y ex-presidente de la Sociedad Nacional de Pesquería y de la Fishmeal Exporters Organization (FEO). Asimismo es vice-presidente del Consejo Empresarial Peruano-Japonés (CEPEJA), miembro del Consejo Empresarial de América Latina (CEAL), y miembro del Grupo de los Cincuenta. Es licenciado en economía de la Universidad del Pacífico y cuenta con una maestría en economía de la Universidad de Notre Dame. En 1992 fue elegido "Empresario del Año" por La prestigiosa publicación internacional "América Economía".

Osvaldo Sunkel

(Chile) es un destacado economista chileno, presidente de la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), e investigador y académico del Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Es, además, asesor especial de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), director de *Pensamiento Iberoamericano: Revista de Economía Política*, miembro de número de la Academia de Ciencias Sociales del Instituto de Chile y miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas. En 1994 recibió el premio Kalman Silvert de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Es autor de varios libros y artículos publicados en diversos países e idiomas. Sus libros más recientes son *Debt and Development Crises in Latin America* (1986) y *Sustentabilidad Ambiental Del Crecimiento Económico* (1996).

Celina Vargas do Amaral Peixoto

(Brasil) fue directora general de la Fundación Getulio Vargas en el Brasil. Es miembro del Consejo de la Reforma del Estado del Brasil, de la Comisión sobre Gobernabilidad Global, y de varias comisiones nacionales sobre cultura, historia y tecnología. Fue directora de los

Archivos Nacionales del Brasil de 1980 a 1990 y ha escrito ampliamente sobre la historia política y social de su país. Es miembro del Diálogo Interamericano.”

Bibliografia³³⁷

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. “*Tempo livre*.” Disponível in Antivalor <www.antivalor.cjb.net> (12/12/2008).
- _____. “*A indústria cultural*.” In: COHN, Gabriel (org.). **Adorno: Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 92-99. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 54).
- _____. “*Sobre a música popular*.” In: COHN, Gabriel (org.). **Adorno: Sociologia**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. p.115-146.
- _____. “*Moda intemporal – sobre o jazz*.” In: _____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998. p.117-130.
- _____. “*O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição*.” In **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 65-108. (Coleção Os Pensadores).
- _____. **Theodor W. Adorno: Sociologia**. Coleção grandes cientistas sociais COHN, Gabriel (org.). São Paulo: Ática, 1986.
- _____. “*Teoria da semicultura*.” In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de ciência da educação, ano XVII, n. 56. Campinas: Editora Papirus, dez., 1996.
- _____. “*Resumo sobre indústria cultural*.” Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/adorno/adorno_26html> (15 dez. 2007.).
- _____. “*Educação para quê?*” Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno15.htm>> (04/03/2004).
- _____. “*Televisão e formação*.” Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno11.htm>> (04/03/2004).
- _____. “*Educação após Auschwitz*.” Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno10.htm>> (04/03/2004).
- _____. “*Educação contra a barbárie*.” Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>>. (04/03/2004).
- _____. “*Sobre sujeito e objeto*.” Disponível em: <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>> (26/02/2004).

³³⁷ Alguns livros estão citados duas vezes, pois foram consultadas mais de uma edição durante a pesquisa. Igualmente, separamos as referências bibliográficas das fontes primárias documentais, para facilitar a consulta.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

_____. “*O Conceito de iluminismo.*” In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção: Homo Sacer**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, Campinas, SP, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3ª ed., Coleção Mundo do Trabalho, São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____(org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 11ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARANTES, Paulo E. **Hegel: a ordem do tempo**. São Paulo: Pólis, 1985.

ARON, Raymond. **O marxismo de Marx**. Tradução de Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

_____. “*A Educação Integral.*” In: MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARROT, Jean. **Le mouvement communiste**. Paris: Champ Libre, 1972. Também disponível in <<http://www.geocities.com/~johngray/movetit.htm>> (10/09/2009).

BARROT, Jean; MARTIN, François. **Eclipse e Reemergência do Movimento Comunista**. Londres: Antagonism Press, 1997.

BARROT, Jean. **Eclipse and Re-Emergence of the Communist Movement**. Original edition published by *Black and Red*, Detroit 1974. Disponível em Libcom

<<http://libcom.org/library/eclipse-re-emergence-communist-movement>> (07/10/2009).

BARROT, Jean. **Fascismo e antifascismo.** s/dados. Disponível em <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/index.html>> (22/06/2009).

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Gary. **El capital humano.** Madrid: Alianza Editorial, 1983.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas, vol. 1. Magia e técnica, arte e política.** São Paulo, Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: **Obras Escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENTHAM, Jeremy. **Théorie des peines et des recompenses.** Paris: Bossange frères, 1825-26.

BERNARDO, João. **Estado, A silenciosa multiplicação do poder.** São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Democracia totalitária. Teoria e prática da empresa soberana.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Economia dos Conflitos Sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. "O proletariado como produtor e como produto." In Revista de Economia Política, vol. 5, nº 3, julho/setembro 1985.

_____. **Para uma teoria do Modo de Produção comunista.** Porto, Afrontamento, 1975.

_____. "O tempo – substância do Capitalismo." - Publicado em Cadernos de Ciências Sociais da Fundação Santo André, nº 1, 2006.

_____. "Tempos livres, livres de quê?". Disponível em *Para ler João Bernardo* <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>(01/07/2008).

_____. "Trabalhadores, classe ou fragmentos?", disponível em *Para ler João Bernardo*, <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html> (3/03/2010).

_____. "O dinheiro: da reificação das relações sociais até o fetichismo do dinheiro." In Revista de Economia Política, volume III, nº 1, janeiro-março de 1983.

_____. **Poder e dinheiro: do poder pessoal ao estado impessoal no regime senhoria, Séculos V-XV.** Porto: Afrontamento, 1995. 3v.

_____. “*Lucien Laurat no país dos espelhos*”, publicado em Passa Palavra, Janeiro de 2010, disponível em <<http://passapalavra.info/?s=Lucien+Laurat>>.

BERLIN, Isaiah. **Karl Marx**. Tradução Hélio Pólvora. São Paulo: Siciliano, 1991.

BETTO, Frei; CORTELLA, Mário S.. “*A despamonhalização da sociedade e a educação para o silêncio*.” In: **Sobre a esperança: diálogo**. São Paulo: Papirus, 2007.

BORDIGA, Amadeo. “*O marxismo dos gogos*” - In Battaglia Comunista, n.º 8, Abril 1952. Tradução de J. Henriques. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/bordiga/1952/04/08.htm>> (29/06/2009).

_____. “*Marxism of the Stammerers*.” Battaglia Comunista No. 8, 17-20 April 1952; disponível em *The Amadeo Bordiga internet Archive* <<http://www.marxists.org/archive/bordiga/index.htm>> (20/09/2009).

_____. “*Seize Power or Seize the Factory?*” *Il Soviet*, 22 February 1920, Vol.III, No.7. Disponível in <<http://www.marxists.org/archive/bordiga/works/1920/seize-power.htm>> (01/12/2009).

_____. “*The Fundamentals for a Marxist Orientation*.” *Prometeo* 1946. Disponível in < <http://www.marxists.org/archive/bordiga/works/1946/orientation.htm>> (12/12/2009).

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Buenos Aires: Minotauro, 1976.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRINTON, Maurice. **Os Bolcheviques e o controle operário**. Porto: Afrontamento, 1975. Também disponível na internet em <<http://libcom.org/library/the-bolsheviks-and-workers-control-solidarity-group>> (10/02/2010).

_____. **Bolcheviques y el control obrero, 1917-1921 : el estado y la contrarrevolucion**. S.l.: Ruedo Iberico, 1972.

BRUNO, Lúcia E. N. Barreto. **O que é a autonomia operária**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O combate pela autonomia operária (em Portugal)**. Tese de mestrado apresentada à PUC/SP, 1985.

_____. “*Gestores: A prática de uma classe no vácuo de uma teoria*.” In BRUNO, Lúcia; SACCARDO, Cleusa. (coord.). **Organização, Trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. p. 115-141.

_____. “*Relações de trabalho e Teorias administrativas*.”

_____. “Educação, qualificação e desenvolvimento econômico.” In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRUNO, L. E. N. B.; LINHARES, M. C. “A Educação Omnilateral frente a Reestruturação do Trabalho.” *Revista de Educação da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 31-47, 1995.

BRUNO, L. E. N. B.; DOWBOR, L.; JACOBI, P. R.; OLIVEIRA, D. A.; MORAES, C. S. V.; LEITE, E.; CATANI, A. **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARIBÉ, Daniel Andrade. **Das fábricas ao estado, do estado às fábricas: a formação dos gestores enquanto classe**. Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.

CAMATTE, Jacques; COLLU, Gianni, “Sobre Organização: As Gangues (dentro e fora do Estado) e o Estado como Gangue” (1972). Disponível in <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/organi.html>> (06/06/2010).

CASTELO, Afrânio. “O Renascer da Crítica ao Trabalho.”, Disponível in Antivalor <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/afranio.html>> (17/07/2009).

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CILIGA, Ante. “The Kronstadt Revolt.” Disponível in <<http://libcom.org/library/kronstadt-ciliga>> (05/06/2009).

_____. **Dez Anos no País da Mentira Desconcertante**.

CLAUSEWITZ. Carl Phillip Gottlieb von (1780-1831). **Da Guerra**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1988.

_____. **A Sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CLEAVER, Harry. **Leitura Política de O Capital**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

_____. **On the Schoolwork and the struggle against it**. Disponível in Libcom: <<http://libcom.org/library/harry-cleaver-on-schoolwork-and-the-struggle-against-it-treason-pamphlet>> (10/10/2009).

_____. “Teses sobre a Crise Secular do Capitalismo: a Insuperabilidade dos Antagonismos de Classe.”, Austin, Texas, 1993. Disponível in <<http://www.geocities.com/autonomiabvr/teses01.html>> (25/06/2009).

DELLA COSTA, Mariarosa.; JAMES, Selma. (1972) **The Power of the Women and the Subversion of the Community.** *The Falling Wall Press*, England, 1972. Disponível in <http://libcom.org/library/power-women-subversion-community-della-costa-selma-james> (05/06/2009).

CUNHA, Daniel. “*Penúltimos Combates. A luta de classes como desejo reprimido no Krisis/Exit.*” Sinal de Menos. Ano 1, n.1, 2009. Disponível in <http://www.sinaldemenos.org/index.php?journal=revista&page=article&op=view&path%5B%5D=5&path%5B%5D=23> (25/06/2009).

DAMIANI, Amélia Luiza (coord). **O Futuro do Trabalho. Elementos para a discussão das taxas de mais-valia e de lucro.** São Paulo: AGB/SP, Labur/Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, FFLCH/USP, 2006.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. “*Society of Control.*” Disponível in <http://www.nadir.org/nadir/archiv/netzkritik/societyofcontrol.html> (01/03/2010).

_____. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2008.

DIAS, Paulo V. M. “*Educação e a Fábrica Social.*” Revista Sinal de Menos, ano 1, n. 1, 2009. Disponível in <http://www.sinaldemenos.org> (15/07/2009).

_____. “*A Crise Política é a Crise da Política.*” In Cadernos de Política. São Paulo: Ilustra, 2006 (Artigo). Também disponível in Antivalor <http://antivalor3.vilabol.uol.com.br/outros/vergilio.html> (01/12/2007).

_____. “*40 Anos do Maio de 68: A Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord.*” Texto integrante dos Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP – USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Disponível in: <http://www.anpuhsp.org.br/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Paulo%20Verg%EDlio%20Marques%20Dias.pdf> (21/02/2009).

DOMMANGET, M. **Los grandes socialistas y la educación: de Platon a Lenin.** Madrid: Fragua, 1978.

DONKIN, Richard. **Sangue, suor e lágrimas – a Evolução do Trabalho.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2003.

DRUCKER, Peter. **Desafios gerenciais para o século XXI.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

_____. **A administração na próxima sociedade.** São Paulo: Nobel, 2003.

_____. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Publifolha, 1999.

DUARTE, Cláudio R. “*Auschwitz após a educação.*” In Antivalor, disponível in <www.antivalor.cjb.net> (01/03/2008).

ENCICLOPEDIA Einaudi, vol.7. Modo de Produção/Desenvolvimento/Subdesenvolvimento. Edição Portuguesa – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1986.

ENGELS, Friedrich. **Umriss zu einer Kritik der Nationalökonomie.** In: **Deutsch-Franzoesische Jahrbuecher.** Editado por Arnold Ruge e Karl Marx, Paris, 1844. Karl Marx/Friedrich Engels - **Werke.** Dietz Verlag, Berlin. Band 1. Berlin/DDR. 1976. Disponível também in <http://www.mlwerke.de/me/me01/me01_499.htm> (29/06/2009).

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2v.

EXIT! “*Crítica do capitalismo para o século XXI - Com Marx para além de Marx: o Projecto Teórico do Grupo "EXIT!"*” Disponível in Revista EXIT! <http://obeco.planetaclix.pt/exit_projecto_teorico.htm> (02/07/2009).

FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral.** São Paulo, Atlas, 2007.

FÉLIX, M. Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1986.

FEUERBACH, Ludwig. **Essência do Cristianismo.** Campinas: Papirus, 1988.

FERNANDES, Marco. “*Quando o desemprego dignifica o homem e a mulher. Lições piqueteiras sobre a difícil arte de organizar movimentos populares nas metrópoles neoliberais.*” Disponível em <<http://antivalor3.vilabol.uol.com.br/exit/ferandes.html>> (10/12/2009).

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista.** Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de Souza (Org.). **Controle da Qualidade Total - uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Ed. Movimento de Cultura Marxista, 1996, 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** São Paulo: Vozes, 1991.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido.** Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREUD, Sigmund. “*O mal estar na civilização.*” In: **O futuro de uma ilusão, o mal estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931).** Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIEDMANN, G. **O Futuro do Trabalho Humano.** Lisboa: Moraes, 1981.

GENNARI, Emílio. **EZLN: Passos de uma Rebeldia.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **A educação em tempos de qualidade total.** Disponível em <<http://www.acpms.com.br/uploads/aeducacaoemtemposdequalidadetotal.doc>> (01/07/2009).

_____. **Automação, Terceirização, Programas de Qualidade Total.** São Paulo: Ed. CPV, 1997.

GENTILI P. A. (Org.). **Pedagogia da Exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1996, 2ª edição.

GENTILI P. A.; SILVA T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1995, 2ª edição.

GIANNOTTI, José Arthur. **Marx, vida & obra.** Porto Alegre: LPM, 2000.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes - o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

GOMES H. **Qualidade Total na Escola – Padronização.** Belo Horizonte: Ed. LE/Pitágoras Tec., 1994.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1999. 2ª ed.

GORZ, A. **Crítica da Divisão do Trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GORTER, Hermann: “*Open Letter to Comrade Lênin.*” (1920) Disponível in <<http://www.marxists.org/archive/gorter/index.htm>> (25/04/2008).

GOTIZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenções nos problemas de comportamento.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRESPLAN, Jorge Luis. **O Negativo do Capital.** São Paulo: Hucitec-FAPESP, 1999.

_____. “*A dialética do Averso.*” In: Revista Crítica Marxista. No. 14, 2002.

GUIMARÃES, Aurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas: Papirus, 1985.

HABERMAS, Jürgen. “*Técnica e ciência como ideologia.*” In: Técnica e ciência como ideologia. Lisboa – Portugal: Edições 70, s.d.

HORKHEIMER, Max. **O eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2002.

_____. “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica.*” In: **Horkheimer&Adorno**, coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HORKHEIMER, Max; Adorno, Theodor W. **Temas básicos de sociologia.** São Paulo: Cultrix, 1973.

HARVEY, David. **Los Límites del Capitalismo y la Teoría Marxista.** México: Fondo de C. Económica, 1990.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal**. Lisboa: edições 70, 1995.

HIRATA, H. (org). **Sobre o modelo japonês**. São Paulo: Edusp, 1993.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

_____. “*Nós somos a crise do trabalho abstrato*.” Palestra proferida em Roma. Trad. Daniel Cunha. Disponível in <<http://www.fimdalinha.1br.net/>> (03/09/2008)

_____. “*Nós somos a crise do trabalho abstrato*.” (Palestra proferida em Roma, Abril de 2006). s/ referências.

_____. Entrevista com John Holloway em Sinal de Menos, ano 1, n.1. Disponível in <www.sinaldemenos.org> (01/04/2009).

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. São Paulo: Globo, 2003.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. Madri: Gris, 1999/2000. 2v.

ITOSU, Anko (a.k.a. Yasutsune Itosu). “*Ten Precepts (Tode Jukun) of Karate, to draw the attention of the Ministry of Education and the Ministry of War in Japan*.” Disponível in <<http://www.shitoryu.org/heritage/itosu/precepts.htm>> e também in <http://en.wikipedia.org/wiki/Ank%C5%8D_Itosu> (10/07/2008).

JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria – para uma nova crítica do valor**. Portugal: Antígona, 2005.

_____. “*O mercado absurdo dos homens sem qualidades*.” In: KURZ, Robert. **Os últimos combates**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

_____. **Guy Debord**. Marseille: Via Valeriano, 1995.

_____. “*A democracia, que arapuca*.” <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>> (25/10/2007).

KANT, Immanuel. “*Resposta à pergunta: que é esclarecimento?*” In: **Textos seletos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.

Grupo KRISIS. **Manifesto contra o Trabalho**. Disponível in <<http://obeco.planetaclix.pt>> (25/06/2009).

KHAYATI, M. “*A miséria do meio estudantil*.” In **Situacionista**. São Paulo: Conrad, 2002.

KOLINKO. “*Notas sobre composição de classe*”. Ruhrgebiet/Alemanha, setembro 2001, disponível in <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/comclas.html>> (25/06/2010).

KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Com todo vapor ao colapso**. Juiz de Fora, UFJF: Pazulin, 2004.

- _____. “*A Substância do Capital.*” in Revista EXIT! < <http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*Dominação sem sujeito.*” in Revista EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*O homem flexível.*” in Revista EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*Mais-valia absoluta*” in Revista EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*Crise geral da educação*” in Revista EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*Antieconomia e Antipolítica*”, Revista EXIT! disponível em <<http://obeco.planetaclix.pt>> (01/07/2009).
- _____. “*Razão Sangrenta*”, Revista EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*As leituras de Marx no século XXI*”, disponível no site da Revista EXIT!: <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. “*A economia política dos direitos do homem*”, disponível in <<http://www.geocities.com/grupokrisis2003/rkurz110.htm>> (02/07/2009).
- _____. “*A comercialização da alma*”. In Folha de São Paulo, Ilustrada, 11 de Fevereiro de 2001. Disponível no site da Revista EXIT!: <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).
- _____. Entrevista com Robert Kurz à Revista IHU Online nº 278 de 20/10/2008, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, S. Leopoldo, Porto Alegre, Brasil, disponível em <<http://obeco.no.sapo.pt/rkurz306.htm>> (08/07/2009).
- _____. “*A História como Aporia. Teses preliminares para a discussão em torno da historicidade das relações de fetiche.*” (2006) Disponível em EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz242.htm>>. (21/07/2010).
- _____. “*Lógica e Ethos da sociedade do trabalho*”, Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_042.htm> (21/07/2010).
- _____. “*O desfecho do masoquismo histórico*”. Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_012.htm> (21/07/2010).
- _____. “*Escravos da luz sem misericórdia*” Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_019.htm> (21/07/2010).

_____. “*A honra perdida do trabalho*”. Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_rkurz_055.htm>(21/07/2010).

_____. “*O pós-marxismo e o fetiche do trabalho*”. Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_kurz_61.htm>(21/07/2010).

_____. “*A ditadura do tempo abstrato. Sobre a crise compartilhada de trabalho e lazer.*” Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/krisis/rkurz/tx_kurz_62.htm>(21/07/2010).

_____. “*O Fim da Política*”. Disponível in EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).

_____. “*Antieconomia e Antipolítica*”. Disponível in EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).

_____. “*A falta de autonomia do Estado e os limites da política.*” Disponível in EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).

_____. “*Para além do Estado e Mercado*”. Disponível in EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> (21/07/2010).

_____. “*Pós-imperialismo – a nova face do mundo e a velha visão da esquerda.*” Disponível em EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt>> e Antivalor <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>> (21/07/2010).

LAWRENCE, Thomas Edward. **Os sete pilares da sabedoria**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LENIN Vladimir Ilitch. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

_____. **Stato e rivoluzione e lo Studio preparatório Il marxismo sullo stato - cura de Pio Marconi**. Roma: La Nuova Sinistra, 1972.

LIKER, Jeffrey K.; MEIER, David. **O Modelo Toyota**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Idéias Contemporâneas: entrevistas do Le Monde**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

LOHOFF, Ernest. “*Out of Área – out of control. Sociedade da mercadoria e resistência na era da desregulamentação e desestatização.*” Tradução livre, disponível in Krisis <<http://www.krisis.org/2009/out-of-area-out-of-control-portugues>> (25/09/2009).

_____. “*A Ilusão do Estado Mundial.*”, Disponível in Antivalor <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>>(21/07/2010).

- LIMA, Jeremias Ferraz de. **Psicanálise do Dinheiro**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.
- LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MAKHAISKY, Jan Wacław. **Le Socialisme des Intellectuels**. Textes choisis, traduits et presentes par Alexandre Skirda. Paris, Seuil, 1979.
- MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. Série Os Economistas. São Paulo: Abril, 1982.
- _____. **A Formação do Pensamento Econômico de Karl Marx**. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- _____. “Sobre o caráter afirmativo da cultura.” In: **Cultura e sociedade vol. I**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. “Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber.” In: **Cultura e sociedade (vol. 2)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- _____. “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna.” In: **Tecnologia guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.
- _____. “Liberdade e agressão na sociedade tecnológica.” Disponível em Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/marcuse/tx_marcuse_004.htm> (10/01/2008).
- MARRAS, Jean Pierre. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: FUTURA, 2005.
- MARTINS, José. “De Atenas a Berlim.” In Boletim Crítica Semanal da Economia, Edição nº 1005 e 1006; ano 24; 1ª e 2ª semanas de Fevereiro/2010. Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, São Paulo, SP.
- MARX, Karl. **O Capital. Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 3v.
- _____. **Para a Crítica da Economia Política**. in Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **Grundrisse der Kritik der Politischen Öconomie**. Berlin: Dietz, 1953.
- _____. **Teorías sobre la Plusvalía (livro IV de El Capital)**. Buenos Aires: Cartago, 1975. 2v.

_____. **A guerra civil em França.** Disponível in *Arquivo Marxista na Internet* <http://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/index.htm> (08/07/2009).

_____. **Miséria da filosofia.** SP: Ciências Humanas, 1982.

_____. **Salário, Preço e Lucro.** in Os Economistas. São Paulo: Abril, 1985.

Karl MARX e Friedrich ENGELS. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MCCARTHY, Patrick. **Bubishi. La Bíblia Del Kárate.** (Manuscrito chinês anônimo, do século XVIII, analisado e comentado pelo historiador Patrick McCarthy). Tradução, notas e comentários de Patrick McCarthy. Madrid: Ediciones Tutor, 2001.

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

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, R. **Os partidos políticos.** São Paulo, Senzala, s.d.

_____. **Sociologia dos partidos políticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 1982.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no Século XX.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação Libertária.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOTTA, F. C. Prestes. **Organização e poder - empresa, estado e escola.** Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1985.

NASCIMENTO, Joelton. “*O valor como fictio juris.*”, publicado em Revista Sinal de Menos, número 1, 2009, disponível em <<http://www.sinaldemenos.org>> (10 de Julho de 2009).

NEGRI, Antonio. **Multitude or Working class?** Disponível in Libcom <<http://libcom.org/library/multitude-or-working-class-antonio-negri>> (21/07/2010).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e Reificação.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

OCADA, Fábio K. **Nos Subterrâneos do Modelo Japonês os 3ks: Kitanai (sujo), Kiken (perigoso) e Kitsui (pesado).** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. “*X teses sobre o socialismo.*” Texto disponível in <<http://74.125.47.132/search?q=cache:saZbJv->

OBUGUI: www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%2520IV%2520COLOQUIO/comunica%25E7%25F5es/GT4/gt4m2c4.PDF+socialismo+desmercantilizador+marcos+barbosa&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk> (25/06/2009).

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala.** Tradução de Cristina Schumacher. Porto Alegre, RS: Bookman, 1997.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Nacional, 1984.

_____. **Lutando na Espanha.** São Paulo: Globo, 2006.

PARO, Vitor H. **Administração Escolar.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

_____. *“Parem de Preparar para o Trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.”* Disponível in <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>> (01/07/2009).

PASSA PALAVRA. *“Tempos e espaços, do capital e da luta”*, disponível in Passa Palavra <<http://passapalavra.info/?p=3130>>(01/05/2009).

Anton PANNEKOEK. **A luta operária.** Coimbra, Centelha, 1977.

_____. **Les conseils ouvriers.** Paris : Bélibaste, 1974.

_____. **Os Conselhos Operários.** (1936) Disponível in Arquivo Marxista na Internet. <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>(21/07/2009).

_____. *“A força contra-revolucionária dos sindicatos.”* Disponível in Arquivo Marxista na Internet <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>(21/07/2009).

_____. *“As tarefas dos conselhos operários.”* Disponível in Arquivo Marxista na Internet <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>(21/07/2009).

_____. **A Luta Operária.** Disponível in Arquivo Marxista na Internet <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>(21/07/2009).

_____. *“A propósito do Partido Comunista”* (1936) Disponível in Arquivo Marxista na Internet <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>(21/07/2009).

PAPAIONNOU, Kostas. **Les Marxists.** J'ai lu, Paris, 1965.

PASUKANIS, Eugeny B. **A Teoria Geral do Direito e o marxismo.** Tradução: Paulo Bessa. Rio de Janeiro, Renovar, 1989.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, Marcio. **O Emprego na Globalização. A nova divisão do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo, 2001.

POMPÉIA, Raul D'Ávila. **O Ateneu**. Porto Alegre: LP&M, 1998.

POSTONE, Moishe. **Time, Labor and Social Domination: A Reinterpretation of Marx's Critical Theory**. New York and Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *“Repensando a crítica de Marx ao capitalismo”*, Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/postone_01.htm>(30/03/2007).

_____. *“Necessidade, tempo e trabalho.”* Disponível in Antivalor <http://antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/outros/postone_02.htm>(17/07/2009).

SOHN-RETHEL, Alfred. **Intellectual and manual labour : a critique of epistemology**. Atlantic Highlands, N.J : Humanities Press, 1977.

RIBEIRO, Quirino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1950.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e de tributação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROCKER Rudolf . **Os soviets traídos pelos bolcheviques**. São Paulo: Hedra, 2007.

RONAN. *“Tecnocracia e as lutas dos professores.”* In Passa Palavra, Abril de 2009. <<http://passapalavra.info/?p=2746>> (03/05/2009). (o artigo está assinado apenas com o primeiro nome do autor).

ROSDOLSKY, Roman. **Gênese e estrutura de O Capital, de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

RUBIN, Isaak Ilich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAFÓN, Ramón. **O racionalismo combatente de Francisco Ferrer Guardia**. Imaginário. São Paulo. 2003.

SAYER, Derek; CORRIGAN, Philip. *“Revolução contra o Estado: o contexto e o significado dos escritos tardios de Marx.”* Disponível em Antivalor <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/sayer_01.html>(23/05/2007).

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. “*Taylorismo: Uma Análise Crítica.*” In BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa (coord.). **Organização, trabalho e tecnologia.** São Paulo: Atlas, 1986, p. 87-88.

SCHANDL, Franz. “*O fim do Direito.*” Disponível in Antivalor <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/criticapolitica.html>>(02/03/2006).

SCHOLZ, Roswitha. “*A nova crítica social e o problema das diferenças: disparidades econômicas, racismo e individualização pós-moderna. Algumas teses sobre o valor-dissociação na era da globalização.*” Disponível em EXIT! <<http://obeco.planetaclix.pt/roswitha-scholz3.htm>> (25/05/2010).

SCHOLZ, Roswitha. “*O valor é o homem. Teses sobre a socialização pelo valor e a relação entre os sexos.*” (2007) Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/>> (31/12/2007).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. **Valor económico de la educación.** Trad. Sonia Tancredi. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1968.

_____. **O capital humano. Investimentos em educação e pesquisa.** Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, César Augusto Alves. **Indústria Cultural, Educação Escolar e Currículo. A contradição ocultada e o desinteresse dos alunos pela educação formal.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2010.

SILVA, Felipe Luiz Gomes. **A fábrica como agência educativa.** Araraquara: Laboratório Editorial da FCL, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

SILVA, João Luiz Maximo. “*Transformações no espaço doméstico – o fogão a gás e a cozinha paulistana, 1870-1930.*” Publicado nos Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, vol.15 no.2. São Paulo - Jul/Dez. 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes. “*Universidades: burocratização, mercantilização e mediocridade.*” Publicado em Passa Palavra, Maio de 2010: <<http://passapalavra.info/?p=23461>>(02/06/2010).

STIRNER, Max. **O falso princípio de nossa educação.** São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

SOLIDARITY. **Paris: Maio de 68.** São Paulo: Conrad, 2008.

SMITH, Adam. **Inquiry to the nature and causes of the wealth of nations.** Chicago: University of Chicago Press, 1976.

SWEEZY, Paul Marlor. **Teoria do desenvolvimento capitalista. Princípios de Economia Política Marxista.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo, Atlas, 1970.

TEIXEIRA, A. “*O que é administração escolar?*” Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos vol. 36, nº84 p. 84-89, 1961.

TRENKLE, Norbert. “*O Terrorismo do trabalho*” Disponível in Antivalor <www.antivalor.cjb.net>(21/07/2009).

_____. “*O que é valor? A que se deve a crise?*” Disponível in Antivalor <www.antivalor.cjb.net>(21/07/2009).

THUROW, Lester C. **O futuro do capitalismo: como as forças econômicas de hoje moldam o mundo de amanhã.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Burocracia e Ideologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **Burocracia e ideologia.** São Paulo: Ática, 1980.

_____. **Administração, poder e ideologia.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Reflexões sobre o Socialismo.** São Paulo: UNESP, 2008.

_____. (org). **Marxismo Heterodoxo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. “*Relações de Poder na Escola.*” In Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – Nº 20 – Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão – setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, p. 40-45.

_____. “*A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder.*” São Paulo: Rumo, 1979.

VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as futuras gerações.** São Paulo: Conrad, 2004.

_____. **Aviso aos alunos do básico e do secundário.** Lisboa: Edições Antígona, 1996.

VÁRIOS AUTORES. **A contra-revolução burocrática.** Coimbra: Centelha, 1978.

VIANNA JR, Aurélio. (Org.) et al. **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos.** Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, março de 1998.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Economia y Sociedad – Esbozo de sociologia comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti, 4ª edição. São Paulo: Ed. Martin Claret.

ZEROWORK. “*Composição de Classe*”. Zerowork #1, Disponível in <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/composi.html>> (21/07/2010).

ZIBECHI, Raúl. **Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento**. México: Editoriales Bajo Tierra y Sísifo, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **Bem vindo ao deserto do real!** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A visão em paralaxe**. São Paulo: Boitempo, 2008.

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> (02/07/2009)

BRASIL. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, nº 3, de 26 de junho de 1998. Documento disponível em <<http://www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Médio/resolucaoCEB3.htm>>

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2000. Documento disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. (21/07/2010)

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ed. IPEA, 1985.

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. **Conclusiones sobre las calificaciones para la mejora de la productividad, El crecimiento del empleo y el desarrollo**. Conferencia Internacional del Trabajo, 2008, Oficina Internacional. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. **Informe V – Calificaciones para La mejora de La productividad, El crecimiento del empleo y El desarrollo – quinto punto del orden del día.** Oficina Internacional Del Trabajo, Ginebra. Conferencia Internacional Del Trabajo, 97ª reunión, 2008. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. **Recomendación 195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente.** Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. GALLART, María Antonia. **Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina.** Montevideo: OIT/ Cinterfor, 2008. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. PALMER, Robert. **Skills and productivity in the informal Economy. Employment Sector Employment Working Paper No. 5.** International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO, 2008. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. FREEDMAN, David H. **Improving skills and productivity of disadvantaged youth. Employment Sector Employment Working Paper No. 7.** International Labour Office, Skills and Employability Department. - Geneva: ILO, 2008. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CINTERFOR – Centro Interamericano para El Desarrollo Del Conocimiento em La Formación Profesional. MARCHESE, Marco; and SAKAMOTO, Akiko. **Skills development for industrial clusters: A preliminary review. Employment Sector Employment Working Paper No. 8.** International Labour Office, Skills and Employability Department.- Geneva: ILO, 2008. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>> (21/07/2010)

CHILE. PREAL. **Programa de Promoción de La Reforma Educativa de America Latina y el Caribe.** Disponível em <<http://www.preal.org/>> (21/07/2010)

CHILE. PREAL. ANDRACA, Ana Maria de. **Buenas Prácticas para mejorar la educación em America Latina**. PREAL: Septiembre, 2003. Disponível em <<http://www.preal.org/>> (21/07/2010)

CHILE. PREAL. **Ficando Para Trás. Um Boletim da Educação na América Latina**. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica nas Américas. PREAL. Setembro, 2002. Disponível em <<http://www.preal.org/>> (21/07/2010)

CHILE. PREAL. **Quantidade sem Qualidade. Um Boletim da Educação na América Latina**. Relatório do Conselho Consultivo do PREAL. PREAL, 2006. Disponível em <<http://www.preal.org/>> (21/07/2010)

CHILE. PREAL. **El Futuro Esta em Juego**. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Econômica. PREAL. Abril, 1998. Disponível em <<http://www.preal.org/>> (21/07/2010)

EUA. BIRD. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Washington DC, 1995.

ITÁLIA. **Declaração de Bolonha**. Bolonha, 1999. Disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> (25/06/2009).

FRANÇA. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> (2/07/2009)

FRANÇA. Assembleia Nacional Constituinte Francesa. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Versalhes, 1789. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_dos_Direitos_do_Homem_e_do_Cidad%C3%A3o> (2/07/2009).

TAILÂNDIA. UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> (25/06/2009.)

TAILÂNDIA. UNESCO. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> (01/07/2009).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008. (2008). Disponível no site *São Paulo Faz Escola*, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. (21/07/2010)

SÃO PAULO (Cidade). Câmara Municipal da Cidade de São Paulo. **Para entender a tarifa zero.** – Gabinete do vereador Chico Whitaker, 1990, gestão Luiza Erundina. (texto em PDF).
 SÃO PAULO (Estado). **Assembléia Legislativa. Lei nº 444/85 – Estatuto do Magistério.**
 Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=27099>>. (21/07/2010)

Artigos em revistas e jornais

ALMEIDA, Edson Pinto. O negócio da escola de marca. **Valor**, São Paulo, data 11/07/2008.
 DIMENSTEIN, Gilberto. Escola de Mediocres. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21/08/2010.
 _____ Serra terá coragem? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31/07/2010.
 _____ As filhas de Obama e o professor de rua. **Portal Aprendiz**, de 17 de Novembro de 2008, disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/cluphecupu.mmp>>. Acessado em 21/07/2010.
 IOSCHPE, Gustavo. Dinheiro não compra educação de qualidade. **Veja**, São Paulo, 27 de Setembro de 2008.
 _____ A educação no Brasil aumenta a desigualdade. **Isto é**, São Paulo, 05/10/2005.
 NADELSTERN, Eric. Ensinar a competir. **Veja**, São Paulo, 21 de Novembro de 2007. Nº 2035.
Ação do Exército de Caçapava em SP para achar fuzis obriga escola a suspender aulas. **O Globo**, 13 de Março de 2009, disponível em <<http://oglobo.globo.com/sp/mat/2009/03/13/acao-do-exercito-de-cacapava-em-sp-para-achar-fuzis-obriga-escola-suspender-aulas-754818856.asp>>
Após tumulto, metade dos alunos falta. **Folha de São Paulo** de 16 de maio de 2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1605200926.htm>>
Alunos brigam, depredam escola e apanham da PM. **Folha de São Paulo** de 13 de Novembro de 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200801.htm>>
Alunos depredam escola estadual em Guarulhos. **Folha de São Paulo**, 30 de Agosto de 2006, Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3008200621.htm>>
Alunos põem fogo em escola que foi ocupada pelo Exército em São José dos Campos. Disponível em <<http://grevedosprofessores-sjc.blogspot.com/2009/03/o-que-tv-nao-mostra-vale-do-paraiba-em.html>>

Autonomia das escolas gerou queda na qualidade do ensino. Folha de São Paulo de 25/02/2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2502200814.htm>>. (21/07/2010)

Capitão da PM diz que alunos foram contidos no “berro”. **Folha de São Paulo** de 13 de Novembro de 2008, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200802.htm>>

Duas cidades do interior de SP criam "toque de recolher" para jovens. **Folha Online**, de 22 de Abril de 2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u554311.shtml>>

Escola inglesa testa uniformes equipados com etiquetas RFID”, 2/11/2007. Disponível em <http://technews.orgfree.com/?p=19>

Haco desenvolve tecnologia de segurança. Disponível em: <<http://www.haco.com.br/2008/RFID.pdf>>

Polícia esvazia escola após revolta de estudantes. Disponível em **São Paulo Agora**, 25 de junho de 2009, disponível em <<http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/ult10103u586085.shtml>>

Salário não melhora ensino, diz secretária. **Folha de São Paulo** de 15/10/2009, disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1610200701.htm>> (21/07/2010)

Solidários a colegas, alunos depredam escola. **Folha de São Paulo** de 15 de Maio de 2009, in <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1505200910.htm>>

São Paulo quer pôr câmeras em todas as escolas. **Folha Online** de 16 de Maio de 2009. <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u566902.shtml>>

Sites:

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. Disponível em <<http://www.marxists.org/>>. Acessado em 21/07/2010.

BIBLIOTECA VIRTUAL REVOLUCIONÁRIA. Biblioteca Autonomista. Disponível em <<http://www.reocities.com/autonomiabvr/>>. Acessado em 22/06/2009.

COMUNISTAS DE CONSELHOS. Disponível em <<http://www.geocities.com/Paris/Rue/5214/>>. Acessado em 22/06/2009.

REVISTA KRISIS. Grupo Krisis. Disponível em <<http://www.krisis.org/>>, em português: <<http://www.geocities.com/grupokrisis2003/>>. Acessado em 21/07/2010.

REVISTA EXIT!. Disponível em <<http://www.exit-online.org/>>, em português: <<http://obeco.planetaclix.pt>>. Acessado em 21/07/2010.

REVISTA ANTIVALOR. Disponível em <<http://www.antivalor.cjb.net>>. Acessado em 21/07/2010.

REVISTA SINAL DE MENOS. Disponível em <<http://www.sinaldemenos.org>>. Acessado em 21/07/2010.

EUGEN SANDOW AND THE GOLDEN AGE OF IRON MAN. Disponível em <<http://www.sandowplus.co.uk/Competition/compindex.htm>> e <<http://www.sandowplus.co.uk/>>. Acessado em 10/07/2009.

JORNAL PASSA PALAVRA VIRTUAL. Disponível em <<http://passapalavra.info/?tag=palestina>>. Acessado em 10/07/2009.

CENTRO DE MÍDIA INDEPENDENTE (INDYMEDIA). Disponível em <www.midiaindependente.org>. Acessado em 21/07/2010.

DESINFORMEMONOS. Disponível em <<http://desinformemonos.org/>>

HERMAN GORTER ARCHIVE. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/gorter/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

PANNEKOEK, Anton. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/pannekoe/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

MATTICK, Paul Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/mattick-paul/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

RUHLE, Otto Archive. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/ruhle/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

MAKHNO, Nestor Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/reference/archive/makhno-nestor/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

BORDIGA, Amadeo Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/bordiga/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

BOGDANOV, Alexandr Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/bogdanov/index.htm>>. Acessado em 21/07/2010.

BERNARDO, João. Para Ler João Bernardo. Disponível em: <http://www.4shared.com/dir/6353945/38db478d/Para_ler_Joo_Bernardo.html>. Acessado em 21/07/2010.

WIKIPÉDIA. Wikipédia. Verbete “Sobrenome”. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sobrenome#Forma.C3.A7.C3.A3o_e_adop.C3.A7.C3.A3o_dos_sobrenomes_noutros_pa.C3.ADses_europeus.> Acessado em 21/07/2010.

Filmes e documentários citados

ADMIRÁVEL MUNDO NOVO. Direção: Leslie Libman e Larry Willians. Produção: Michael R. Joyce. USA: Dan Wigutow Productions, 1998.

A NÓS A LIBERDADE. Direção: René Clair. França, 1931.

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut. Reino Unido: Anglo Enterprises, 1966.

LAWRENCE DA ARÁBIA. Direção: David Lean. Reino Unido: Horizon Pictures, 1962.

1984. Direção: Michael Radford. Reino Unido: Atlantic, 1984.

L’ETERNA RIVOLTA. Direção: History Channel. Disponível no site Youtube no endereço: http://www.youtube.com/watch?v=7S-4EHIEYqY&feature=player_embedded#!>. Acessado em 21/07/2010.

O ENCOURAÇADO POTEMKIN. Direção: Sergei Einsenstein. URSS: Goskino, 1925.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Production, 1936.