

Crise da educação e sociedade do trabalho

Edna Garcia Maciel Fiod *

Frequentar a escola, ali se alfabetizar, escrever da esquerda para a direita, dominar o conteúdo didático, ou seja, aprender abstrações parece aos homens modernos algo normal e natural. Só é instruído e educado aquele que passa pelo ensino escolar. Está socialmente posto que a escola constitui sinônimo de educação.

Contudo, a aprendizagem em sua forma de escola pública, laica e estatal não parece constituir resultado de uma evolução. O surgimento da escola como processo geral do saber expressa uma época singular. Coincide com a produção científica da riqueza. A lei histórica que preside ao nascimento da escolarização se confunde com a formação da sociedade em que predomina o trabalho livre. O móvel da escola é o trabalho humano abstrato. Este não é uma invenção da burguesia para desqualificar o trabalhador, mas a expressão máxima da sociedade moderna. Como tal, não se identifica com abstrações intelectuais.¹

O ensino escolar e a sociedade do trabalho devem ser tratados como tendo seu momento de nascimento, desenvolvimento e declínio. Os estudiosos da educação, de modo geral, tratam a escola ignorando essas leis históricas. Por essa razão é que aos seus olhos só existem duas espécies de instituições: as artificiais e as naturais. As do capitalismo são, para a maioria, formas educacionais naturais. As que as antecederam são vistas como artificiais.

“Equiparam-se, assim, aos teólogos que classificam as religiões em duas espécies. Toda religião que não for a sua é uma invenção dos homens; a sua é uma revelação de Deus. Desse modo, havia história, mas, agora, não há mais” (Marx, 1982: 90, notas de rodapé).

* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A escola, abstraída das relações sociais que lhe dão substância, aparece enquanto forma eterna de educação. Assim considerada, transmuta-se em algo inumano porque ultrapassa para alguém ou para além a relação que os homens travam ao produzirem a sua existência. Desse modo, a escola deverá evoluir, ter progressos sem, contudo, deixar de ser ela mesma. No presente, não passa de expressão imperfeita do futuro.

A educação escolar, no século vinte, é tratada como se nada ou pouco tivesse a ver com a história, como algo que devesse ainda percorrer fases que iriam de uma incipiente escolarização até uma escolarização plena.

Nos dias atuais, os educadores travam uma luta insana para fazer com que sua luta particular se transforme em questão geral. Criticam as mazelas do ensino público estatal e lamentam suas desastrosas consequências sobre os indivíduos, abrindo caminho para a sua condenação moral. Esquecem-se do fato de que a escola se reproduz em meio à lumpinagem das grandes cidades, ao subemprego e ao desemprego.

À insensatez da sociedade deste século contrapõem-se com a sensatez de uma escola reorganizada (restaurada). A partir disso, supõem que o conteúdo *minimamente* desenvolvido possa converter-se em manifestação do seu contrário: em um *máximo de conteúdo* (de ciência) para todos. A escola é apreendida como sendo o local privilegiado do *aperfeiçoamento cultural* daqueles que quase nada sabem. Tem, ainda no final do século XX, uma missão social a cumprir: estabelecer as condições objetivas (através do ensino professoral) da distribuição igualitária dos conhecimentos acumulados que foram *indevidamente* apropriados por poucos, ainda que isso implique em abrir mão da imensa riqueza socialmente produzida. Neste caso, a prática docente *renovada* torna-se o fundamento para a transformação do indivíduo e, por decorrência, desta sociedade que não encerra senão *males* que os homens conscientes devem resolver. Por isso, a escola precisa se aperfeiçoar até levar os homens, pelo conhecimento, à redenção final, semelhante a qualquer religião. Caso contrário, elimina-se a história.

No entanto, a escola, como forma universal do saber, não parece se constituir como resultado do desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos. Ela não se resume à execução desta ou daquela atividade pedagógica. Ela é expressão daquilo que o homem faz. E este nem sempre

precisou da escola. Antes da sua existência, os homens criaram e satisfizeram suas necessidades educativas de outras maneiras. Houve uma época em que o **natural** era aprender os ofícios manufatureiros no próprio local de trabalho, no contato com os mais velhos e de modo individual. Esse processo educativo popular perdura ao mesmo tempo em que subsiste a manufatura.

Complicações começam quando se trata de caracterizar a aprendizagem em sua forma de ensino escolar: ora ela é apreendida como criação burguesa destinada a submeter o trabalhador à exploração do trabalho alienado (dividido), ora é vista como uma conquista da classe operária, na tentativa de se opor às funestas conseqüências do mundo do trabalho. Outros a consideram local de disputa política porque cada classe, a seu modo, precisa consolidar seu projeto social.

A dificuldade dos homens consiste em não conseguir precisar de onde emana esse espírito que se encarna na aprendizagem, compelindo-a a desempenhar duas funções distintas: uma que lhe é própria e outra que não está na sua natureza, mas que lhe é impressa socialmente. A escola não é apenas forma educativa do trabalho fracionado. Ela é, antes de tudo, a expressão social da capacidade natural dos homens de aprenderem, de compreenderem o mundo, de se instruírem.

A escola, portanto, não é algo inerente aos homens: é manifestação social e, nesta qualidade, histórica. Natural e eterna é a faculdade de aprender (atributo geral próprio da natureza humana) dos homens que adquire esta ou aquela forma (social), dependendo do que realizam para viver.

As leis de aprendizagem burguesas mistificadas em leis **naturais** dissimulam o caráter socialmente determinado de suas formas educativas, tanto quanto das relações sociais que as produzem como tais. A escola coloca o homem como cidadão do mundo. Expressa de forma invertida a materialidade, a relação fetichizada que os homens são compelidos a desenvolver ao personificarem, de um lado, o capital e, de outro, o trabalho assalariado. Desse modo, aparece como local de atualização das potencialidades dos indivíduos.

O processo educativo, não importa as formas que assume, corresponde à produção artificial da riqueza materializada na grande indústria moderna. Supõe, por conseguinte, a ruptura com o trabalho artesanal. Fundamenta-se na expropriação geral das forças produtivas existentes no e através do corpo do trabalhador.

“Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial tomado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, em um longo e inexplorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista também, dos velhos laços corporativos... Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-los no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho. Esta pertence a outros e não lhe serve para mais coisa alguma e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado” (Manacorda, 1989: 271).

A história constata que a laicização e estatização da instrução pública, iniciada no século XVIII, avança no XIX e, daí em diante, universaliza-se. Acompanha, passo a passo, o processo de constituição da grande indústria. Expressa, neste prisma, a separação entre capacidade de trabalho e impossibilidade dos indivíduos de materializarem-na em proveito de si mesmos. As vitórias prussianas militares (1866-1870) são, segundo Manacorda (1989), as vitórias do mestre de escola².

A Prússia desempenha papel de vanguarda na organização da escola pública na Europa. Depois dela, outros Estados percorrem com mais determinação o processo de estatização do ensino. A democratização e laicização da aprendizagem tem origem na prática dos Estados, quando as modificações na forma de produzir a existência humana não correspondem às antigas formas de aprender e de se instruir. Pressupõe o seccionamento entre o trabalhador e o instrumental de trabalho.

“... assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão de fato e de direito da aprendizagem artesanal como

*única forma popular de instrução. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção da fábrica gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. **Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa – e, também, a ordem dos jesuítas***” (Manacorda, 1989: 249, grifos meus).

A escola que *nasce junto com a fábrica* constitui, para esse autor, instituição que tem relação direta com novas forças produtivas. O desenvolvimento da instituição escola, ao que parece, emerge do embate que travam duas civilizações distintas. Tem a ver com o movimento de expropriação geral das habilidades e da ciência que constituíam os pressupostos dos ofícios manufatureiros. Funda-se no novo *ethos* social a partir do momento em que estão negadas as condições de os homens se reproduzirem pelo próprio trabalho e o transmuta em atividade realizada para o outro, mediante pagamento de algum salário. Nesse sentido, pode-se dizer que a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber acompanham o surgimento da ciência e da indústria moderna.

“De problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos, tornam-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores” (Manacorda, 1989: 249).

Se o capital necessitasse da escola para realizar o movimento de sua constituição, outras teriam sido as medidas tomadas em relação à educação. O desenvolvimento histórico da produção industrial acaba criando as condições para a universalização da aprendizagem, em sua forma escolar. A legislação fabril, ao limitar coercitivamente a jornada de trabalho, impõe, através do Estado, a obrigatoriedade do ensino primário para as crianças empregadas nas fábricas. O ensino nas escolas torna-se obrigatório e uma das condições para o emprego de menores. Imposto no início à fiação e à tecelagem na Inglaterra, estende-se depois a todos os ramos da produção e, em seguida, aos países que se industrializam.

As leis fabris se, por um lado, expressam uma *reação metódica e consciente* da sociedade contra os horrores da exploração do trabalho infantil, configuram, de outro lado, o pressuposto da própria forma capitalista de produção³. A redução da jornada de trabalho, que permite a universalização da escola pública e estatal, nada mais é do que a expressão material daquilo que o capital cria, uma base produtiva que lhe é adequada. Pode, agora com a máquina automática, caminhar com seus próprios pés. Não depende mais da virtuosidade do trabalhador e de sua reprodução biológica. Rompe com todas as amarras naturais existentes no período manufatureiro. Atinge sua plenitude histórica.

Esse processo, conhecido na história como Revolução Industrial, permite à humanidade objetivar em máquinas a produção da riqueza material. Torna desnecessária a divisão dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Passa a dispensar um longo tempo de aprendizagem para o trabalho, reduzindo-o a trabalho simples, social e igual. Apesar disso, os trabalhadores tentam preservar sua antiga forma de aprender consubstanciada nos ofícios⁴.

A seu modo, resistem ao assalariamento. Com suas habilidades e com sua reprodução vegetativa, enfrentam o processo de constituição do capital.

“Por todo o período manufatureiro, estendem-se as queixas sobre a falta de disciplina dos trabalhadores. E se não tivéssemos o testemunho da época, valeria como prova definitiva a circunstância de o capital não conseguir apoderar-se do tempo disponível do trabalhador manufatureiro, do século XVI até a época da indústria moderna, e a de as manufaturas terem pequena duração, mudando sua sede de um país para outro, de acordo com a migração dos trabalhadores” (Marx, 1982: 421).

Para o capital, em contrapartida, não lhe é indiferente que o pequeno operário freqüente a escola. Enquanto perdura o seu processo de acumulação, que supõe o prolongamento da jornada de trabalho, e enquanto necessita do trabalho de adultos e de crianças, tudo faz para impedir que os pequenos compareçam à escola. Na Escócia, os fabricantes procuram, de todos os modos, excluir de suas fábricas os meninos obrigados a estudar. Demonstram, com isso, sua hostilidade contra

as disposições legais relativas à instrução. Alegam que parte dos pais tira os filhos da indústria legalmente controlada para vendê-los naquelas onde existe a *liberdade de trabalho*.

A escola só pôde se generalizar como forma popular de instrução quando, na segunda metade do século dezenove, o dia normal de trabalho se torna irreversível. O trabalho é intensificado de tal modo que só pode ser realizado num dia condensado de trabalho. Aí a escola se torna forma geral do processo de aprendizagem. Ela pressupõe o trabalho coletivo, puro desprendimento de energia física e mental por parte dos trabalhadores.

“Antigamente, nas tipografias, por exemplo, os aprendizes, de acordo com o velho sistema da manufatura e do artesanato, começavam pelas tarefas mais fáceis, evoluindo gradativamente para as mais complexas. Percorriam as etapas de uma aprendizagem, até se tornarem tipógrafos completos. Saber ler e escrever era para todos uma exigência de ofício. Tudo isso mudou com a máquina de imprimir. Esta precisa de duas espécies de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina, e meninos, na maioria entre 11 e 17 anos, cuja atividade consiste exclusivamente em colocar uma folha de papel na máquina e retirá-la depois de impressa. Notadamente em Londres, realizam eles essa tarefa enfadonha numa jornada de 14, 15 e 16 horas ininterruptas, em alguns dias da semana e, freqüentemente, durante 36 horas consecutivas, com apenas 2 horas de pausa para comer e dormir. Grande parte deles não sabe ler: são geralmente criaturas embrutecidas, anormais” (Marx, 1982: 556).

A legislação fabril *arranca* ao capital a conjugação entre instrução primária e trabalho fabril. Trata-se de uma reação da sociedade contra a forma de desenvolvimento da produção industrial que provoca a degeneração física e intelectual da classe operária, mas que é, ao mesmo tempo, decorrência social da separação entre atividade manual e intelectual, no processo de produzir coisas. A destreza e habilidade deixam as mãos e passam para a cabeça. A forma prática é a máquina. E onde tudo se separa, trabalhar com as mãos (na fábrica) torna-se sinônimo de trabalho desqualificado. Trabalhar com a mente (o trabalho intelectual) torna-

se sinônimo de trabalho qualificado. A máquina configura a automatização da ciência e da virtuosidade do trabalhador. Exige agilidade e fluidez para as diferentes funções e a maior versatilidade possível para as necessidades variáveis da divisão técnica do trabalho.

É nessa dimensão que Marx (1982) afirma que o indivíduo parcial, mero fragmento humano, torna-se, na sociedade capitalista, um indivíduo *integralmente* desenvolvido. Pode agora quebrar a máxima da sabedoria do artesanato: *Sapateiro, não passes do sapato*⁵.

A conjugação do ensino intelectual com o trabalho na fábrica expressa uma época em que o trabalho concreto é a forma de ser mais concreta do trabalho humano abstrato⁶. O trabalho moderno, nessa estranha forma, se opõe a todas as formações sociais anteriores porque, nestas, o que predomina é o trabalho concreto (necessário) e, portanto, atividade imposta pela natureza. Na sociedade moderna, essa condição histórica é subvertida. O trabalho passa a ser *atividade que traz em si sua própria finalidade*: reproduzir a valorização do capital. O limite da produtividade é a ciência e não mais a habilidade humana. Nesse momento, aprender significa dominar conteúdos intelectuais gerais.

A combinação do ensino escolar com o trabalho pago constitui, em Marx (1982), *fermento revolucionário*. Segundo o autor, o trabalho necessário parece deixar de ser necessário. As forças produtivas realizam sua crítica à economia política burguesa. Marx expressa teoricamente essa crítica contida na materialidade. Constata no século passado o revolucionarismo do próprio trabalho: evidencia a contradição que se estabelece entre as relações sociais burguesas (fundadas no trabalho) com as forças produtivas que as nega enquanto tais. As máquinas, cada vez mais velozes, passam a dispensar trabalho vivo. Evidenciam, há muito tempo, que estão dadas condições sócio-materiais para o surgimento de uma outra forma histórica de vida humana.

A aprendizagem escolar expressa essa sociedade. Passa a ser forma dominante da aprendizagem quando são negadas as relações feudais. A escola com um só professor para dezenas de alunos, anunciada no século dezessete por Comênio, só se torna manifestação social quando os homens descobrem como e a partir do quê se pode produzir a igualdade dos diferentes trabalhos concretos, quando estes indistintamente adquirem a qualidade social de serem trabalho humano em geral.

Comênio, porém, não pode descobrir que todos os trabalhos são expressos (na forma dos valores das mercadorias) como um só e mesmo trabalho humano. Somente quando a idéia da igualdade humana adquire a consistência de uma convicção popular é que se pode decifrar o mistério que expressa a igualdade e a equivalência de todos os trabalhos. E, ainda mais, essa descoberta só é possível numa sociedade em que a relação dos homens entre si como possuidores de mercadorias é a relação social dominante. O gênio de Comênio resplandece justamente por ter descoberto que o conhecimento está deixando de supor pessoas experientes, mãos habilidosas, qualificação progressiva do fazer e idéias tão antigas fundadas na especulação. Somente os limites históricos do seu tempo o impedem de descobrir em que consiste a *verdadeira* relação de igualdade dos diferentes saberes concretos.

A universalização do ensino de tudo para todos, através da escola com base no experimentalismo científico, teorizada por Comênio, expressa, por conseguinte, a luta entre o velho e o novo. Configura a necessidade de os homens destruírem suas diferenças sociais e educacionais tidas como naturais. Constitui necessidade de ruptura com as velhas forças feudais que impedem o avanço da humanidade. Comênio é, então, mesmo sem saber para onde caminha a humanidade, anunciador de novos tempos. Identifica-se com novas relações sociais. Torna-se combatente de uma causa educacional da qual desconhece os móveis porque a luta que expressa não está senão nos seus albores. Ele se torna importante na História porque aponta teoricamente questões que os homens de sua época precisam resolver.

Não há, no tempo em que vive Comênio, possibilidade de produzir excedentes, educação para todos... A vida social, quaisquer que fossem suas formas de manifestação, somente podia ser uma vida que incluísse o trabalho. Pequena parcela da sociedade dele podia ser liberada. Para os demais, a servidão. Por esta razão, afirma Voltaire (1973) no século dezoito, que a igualdade entre os homens era algo tão simples mas, ao mesmo tempo, tão quimérico. Socializar a igualdade significava socializar a miséria para todos. Desse modo, ou os homens aprendiam a produzir riquezas excedentes ou *pereceriam como animais que trabalham*.

Hoje, o problema humano é inteiramente distinto do da época em que viveram Comênio e Voltaire. O que diferencia a sociedade moderna das formas sociais que a antecedem é que, naquelas, o trabalho

ocupava completamente o horizonte das pessoas devido ao pouco desenvolvimento das forças produtivas. Essa necessidade histórica vai sendo negada quando a produção da riqueza se faz científica e jorra por todo lado, incomensurável. O intercâmbio entre homem e natureza cede lugar ao intercâmbio entre máquina e natureza. Esta é dominada pelos homens e, daí em diante, pode ser criada e recriada artificialmente. Nesse momento, o ensino igual, simples e indiferenciado se impõe. O saber adquire o estatuto de instrução intelectual. O conteúdo do conhecimento deixa de ser produto de mãos habilidosas e passa a ser mental. O saber intelectual desvinculado do local de trabalho pode, daí em diante, ser realizado num local chamado escola. E esta torna-se, dentre outras, forma do processo do saber.

Escola, capital e trabalho assalariado atingem, com a produção fabril, seu pleno desenvolvimento. Negam e rompem com todas as formas existentes de produção e de educação. Cumprem seu papel histórico como elementos de uma nova ordem social. A evolução lógica na sociedade, cuja razão de ser é a lei do valor, de ora em diante é a escola privada. A escola é a fábrica. O saber, como qualquer coisa existente na sociedade capitalista, torna-se objeto de compra e venda. Não é por acaso que ganha força, neste século, o processo de privatização das instituições escolares anteriormente mantidas pelo Estado.

A crise que hoje assola a escola pública, laica e gratuita expressa a crise da própria sociedade do trabalho. A sua **degeneração** não provém, como comumente se pensa, da sua incapacidade de instruir, de qualificar para o trabalho ou de desenvolver a consciência crítica dos homens. Resulta, pelo contrário, da forma histórica em que os homens se produzem como tais. Atualmente, grande parte da população mundial está dispensada das atividades produtivas. Aqueles que não o estão, os operários industriais, são necessários não à produção de coisas úteis, mas à produção da mais-valia.

Diferentemente da época à qual pertencem Comênio e Voltaire, quando os homens, se não produzissem as classes, pereceriam como animais que trabalham, hoje, se os homens não as eliminam, continuarão a produzir a barbárie. O aumento do trabalho excedente, condição *sine qua non* do capital, tem provocado a degradação dos povos, transformando a sociedade numa *imensa pirâmide invertida* que supõe, cada vez mais, menos trabalho necessário.

*“Cada avanço na produtividade reduz o número de trabalhadores realmente produtivos. Amplia o número de trabalhadores que ficam disponíveis para serem utilizados nas lutas entre empresas pela distribuição do excedente, aumenta a utilização do trabalho em empregos ociosos ou nenhum emprego, e dá a toda a sociedade a forma de uma pirâmide invertida que repousa em uma base cada vez menor de trabalho útil. Contudo, seja com que rapidez a produtividade passa a aumentar, seja qual for a contribuição milagrosa da ciência para esse aperfeiçoamento, nenhum nível satisfatório jamais será alcançado... A máquina que, trabalhando à velocidade máxima, ameaça estourar deve ser preservada daquela ameaça fazendo-a correr mais rápido. Cada nação capitalista degradará ainda mais sua população e vida social na pretensão de salvar um sistema social que, como os próprios planetas em suas órbitas, promoverá sua própria destruição se reduzir sua velocidade. Temos aqui a **reductio ad absurdum** da eficiência capitalista, e a expressão, em termos concretos, da contradição insolúvel que existe entre os meios de produção e as relações sociais de produção que caracterizam o capitalismo” (Braverman, 1981: 178-179, grifos do autor).*

O trabalho de poucos, subvertido em valorização do valor, ou, em *atividade tautológica*, como diz Kurz (1992), parece estar perdendo sua força social. As condições materiais para que o trabalho se exteriorize do corpo do trabalhador foram produzidas há muito tempo. O trabalho se torna, nesta sociedade, algo cada vez mais rarefeito. Nessa condição, está deixando de ser critério de apropriação da riqueza.

“Quando o processo de produção exige cada vez menos trabalho e distribui cada vez menos salários, a ordem está em perigo, tanto a ordem pública quanto a ordem comercial. Para a ordem pública, é suficiente ver o que acontece em Liverpool (25% de desempregados), em Madrid (22% de desempregados, 50% na faixa de menos de 25 anos), em São Paulo ou em Nova Iorque. Quanto à ordem comercial, ela está ameaçada de ruína porque o volume das mercadorias cresce, enquanto o número de pessoas solventes decresce. Impõe-

se a evidência de que, se quisermos salvar a ordem, não é mais necessário reservar o direito a um rendimento aos únicos cidadãos que tenham um emprego, nem mesmo fazer com que o nível de rendimento dependa apenas do número de horas de trabalho fornecido. Daí a idéia de um rendimento garantido independentemente do trabalho a todo cidadão e a toda cidadã” (Gorz, s.d.: 214).

Dispensar trabalho, ao contrário do que muitos imaginam, constitui demonstração de fraqueza do capital, segundo Figueira (1987). Ele está a dispensar a única força capaz de reproduzi-lo como tal. O salário-desemprego e tantos outros mecanismos sociais semelhantes a este demonstram que o poder do capital já não pode emanar somente da compra da força de trabalho. Para reproduzir-se, necessita de mecanismos sociais alheios à sua própria relação econômica.

Trata-se de uma época em que a sociedade burguesa, fundada na lei do valor, encontra dificuldades para fazer cumprir sua própria lei. O capital, para Kurz (1992), perde a capacidade de explorar o trabalho.

“O que hoje faz sofrerem as massas do terceiro mundo não é a provada exploração capitalista de seu trabalho produtivo, conforme continua acreditando, de acordo com a tradição, a esquerda, mas sim, ao contrário, a ausência dessa exploração. A maioria da população mundial já consiste hoje, portanto, em sujeitos-dinheiro sem dinheiro, em pessoas que não se encaixam em nenhuma forma de organização social, nem na pré-capitalista, nem na capitalista e, muito menos, na pós-capitalista, sendo forçadas a viver num leprosário social que já compreende a maior parte do planeta” (Kurz, 1992: 194-195).

Em educação, portanto, não se trata de recuperar, através da escola, a noção totalizante do trabalho através do conhecimento científico. Trata-se, isto sim, de discutir a escola, de pensar a educação onde o trabalho vivo parece não mais predominar. Cabe aos homens, nesse cenário, dar seguimento a *novas* necessidades que eles mesmos criaram. O futuro não pertence à escola. Esta forma educativa cumpriu seu papel histórico. Realizou a laicização do ensino e rompeu com todas as relações estamentais educativas, estáticas e pré-modernas. Desenvolveu no

trabalhador o hábito, o costume e a tradição de produzir a riqueza para o outro em detrimento de si mesmo.

Se hoje a escola se reproduz decadentemente, é porque o dispêndio indiferenciado no ato de trabalhar e de aprender deixou de expressar o avanço da humanidade. Se não desenvolve a ciência, é porque esta se encontra nos instrumentos produtivos que são constantemente modificados exatamente por aqueles que com eles não trabalham, seus proprietários. A sua *fraqueza* em qualificar para o trabalho desalienado provém, antes de mais nada, de sua incapacidade de ser algo supra-histórico. A escola faz parte do horizonte histórico da ascensão do trabalho abstrato e não substitui essa forma social por outra. Não pode, portanto, mover-se por si mesma ou segundo a vontade ou o desejo dos homens.

Atribuir à escola a missão civilizadora do mundo do trabalho significa reafirmar as velhas forças que precisam eternizá-lo. Insistir nos limites à constituição da escola não significa ausência de caminhos ou de perspectiva. Os limites da escola são os limites destas relações sociais. Não anunciá-los é anunciar o fim da história, tão ao gosto do pensamento liberal. Independentemente do que possa acontecer, qualquer coisa será melhor do que exercer o papel de obstáculo ao florescimento de novas formas sociais.

Considerações finais

A contradição existente entre o nível de escolarização dos homens modernos e o trabalho que executam para sobreviver nesta sociedade tem sido objeto de investigação. A escola no século XX não só foi expandida quantitativamente, no mundo, com também nos chamados países subdesenvolvidos e se alongou em número de anos de escolaridade obrigatória. Enquanto o mundo do trabalho encolhe (diminui), em termos relativos, a escola aumenta sua escolarização.

O que importa ressaltar é que essa contradição dissimula uma outra ainda mais importante e que constitui o ponto central que orientou estas reflexões. Trata-se da constatação de que a escola atual, com seu modo específico de ser, está deixando de corresponder à materialidade na qual se movimentam os homens modernos. Foi a busca do entendimento dessas e de outras questões que determinou os rumos das formulações apresentadas e que, na verdade, constituem muito mais um uni-

84 • Edna Garcia Maciel Fiod

verso de incertezas do que respostas aos problemas educacionais que desafiam os homens deste século.

Nos últimos anos, a escola tem sido objeto de crítica em diferentes e distintos níveis. De modo geral, afirma-se que ela precisa se modificar se pretende continuar a ser local de acesso ao saber. Todos a consideram, hoje, um problema.

Observando a escola atual, pode-se desvendar o mistério que envolveu o processo de sua constituição. Foi este procedimento que permitiu apreender o seu significado e, aí sim, poder situá-la como forma histórica que teve o seu momento de nascimento, desenvolvimento e declínio.

Se é correto afirmar que a escola não configura o resultado de um progresso geral da humanidade, mas, pelo contrário, fruto de determinadas relações sociais, são estas que a explicam e a conformam como tal. Ora, se hoje ela se revela como algo que vem se tornando **obsoleto**, é porque ocorreram modificações nas formas produtivas que ela, em seu *conservadorismo*, não conseguiu incorporar. Não é o caso, por exemplo, dos bancos e dos supermercados, que estão se informatizando rapidamente.

A escola faz parte da ascensão do trabalho humano abstrato e, nesse sentido, realiza o avanço da humanidade. Torna-se forma necessária e universal do saber quando a produção da riqueza se faz científica. Corresponde à era da Revolução Industrial. Aí, então, exclui do ensino os princípios religiosos (o mito, a especulação, a verdade revelada) porque esse saber já não corresponde à forma de vida moderna. Se hoje ela se reproduz decadentemente, se sua forma de ser é a crise, talvez seja porque as relações humanas que lhe dão substância também estejam a *verter água*.

A escola, forma geral do ensino, pressupõe a sociedade capitalista. Configura o resultado de muitas revoluções no modo de produzir a existência humana. É o novo no momento em que expressa o saber separado do fazer. A partir disso, generaliza-se. Vive, atualmente, a mais fantástica de suas contradições, na medida em que a ciência, encarnada na máquina automática, passa a se materializar nos instrumentos eletrônicos. Parece não mais corresponder à própria materialidade que a fez emergir: a sociedade do trabalho.

A transmutação do tecido social realizada pela divisão do trabalho em escala e em espaços transnacionais desaloja o trabalhador da fábrica

tradicional⁷. A falta de entendimento sobre o que objetivamente ocorre com as forças produtivas da sociedade e as formas pelas quais se reproduzem as classes sociais na forma burguesa de produção nos longos períodos que sucederam a Revolução Industrial, no interior do movimento imperialista, tem levado reiteradamente à defesa do princípio revolucionário da *conjugação do ensino intelectual com o trabalho na fábrica*, ao chamado ensino politécnico.

Entretanto, no século XX, o desenvolvimento peculiar do processo produtivo dilui o trabalho entre múltiplas categorias. A grande indústria do passado constitui, na atualidade, quase uma metáfora. A recriação de certas formas de trabalho e a criação de tantas outras formas distintas desse mesmo processo levam à ruptura com a grande indústria do século XIX. A diluição histórica do trabalho provoca a pulverização da classe trabalhadora, distribuindo-a em inúmeras categorias. No passado, ela estava lá, na fábrica, concretamente submetida ao capital. Atualmente, compõe um quadro tão diversificado que coloca ao próprio trabalho a luta pela criação de sua unidade, algo que o século dezenove nunca teve como preocupação.

Diante das dificuldades atuais e da múltipla divisão do trabalho, atribui-se à escola a tarefa histórica de realizar o impossível, de explicar cientificamente cada categoria do trabalho e, a partir disto, convencer os trabalhadores de que são trabalhadores.

Experimente-se pensar sobre o que significa demonstrar ao catador de papel usado que o seu trabalho produz, de forma indireta, mais-valia absoluta e relativa. Ou, ainda, explicar ao indivíduo que em sua casa, com seu computador, cria o produto – um *software*, por exemplo – que será vendido pela empresa que o emprega e que, por conseguinte, pelo assalariamento, produz mais-valia direta, mesmo ele não estando lá, no piso da fábrica⁸.

Face às incertezas e à alienação reinantes na sociedade atual, aponta-se para a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica de todos. A consciência (crítica) se transformou em princípio religioso, segundo o qual é necessário que todos a tenham, porque ela constitui a condição para o entendimento das relações humanas que faria o mundo, num passe de mágica, virar outra coisa. Por isso, todas as forças da sociedade correm atrás de uma outra forma de consciência. Esse princípio tornou-se também dogma da educação. Todos esses dogmas, neste

final de século, têm pelo menos uma vantagem, que é a de evidenciar que, por antecipação, não se pode prever os rumos que o movimento histórico poderá tomar. Os últimos acontecimentos têm demonstrado, às vezes de forma trágica, que a história não se faz segundo a vontade ou o desejo dos homens.

Atualmente, com o esgotamento da produção de riquezas assentada na máquina automática que resultou na Revolução Eletrônica, resta saber: o que acontecerá com o ensino escolar? Sobreviverá a escola ao computador? Como será o ensino onde a socialização da produção supõe trabalhadores e máquinas intercambiáveis mundialmente? Fica claro que nenhuma resposta a essas questões pode, no momento, ser definitiva. A robótica, a micro-eletrônica, a informatização da prestação de serviços, dos conhecimentos, etc. estão indicando que o ensino em sua forma professoral parece não mais corresponder aos processos produtivos modernos e às formas de comunicação global. Esta contradição, ainda embrionária, expressa-se fortuitamente como crítica à falta de tecnologia nas escolas.

“ ‘Tecnologia educacional, no Brasil, é giz colorido.’ Mais do que uma constatação jocosa, a frase do diretor da Escola do Futuro da USP, Frederic Litto, pretende ser o ponto de partida para a criação de um ‘novo paradigma educacional’.

‘Estamos hoje em um mundo com tal quantidade e complexidade de informações que é necessário repensar a educação’, diz o norte-americano Litto, 53 anos, os últimos 22 vividos no Brasil. Para ele, com a facilidade de armazenamento de informações existentes hoje – um aparelho do tamanho de um walkman pode conter uma enciclopédia –, o professor deve deixar de ser o ‘transmissor de informações’ para se tornar um fornecedor de ‘ferramentas e habilidades para navegar com êxito nesse mar de informações’” (Rossetti, Folha de S. Paulo, 1992: caderno 3, p. 5).

O computador não é apenas superação da máquina automática: está-se constituindo também em “sala de aula universal”⁹, com a característica de que a aprendizagem pode, agora, dar-se individualmente, isto é, no contato entre indivíduo e máquina, sem passar pela mediação do professor e, portanto, da escola tradicional. E mais, o com-

putador permite o intercâmbio de informações e de experiência em termos mundiais, demonstrando, com isso, os limites dos sistemas de ensino *nacionais*. A aprendizagem com o computador pode ocorrer em casa, no escritório ou na floresta.

“Um computador Macintosh de última geração começa a ser testado entre os índios caiapós que vivem no sul do Pará, considerados os mais ricos do Brasil. O equipamento será usado para superar a dificuldade que a maioria dos índios têm para ler e escrever. O programa do computador pode ser acionado pelos próprios índios através de sinais gráficos e da voz. Em novembro, os caiapós começam a ser treinados para produzir vídeos e montar um banco de dados sobre a sua cultura” (Gondim, Folha de S. Paulo, 1992: 3º caderno, p. 1).

Teriam os índios descoberto que a escola, neste final de século, não é mais *necessária*? Se não o é, que formas educativas estão potencialmente postas? Como se dará a educação dos homens quando o saber acumulado deixar a cabeça e se encarnar de vez nos equipamentos eletrônicos? Por conseguinte, são as próprias relações sociais que colocam em questão a aprendizagem humana que adquiriu a forma geral de saber escolar. Resta indagar sobre como se dará a superação histórica dessa forma educativa constituída no bojo do trabalho que, a um só tempo, expressa afirmação e negação desta forma histórica de sociedade. Estas e tantas outras questões pertencem ao terreno da especulação e, nessa qualidade, constituem enigmas teóricos que ultrapassam os limites da presente investigação. Somente o movimento histórico poderá decifrá-los porque, em termos de constituição social, o campo das possibilidades é muito mais vasto do que imaginam os homens.

Notas

1. É trabalho social, simples e igual e, portanto, puro despreendimento de energia física e mental. Foi Marx quem primeiro analisou e pôs em evidência a dupla natureza do trabalho contido na mercadoria. “O corpo da mercadoria que serve de equivalente passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto

de um trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão de trabalho humano abstrato.” (Marx, 1982: 66).

2. “Essa foi uma batalha contra a ‘educação igrejeira’, entre Estado e Igreja, mas não necessariamente entre cristãos e leigos...” (Manacorda, 1989: 276-277).
3. “Quando a rebeldia crescente da classe trabalhadora forçou o estado a diminuir coercitivamente o tempo de trabalho, quando, portanto, se tornou impossível aumentar a produção da mais valia, prolongando o dia de trabalho, lançou-se o capital, com plena consciência e com todas as suas forças, à produção da mais valia relativa, acelerando o desenvolvimento do sistema de máquinas.” (Marx, 1982: 467).
4. “E quando essa aprendizagem se tornava desnecessária, os trabalhadores procuraram zelosamente mantê-la. Até o fim do período manufatureiro, na Inglaterra, vigoravam plenamente as leis que prescreviam a aprendizagem que durava sete anos. Só foram postas de lado pela indústria moderna.” (Marx, 1982: 421).
5. “Essa máxima tornou-se ‘mera sandice’ no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, o tear, o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor.” (Marx, 1982: 559).
6. “O valor, na forma da mais-valia, que nunca antes constituíra uma relação de produção, não aparece aqui simplesmente como forma socialmente mediada dos valores de uso concretos; porém, ao contrário, passa a referir-se de forma tautológica a si mesmo: o fetichismo tornou-se auto-reflexivo, estabelecendo assim o trabalho abstrato como máquina que traz em si sua própria finalidade. O processo de produção deixou de ‘extinguir-se’ no valor de uso, apresentando-se como automovimento do dinheiro, como transformação de certa quantidade de trabalho morto e abstrato em outra quantidade maior de trabalho morto e abstrato (mais-valia) e, com isso, como movimento de reprodução e auto-reflexão tautológica do dinheiro, que somente nessa forma se torna capital e, portanto, um fenômeno moderno.” (Kurz, 1992: 27, grifos do autor).
7. “A fábrica, como se viu, não é mais uma unidade econômica: é uma unidade de produção integrada com outras unidades de pro-

dução, na maior parte das vezes a centenas de quilômetros de distância, e que depende, para suas matérias-primas, suas vendas, sua linha de produtos, etc., de uma direção central que coordena e gerencia dezenas de unidades de produção envolvendo vários ramos.” (Gorz, 1982: 60-61).

8. A terceirização das atividades não é um fenômeno isolado nem se restringe às áreas de serviço e suporte. O processo avança sobre as operações básicas da organização produtiva, numa busca frenética pelo aumento de produtividade ou pela redução de custos. “Um verdadeiro desmonte da estrutura organizacional clássica vem ocorrendo no mundo já há algum tempo, ganhando velocidade mais recentemente com o recrudescimento da competitividade mundial ou das crises econômicas. Não apenas as organizações empresariais estão sofrendo esse processo, mas também as organizações governamentais de diversos países vêm promovendo uma mudança drástica, visando a aumentar sua eficiência, ou, pelo menos, reduzir os seus custos. Não se trata de mero ajuste do modelo organizacional, mas de uma mudança de parâmetros cujas linhas mestras denominam-se flexibilidade e agilidade.” (Gaino, *Folha de S. Paulo*, 1992: caderno 2, p. 2).
9. “O Brasil entrou na era da ‘sala de aula universal’. Aos trancos e barrancos, mas entrou. Alunos de 1º e 2º graus de nove escolas particulares de São Paulo, sete dos E.U.A. e sete de Israel concluíram, na semana passada, um experimento que propõe alterar radicalmente o papel do professor, do estudante e da própria escola. A experiência consiste em plantar, ao mesmo tempo nas 23 escolas, sementes iguais de uma planta, acompanhar dia-a-dia o crescimento e trocar as observações feitas pelos diversos grupos através de computadores interligados por telefone (bitnet). Com isso, pretendem explodir os limites impostos pelas paredes de uma sala de aula comum: a rede de computadores cria uma sala de aula de dimensões ilimitadas.” (Rossetti, *Folha de S. Paulo*, 1992: caderno 3, p. 5).

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. 2. ed. Lisboa, Editorial Presença, s.d., v. 6 e 7.
- AUED, I. M. **Crise: espaço do capital em degeneração**. Texto mimeografado. São Paulo, 1991.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981. 379p.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. 3. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, s.d., 405p.
- ETGES, N. **A escola pública e a reprodução do arcaico**. Texto mimeografado. Florianópolis, s.d., 6p.
- FIGUEIRA, F. G. **O trabalho como primeira necessidade humana**. São Carlos, UFSCar, 1987. (Cadernos do Arquivo de História Contemporânea).
- FIOD, E. G. M. **A maldição dos educados**. Texto mimeografado. Florianópolis, UFSC, 1990.
- GAINO, L. S. **Na onda da terceirização**. São Paulo, **Folha de S. Paulo**, 1990. Caderno 2, p. 2.
- GONDIM, A. **Supercomputador alfabetiza Caiapós**. São Paulo, **Folha de S. Paulo**, 1992. Caderno 3, p. 1.
- GORZ, A. **Quem não tiver trabalho também terá o que comer**. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, **Revista Estudos Avançados**, 4-10, p. 211-228, s.d.
- KURZ, R. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 244p.
- LUCÍLIA, R. S. M. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989. 271p.
- LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo, Editora Nacional, 1990.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1989. 1. ed. 382p. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação).
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 8. ed. São Paulo, DIFEL, 1982. Livro 1, v. 1. 579p.

- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. 8. ed. São Paulo, DIFEL, 1982. Livro 1, v. 2, p. 828-894.
- MARX, K. e ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. *In: Obras Escolhidas*. São Paulo, Editora Alfa-Omega, s.d., v. 2, p. 303-336.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo, Editora HUCITEC, 1986. 138p.
- _____. Crítica ao programa de Gotha. *In: Obras Escolhidas*. São Paulo, Alfa-Ômega, s. d., v. 2, p. 204-22
- _____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa, Editora Moraes, 1978. 265p.
- _____. Manifesto do partido comunista. *In: Obras Escolhidas*. São Paulo, Alfa-Ômega, s. d., v. 1, p. 13-47.
- POLANYI, K. **A grande transformação: as origens da nossa época**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1980. 306p.
- ROSA, M. G. **A história da educação através dos textos**. 19 ed. São Paulo, Editora Cultrix, 1993.
- ROSSETTI, F. Computador cria “sala de aula universal”. São Paulo, **Folha de S. Paulo**, 1992. Caderno 3, p. 5.
- RUBIN, I. **A teoria marxista do valor**. São Paulo, Livraria e Editora Polis Ltda., 1987. v. 13, p. 75-174.
- SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980. 112p.
- SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura. 1988V. III.
- TULLIO, G. A. **Afinal, Proudhon venceu?** Dissertação de mestrado em Educação, área de Filosofia da Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 1989. 104p.
- VOLTAIRE. Cartas inglesas. *In: Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. v. 23, p. 7-64.
- _____. Tratado de metafísica. *In: Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. v. 23, p.65 – 90.
- _____. Dicionário filosófico. *In: Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. v. 23, p. 91-302.