

**A PRODUÇÃO EM “TRABALHO E EDUCAÇÃO”. ESBOÇO PARA A
DISCUSSÃO DE SUAS MARCAS E DE SUAS PERSPECTIVAS**

**THE PRODUCTION IN “WORK AND EDUCATION”. SKETCH FOR THE
QUARREL OF ITS MARKS AND ITS PERSPECTIVES**

TUMOLO, Paulo Sérgio¹

RESUMO

O texto faz uma análise da trajetória da produção do “campo” Trabalho e educação, buscando identificar suas características determinantes e as alterações nelas ocorridas, desde os anos 1980, quando predominavam as discussões que buscavam articular a educação com os interesses históricos da classe trabalhadora, ou seja, com a estratégia revolucionária, até o presente, em que as análises sobre tal relação têm se arrefecido. Ao final, indica a necessidade de se resgatar a discussão acerca daquela relação e aponta alguns desafios teóricos neste sentido.

Palavras-chave: trabalho e educação, classe trabalhadora, produção acadêmica.

ABSTRACT

The text makes an analysis of the trajectory of the production of the “field” Work and education, searching to identify to its determinative characteristics and the alterations in occurred them, since years 1980, when the quarrels predominated that searched to articulate the education with the historical interests of the work class, that is, with the revolutionary strategy, until the gift, where the analyses on such relation if have cooled. To the end, it indicates the necessity of if rescuing the quarrel concerning that relation and points some theoretical challenges in this direction.

Key-words: work and education, work class, academic production.

¹ Doutor em Educação pela PUC-SP, Professor do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi coordenador do GT 09 – Trabalho e Educação – da ANPEd. Contato: tumolo@ced.ufsc.br.

INTRODUÇÃO

O presente texto foi produzido como resultado de minha participação na mesa “Trabalho e educação como objeto de investigação” do “III Simpósio Trabalho e educação”, realizado pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da UFMG em novembro de 2005. Como o tema permitia inúmeras entradas e enfoques, tomei a liberdade de abordá-lo a partir de uma retrospectiva histórica do “campo” Trabalho e educação no Brasil. Tal escolha implicaria, necessariamente, uma pesquisa alongada e aprofundada, tarefa que ainda não consegui realizar de forma sistemática, apesar da consciência de sua necessidade e dos esforços empreendidos neste sentido. Mesmo assim, decidi tratar o tema nesta perspectiva, sobretudo por causa da clareza da importância de assim fazê-lo. Todavia, sinto-me na obrigação de alertar o leitor que, pelas razões expostas, o texto perde em precisão e profundidade, mas, ao mesmo tempo, o convida a ser partícipe de sua própria produção, já que tem um caráter introdutório, despretensioso e aberto, com algumas questões instigantes e polêmicas, cujo único objetivo é o de oxigenar a produção do conhecimento. Em função dessas características também decidi manter o tom coloquial da fala, mais uma vez com o intuito de chamar o leitor a adentra no “espírito do texto”.

Por esses motivos, não me sinto confortável e nem em condições de defender teses a respeito do tema. Pretendo apenas pontuar alguns elementos analíticos, muito mais na forma de hipóteses, que devem ser, em outras oportunidades, melhor discutidas.

PRIMÓRDIOS DA PRODUÇÃO EM TRABALHO E EDUCAÇÃO E SUA MARCA DISTINTIVA

Sem descer aos detalhes, a temática Trabalho e Educação tem sua origem no Brasil, como campo orgânico de interesse e investigação, aproximadamente no final dos anos 1970 e começo dos 80, manifestando-se em vários espaços acadêmicos, mas principalmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), difundindo-se posteriormente para várias instituições brasileiras².

Tomarei como referência a produção acadêmica realizada na PUC-SP, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação³, sobretudo no nível de doutorado, coordenado pelo Prof. Dermeval Saviani. Se se observa a produção ali desenvolvida no final dos anos 70 e ao longo da década de 80 do século passado pode-se perceber a presença de duas características marcantes, que expressam, na verdade, os dois lados da mesma moeda: 1. a educação era discutida na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora, o que quer dizer, no limite, que a relação **trabalho** e educação era compreendida neste sentido; e 2. o marxismo era tomado, sem dúvida, como a fundamentação teórico-política, com clara prevalência em Gramsci. Os pressupostos eram, provavelmente, a necessidade de superação

² Sua difusão se deveu, principalmente, à instauração da linha de pesquisa “Trabalho e educação” - ou similar - em Programas de Pós-Graduação em Educação em diversas universidades brasileiras, e ao Grupo de Trabalho (G.T.) “Trabalho e educação” da ANPEd, criado em 1981.

³ Como se sabe, este era o nome original do Programa, que, depois, recebeu outras denominações.

do capitalismo, daí a crítica a este sistema social, e, por decorrência, a necessidade de elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária⁴. Possivelmente, as perguntas que norteavam aquela produção eram as seguintes: é possível que a educação seja vinculada aos interesses históricos dos trabalhadores, ou seja, que possa contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Se sim, como? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo?

Para tratar dessas questões, Saviani - mas também outros pesquisadores -, num primeiro momento, faz a crítica contundente às concepções e práticas liberais de educação, ou seja, às concepções não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista⁵. Seu maior poder de fogo recai, entretanto, na pedagogia nova, uma vez que vários de seus interlocutores a consideravam, em alguma medida, como uma alternativa educativa crítica, o que rendeu muitas polêmicas com variados autores. A principal produção original de Saviani acerca desse temário foi feita entre 1981 e 1983, com publicações nas revistas "Educação & Sociedade", "Cadernos de Pesquisa", da Fundação Carlos Chagas, e revista da "ANDE", Associação Nacional de Educação, textos que foram reunidos, com outros, em 1983, em seu conhecido livro "Escola e democracia" (SAVIANI, 1986), cujos temas foram revisitados em outras publicações, sobretudo, em 1991, no livro "Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações" (SAVIANI, 1991). Outros autores, nesta mesma época, fazem a crítica à Teoria do capital humano, que havia exercido uma grande influência no Brasil, especialmente na época da ditadura militar.

A crítica às teorias não-críticas conduziu Saviani à necessidade de elaboração de uma teoria crítica da educação, o que o aproximou, inicialmente, de vários autores franceses que, no calor dos acontecimentos de maio de 68 em Paris, formularam críticas corrosivas à escola da sociedade de classes. No entanto, como buscava discutir as questões educacionais a partir de uma perspectiva dialética, logo percebe limites na análise feita por alguns daqueles autores. Ele mesmo escreve que

nesta ocasião, ensaiei trabalhar com dois textos que me pareciam até certo ponto representativos da concepção dialética: um de Baudelot-Establet, 'A escola capitalista na França', e outro de Paulo Freire, 'Ação cultural para a liberdade' (SAVIANI, 1991, p. 73).

Contudo, se afasta dos dois autores, e comenta em relação ao livro dos dois primeiros autores que,

à medida que minhas análises se aprofundaram, fui percebendo que a Teoria da Escola Capitalista de Baudelot-Establet não poderia ser considerada a expressão da visão dialética. Isso está patente no fato de que os autores trabalham as contradições apenas no âmbito da sociedade; não existe uma análise da educação como um processo contraditório. Para eles, a educação escolar é unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado. Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia. Baudelot-Establet consideram a escola apenas como reprodutora das relações sociais. A transformação da estrutura social não passa pela escola. A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência, eles admitem,

⁴ Essas características imprimiram uma marca peculiar e profundamente diferenciadora em relação a outros países, onde, geralmente, "educação e trabalho" se identifica com qualificação ou requalificação profissional.

⁵ Saviani também as denomina, respectivamente, de tendências "humanista tradicional", "humanista moderna" e "analítica" (SAVIANI, 1991, p. 74).

surtem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo a enfraquecer a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe (idem, p. 73-4).

Dessa forma, Saviani inclui esses dois pensadores franceses no conjunto das teorias que ele chamou de “crítico-reprodutivistas”: a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” de Bourdieu e Passeron, a “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) de Althusser, e a “teoria da escola dualista” de Baudelot e Establet. Ele assim as denominou porque, embora tivessem uma clara natureza crítica, advogavam a idéia geral de que a educação na sociedade de classes só pode ter uma dimensão de reprodução das relações, não admitindo, portanto, a contradição, vale dizer, a possibilidade de a escola também servir para a transformação social. Para ele, a teoria crítico-reprodutivista

se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapola esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a estas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Conseqüentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que superasse a visão crítico-reprodutivista (idem, p. 72).

Portanto, a necessidade de “busca de saídas”, que assumiam como pressuposto o caráter contraditório da educação, resultou na elaboração do que se chamou de pedagogia histórico-crítica. Saviani assim se manifesta a esse respeito:

Costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma de doutorado da PUC-SP... (idem, p. 75).

A produção teórica do grupo naquele período segue, mais ou menos, o movimento do pensamento de Saviani: a partir da crítica das “teorias não-críticas” e da demonstração dos limites e insuficiências das “teorias crítico-reprodutivistas”, e tendo como pressuposto o caráter contraditório da educação, busca-se a elaboração de uma proposta crítica, dialética e vinculada aos interesses dos trabalhadores, a “concepção histórico-crítica”. Já no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 1986), Saviani apresenta muitas pistas na tentativa de dar maior consistência àquela concepção, dando seqüência a esta tarefa no “Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações” (SAVIANI, 1991) e outros textos. No entanto, tal empreendimento passa a ser coletivo, ou seja, outros autores – muitos dos quais passaram pelas turmas do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP – ofereceram sua imprescindível contribuição para que aquela proposta fosse tomando corpo, sobretudo com a incorporação da produção teórico-política de

Gramsci, que se torna, sem dúvida, a referência matricial desse grupo de pesquisadores, o que evidencia a necessidade posta de se estabelecer o vínculo entre a educação e a estratégia revolucionária, uma vez que este último tema constitui o coração da obra gramsciana, a chamada “fórmula da hegemonia civil”.

Entre as inúmeras e importantíssimas produções a esse respeito, destacarei uma delas: a tese de doutorado de Lucília Machado, publicada no livro “Politecnia, escola unitária e trabalho” (MACHADO, 1989). Nesta obra, a autora não só recupera o papel fundamental da escola em sua especificidade, como vai além, dando um caráter global à discussão, contextualizando a escola e articulando-a com o projeto de construção da hegemonia do proletariado. Tendo essa perspectiva no horizonte, e balizada pela concepção marxista, especialmente gramsciana, Machado realiza um estudo histórico com o escopo de analisar “o que significa, onde, como e quando surgiu e que implicações tem a idéia de unificação escolar” (idem, p. 9). Dessa forma, a autora faz uma garimpagem histórica do conceito, das propostas e experiências de escola unitária, buscando sua gênese desde a época da revolução burguesa, passando pelos socialistas utópicos, anarquistas, até chegar na discussão feita por Marx, Engels e outros marxistas, dando especial relevo a Gramsci.

Para a autora, em diferenciação à proposta burguesa de unificação escolar, que “implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia e o ajustamento à divisão social do trabalho” (idem, p. 10),

a proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado, exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima (idem, p. 11).

Evidentemente, por razões históricas, a produção desse grupo de investigadores apresentava uma série de limites, problemas e polêmicas, expressos, principalmente, em três aspectos: 1. a crítica feita por Saviani à escola nova, que ele chamou de “teoria da curvatura da vara” e que provocou um conjunto de polêmicas que foram travadas em artigos publicados, especialmente, nas revistas Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa; 2. a análise daquilo que Saviani denominou de “teorias crítico-reprodutivistas”, que, possivelmente, mereceria uma re-visita e um tratamento mais detalhado e aprofundado; e, 3. as interpretações e incorporações da contribuição teórico-política de Gramsci, sabidamente uma produção de difícil e complexa apreensão, especialmente as questões relativas a seu projeto estratégico, que suscitaram muitos debates, inclusive dentro do próprio Programa de Pós-Graduação da PUC-SP⁶.

⁶ Em minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da PUC-SP, procuro analisar os problemas decorrentes da transposição, para o Brasil, de propostas escolares fundadas na proposta gramsciana de “fórmula da hegemonia civil” (TUMOLO, 1991).

Apesar dos limites e questões apresentados anteriormente, a produção teórica do grupo de intelectuais que passaram pelas primeiras turmas do referido Programa de Pós-Graduação, mas também de pensadores que não tiveram nenhum vínculo com este Programa, foi deveras fecunda e teve uma importância ímpar na história do pensamento de esquerda, sobremaneira marxista, na área de educação no Brasil⁷. Penso que é possível afirmar que a marca registrada do “campo” trabalho e educação no período inicial assenta-se sobre dois aspectos necessariamente articulados: a educação vinculada aos interesses históricos da classe trabalhadora, ou seja, à estratégia de transformação revolucionária, e a fundamentação no marxismo.

Muito embora se deva reconhecer o empenho e o compromisso individuais e de grupo, penso que seja necessário considerar que a produção do “campo” Trabalho e educação, com as características aqui apresentadas, é uma expressão, no âmbito teórico-acadêmico, da conjuntura brasileira que se apresentava naquela época, que, por essa razão, merece ser mencionada, mesmo que de forma sucinta.

Depois do período mais truculento da ditadura militar, formalizado a partir da decretação do AI-5 (Ato Institucional n. 5) em 13 de dezembro de 1968, que confirmou o terrorismo de Estado, começam a surgir algumas pequenas e ainda tímidas reações, cujo marco pode ser considerado os assassinatos, pelos órgãos de repressão, do jornalista Wladimir Herzog no segundo semestre de 1975 e do operário Manoel Fiel Filho no começo do ano seguinte⁸. A partir desses episódios, começam a avolumar-se ações de resistência e contestação à ditadura, levadas a cabo por movimentos sociais que ressurgiam no cenário político, como foi o caso dos estudantes e do movimento sindical, mas também de segmentos de algumas igrejas cristãs, sobretudo a católica, orientados pela teologia da libertação. Não se pode esquecer que a conjuntura da segunda metade dos anos 70 e início da década seguinte foi marcada não apenas pela significativa retomada dos movimentos sociais, das lutas estudantis e sindicais – na região do ABC paulista, em Minas Gerais e outras regiões, mas também das oposições sindicais, sendo sua maior expressão o Movimento de Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (MOMSP) -, como, principalmente, pelo surgimento de formas de organização da classe trabalhadora, sendo suas mais conhecidas expressões o PT, a CUT e o MST. Penso que tal ebulição das lutas realizadas pelos movimentos sociais não se explica somente pela necessária reação à ditadura militar, mas fundamentalmente, como resultado das contradições do processo capitalista de produção no Brasil, que já havia atingido um alto grau de maturação.

Outros autores também debateram a incorporação de Gramsci pelos pesquisadores em educação. Vide, entre outros, Vieira (1994).

⁷ Certamente não foi a primeira vez que se buscou, no Brasil, discutir a educação numa perspectiva de esquerda. Tal empreendimento atravessou o século XX, desde seu início, acompanhando o nascimento e crescimento do movimento organizado da classe trabalhadora. Além disso, é necessário considerar a inestimável contribuição de pensadores – muitos deles militantes – como foi o caso, entre outros, de Florestan Fernandes, de Maurício Tragtenberg e de Paulo Freire, autores de matizes teórico-políticos muito diferenciados. Contudo, parece-me que somente no final da década de 70 e início da década seguinte é que se constituiu, por razões históricas, um corpo mais articulado de intelectuais, agora oriundos da própria ciência da educação, que se põem o desafio de discutir a educação na perspectiva da classe trabalhadora, a partir do aporte do materialismo histórico.

⁸ O significado dessas mortes foi imortalizado pela música “O bêbado e o equilibrista” de João Bosco e Aldir Blanc, interpretada magistralmente por Elis Regina.

A MUDANÇA DE CONJUNTURA E A INFLEXÃO DO “CAMPO” TRABALHO E EDUCAÇÃO

Assiste-se, no período mencionado, a um significativo ascenso do movimento da classe trabalhadora, que, certamente, refletiu no espírito e na produção dos pensadores do “campo” Trabalho e educação⁹, situação que perdurou durante a década de 80. Não obstante, parece-me que tal situação foi se alterando gradativamente ao longo da década seguinte. Embora o “campo” não tenha perdido sua principal referência - o marxismo -, a discussão a respeito do vínculo entre a educação e a estratégia revolucionária foi se arrefecendo a partir dos anos 90. Dois elementos, entre outros, são indicativos desse fenômeno: a trajetória da produção no G.T. 09 – Trabalho e educação - da ANPEd, tanto pelos temas eleitos como pela abordagem normalmente realizada¹⁰, e a acentuada diminuição das referências em Gramsci, sendo que, quando feitas, geralmente vêm descoladas de suas proposições estratégicas.

Para tentar exprimir em poucas palavras: se um livro como o de Machado (1989), já citado anteriormente, no qual se discute claramente a relação entre a educação e a estratégia revolucionária, dava o tom, em grande medida, da produção dos intelectuais do “campo” Trabalho e educação até a década de 80, a partir do decênio seguinte as discussões acerca dessa relação vão se escasseando, e vão sendo substituídas, ou por outras temáticas, ou por abordagens que secundarizam aquela relação.

Se essa constatação é verdadeira, necessitamos responder porque ocorreu tal processo. De imediato, indico minha impossibilidade de oferecer uma resposta elaborada e consistente a esta indagação. Creio que este tema constitui um importantíssimo objeto de investigação, que não foi por mim, ainda, devidamente explorado. Por isso, tendo mais uma vez clareza de meus limites, apontarei alguns elementos analíticos que me parecem pertinentes. Minha principal hipótese, guardando coerência com a linha argumentativa que venho desenvolvendo, é a de que a razão determinante para a inflexão ocorrida na produção do “campo” Trabalho e educação deita suas raízes na conjuntura mundial, e também brasileira, correspondente àquele período, ou, para ser mais preciso, no movimento da base material de reprodução do capital no final do século XX.

A conformação de um novo padrão de acumulação de capital, que começa a tomar feição a partir da crise de superprodução de capital do início dos anos 70¹¹, acirra as contradições do movimento do capital, principalmente por causa da tendência de queda da taxa de lucro, decorrência do aumento da composição orgânica do capital, ou seja, uma diminuição de capital variável (força de trabalho) em relação ao capital constante (meios de produção), cuja grande manifestação é o fenomenal desenvolvimento da força produtiva do trabalho que pode ser presenciado nas últimas décadas do século passado. Isso impele o capital a incrementar o grau de

⁹ Muitos deles tiveram uma militância direta ou indireta junto a diversos movimentos sociais.

¹⁰ Isso pode ser verificado quando se observa os trabalhos que foram aceitos e apresentados nas reuniões anuais nos últimos anos. Uma análise de grande parcela desta produção pode ser encontrada em Trein & Ciavatta (2003).

¹¹ Esta crise vem sendo equivocadamente denominada de “crise do petróleo”. A respeito da crítica contundente à essa compreensão, vide Mandel (1990).

exploração sobre o conjunto da classe trabalhadora no plano mundial, o que só pode ser conseguido com o recrudescimento da luta de classes, na medida em que se põe a necessidade de neutralizar e/ou derrotar as formas de organização e resistência da classe trabalhadora.

O resultado das lutas de classes do final dos anos 80 e anos 90 demonstra uma vitória avassaladora do capital e, conseqüentemente, uma profunda derrota da classe trabalhadora. Mais do que isto, creio que seja a maior derrota dos trabalhadores em toda a história do movimento da classe, uma vez que esta, diferentemente das anteriores, apresenta uma crise de projeto estratégico, ou seja, de perspectiva. Constata-se, assim, que, no mundo inteiro, a imensa maioria dos movimentos e organizações dos trabalhadores abandonou os últimos resquícios de um projeto revolucionário, de confrontação com a ordem capitalista. No caso do Brasil, os dois casos mais emblemáticos são, sem dúvida, a CUT e o PT¹².

Na medida em que tal perspectiva incidiu sobre todos os espaços da luta política, também atingiu o espaço da produção teórica, inclusive a do “campo” Trabalho e educação. O que estou sugerindo como hipótese, portanto, é que, no caso brasileiro, o “espírito” da “área” Trabalho e educação acompanhou, em linhas gerais, o movimento que ocorreu na base material e na luta de classes. Embora haja, certamente, um conjunto de mediações, é possível observar que ao período de ascenso da luta da classe trabalhadora no Brasil no final dos anos 1970 e durante os anos 1980 corresponde as análises, no âmbito do “campo” Trabalho e educação, que buscavam articular a educação com a estratégia revolucionária, quaisquer que fossem seus matizes e limites, e o período posterior, da última década do século passado, adentrando no atual, de refluxo e flagrante derrota da classe trabalhadora é concernente à época em que, no “campo”, as análises acerca da relação entre educação e revolução foram perdendo espaço e se arrefecendo.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: TAREFAS E PERSPECTIVAS

A história vem demonstrando que, na passagem do milênio, provavelmente a revolução nunca esteve tão desacreditada e, portanto, tão ausente das discussões da esquerda em todos os âmbitos¹³. De fato, nunca foi tão difícil falar sobre e fazer a revolução, resumidamente, porque: 1. o projeto societal do capital saiu-se vitorioso e se impôs no mundo inteiro; 2. produziu-se uma derrota e um profundo refluxo do movimento da classe trabalhadora; 3. por isso, há um abandono do projeto revolucionário e, por desdobramento, também do referencial teórico-político que dá sustentação a este projeto, o marxismo.

Contudo, penso que, paradoxalmente, nunca foi tão **necessário** falar sobre e fazer a revolução¹⁴, pelas seguintes razões: 1. vitorioso, o capital “foi jogado a sua própria

¹² Uma demonstração desse processo pode ser encontrada em Tumolo (2002), referente à CUT, e em Iasi (2004), concernente ao PT.

¹³ Toledo (1994) faz uma excelente discussão a esse respeito.

¹⁴ Como o conceito de revolução aparece em todo este texto, denotando uma importância central, creio que nunca é demais alertar que não se pode confundir revolução com uma simples ação militar de “assalto ao poder” (putsch) ou com o momento insurrecional. Revolução é, necessariamente, um processo histórico, resultado da luta de classes, que conduz à superação de um modo de produção, no caso, o capitalista, alterando substancialmente as relações sociais, principalmente as relações de

sorte”, ou seja, a suas próprias contradições, que se acirram a cada dia; 2. por causa de sua própria lógica, de seu movimento contraditório, o capital nunca mostrou de forma tão enfática, como nos tempos atuais, sua capacidade destrutiva, do homem e da natureza, no plano global; 3. daí, a crise estrutural do capital, conforme denomina Mészáros (2002), ou, como prefiro entender, crise estrutural de produção da sociabilidade na forma capital; 4. nunca a contradição antagônica entre capital e humanidade ficou tão evidente e constatável empiricamente como no período contemporâneo, ou seja, nunca a continuidade da existência humana esteve tão ameaçada por um modo de produção gestado pela própria humanidade¹⁵.

Por outro lado, a análise do século XX nos permite extrair algumas conclusões que podem facilitar o empreendimento revolucionário. O século passado comprova cabalmente que não se pode ter mais nenhuma ilusão: 1. de que o capitalismo possa oferecer alguma saída para a humanidade; 2. de que é possível reformar substantivamente o capitalismo; 3. de que a estratégia social-democrata, seja a de reformas do capitalismo, seja a de tentativa de superação da ordem capitalista por meio da ocupação dos espaços institucionais, de participação no governo, etc., possa alcançar algum êxito¹⁶. O período da passagem do século XX para o XXI evidencia que nunca foi tão gritante o lema “socialismo ou barbárie”, o que implica “**revolução** ou barbárie”.

Se a revolução se impõe como tão necessária, na mesma medida se impõe a necessidade de se retomar, num novo patamar, as questões postas pelo “campo” Trabalho e educação em seu período inicial: como a educação pode contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? Qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer neste processo? Quais são os limites dessa contribuição?

Essas perguntas indicam, por conseguinte, algumas tarefas de investigação que, embora já venham se realizando parcialmente, me parecem imprescindíveis, na atualidade, para os pensadores da esquerda, sobretudo os de linhagem marxista, inclusive aqueles do “campo” Trabalho e educação: crítica radical do capital e de sua atual conformação sócio-histórica; crítica do Estado capitalista e de sua configuração contemporânea; crítica das estratégias reformistas/social-democratas; crítica das experiências socialistas; análise das contribuições acerca de estratégias revolucionárias apresentadas ao longo da história do movimento da classe trabalhadora¹⁷; discussão e elaboração da estratégia revolucionária na contemporaneidade e análise do papel da educação na estratégia revolucionária.

propriedade dos meios de produção; processo que demanda a elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária.

¹⁵ Além de outros autores, o poder destrutivo do capital em sua conformação contemporânea vem sendo exhaustivamente estudado por Mészáros, particularmente em sua principal obra “Para além do capital” (MÉSZÁROS, 2002). Em outros textos de minha autoria (TUMOLO, 2003 e 2005), ofereço uma pequena contribuição acerca deste assunto.

¹⁶ A esse respeito, o século XX apresentou uma abundância de experiências espalhadas por várias partes do mundo capitalista. Se, no caso brasileiro, ainda havia algum resquício de ilusão, foi categoricamente desfeito pelo Governo Lula.

¹⁷ Penso que seja necessário incluir a análise das diferenças entre a revolução burguesa e a revolução proletária.

Existem, pelo menos, dois elementos que distinguem a época do início do século XXI daquela da década de 70 do século passado, que devem ser considerados em nossas análises. Primeiramente, a conformação do capitalismo adquiriu uma nova feição, constituindo aquilo que alguns autores, como, p. ex., Harvey (1993), vêm denominando de “acumulação flexível de capital” e, em segundo lugar, a clareza da impossibilidade de superação do capitalismo por meio da estratégia social-democrata.

Como se sabe, a discussão e a tentativa de realização dessas tarefas não eclodem no período recente, mas, ao contrário, têm sido o traço distintivo da tradição marxista ao longo de sua história, uma vez que são a razão da existência dessa corrente teórico-política. Para o “campo” Trabalho e educação, destaca-se a última tarefa, ou seja, a relação entre educação e estratégia revolucionária, recuperando uma questão fundamental presente na história do marxismo, expressa na produção de muitos de seus pensadores, inclusive e sobretudo Gramsci, que, como apontado anteriormente, serviu como fonte inspiradora e referência matricial do “campo” em seu período inicial.

Obviamente, não estou propondo que o “campo” Trabalho e educação dê conta da realização de todas essas tarefas. Elas competem às classes sociais, sintetizadas na classe revolucionária, que se põem a necessidade de levar adiante o empreendimento revolucionário, com a contribuição imprescindível de seus intelectuais orgânicos, de todas as áreas do conhecimento, em especial da área das ciências humanas. Mesmo reconhecendo que é uma questão aberta, polêmica e de difícil tratamento, o que estou indicando é a necessidade de resgate da análise da educação na perspectiva dos interesses históricos da classe trabalhadora, o que significa dizer, da discussão da relação entre educação e estratégia revolucionária, num outro patamar, já que a conjuntura atual apresenta aspectos distintos¹⁸, recuperando, assim, a marca registrada da constituição do “campo” Trabalho e educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. Trabalho, educação, escola, LDB (Debate). **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 4-12, 1989.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

BARBOSA FRANCO, Maria Laura P. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 29-38, 1989.

FERRETTI, Celso J. & MADEIRA, Felícia R. Educação/trabalho: reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 75-86, 1992.

FERRETTI, Celso J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁸ Logicamente, não cabe, num texto desta natureza, entrar no debate acerca desta relação, mesmo por que é uma discussão inesgotável. No último capítulo de meu livro (TUMOLO, 2002) rascunho algumas notas contributivas sobre esse debate.

- FRANCO, Luis Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- _____. Um conceito que gera polêmicas. **Leia**. São Paulo, ano XI (129): 52-53, jul. (entrevista), 1989.
- _____. **Trabalho-educação e a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Rio de Janeiro: UFF (Tese apresentada no concurso de professor titular), 1993.
- _____. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. **Contexto e Educação**, n. 34, p. 7-28, 1994.
- GOMES, Carlos M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. **Concepção dialética da história**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- IASI, Mauro Luis. **A mediação particular e genérica da consciência de classe**. (O partido dos Trabalhadores entre a negação e o consentimento). Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O aluno trabalhador e o ensino profissionalizante. **Bimestre**. São Paulo: MEC/INEP - Cenafor, n. 1, out, 1986a.
- _____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986b.
- _____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: REDUC/INEP, 1987.
- _____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988a.
- _____. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Caderno CEDES**. São Paulo: Cortez/Cedes, (20): 48-55, 1988b.
- _____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (68): 21-28, 1989.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- MANDEL, Ernest. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo: UNICAMP/Ensaio, 1990.
- MAKARENKO, A. S. (1985). **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense
- MARX, Karl. **O Capital**. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **O Capital**. Vol. I, tomo 2, São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983
- MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.
- _____. **Para além do Capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo/Unicamp, 2002.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

PAIVA, Vanilda. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. UFRJ/IEI, 1989.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SALM, Cláudio Leopoldo. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAES, Décio A. M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica marxista**, n. 16, Rio de Janeiro : Revan, 2003.

_____. Educação e socialismo. **Crítica marxista**, n. 18, Rio de Janeiro : Revan, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 4.ed. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**. São Paulo: MEC/INEP - Cenafor, n. 1, out, 1986.

_____. Repensando a relação trabalho-escola. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 13-16, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 2ª. ed., São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J. et ali (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis : Vozes, 1994.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação**. Debates contemporâneos. Campinas : Autores Associados : Histedbr, 2005.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra : Livraria Almedina, 1974.

_____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa : Moraes, 1977.

TOLEDO, Caio Navarro de. A Modernidade democrática da esquerda: adeus à revolução? **Crítica Marxista** vol. 1 nº 1/27-38. São Paulo : Brasiliense, 1994.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. **Revista de estudos da educação**, n. 19, Maceió :UFAL, 2003.

TREIN, Eunice. Entrevista. **Trabalho & Educação**, nº 0/32-40. Belo Horizonte : NET/UFMG, 1996.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação. Uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Campinas : Autores Associados, 2003.

TUMOLO, Paulo S. **Educação e hegemonia no Brasil**. Notas para uma reflexão crítica. São Paulo, PUC, 1991. (Dissertação de Mestrado).

_____. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. **Perspectiva** - Trabalho e educação: um olhar multirreferencial, v. 14, n. 26/39-70. Florianópolis : CED/UFSC, 1996.

_____. Gramsci, a educação e o Brasil. Notas para uma reflexão crítica. **Universidade e Sociedade**, Ano VII, n. 12(91-98). Brasília : ANDES, 1997.

_____. **Da contestação à conformação**. A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 24, n. 82, p. 159-178, 2003.

_____. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

VIEIRA, Carlos E. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. São Paulo, PUC, 1994. (Dissertação de Mestrado).