

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 2 - número 2 - 2004

A CRÍTICA MARXIANA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E CRISE DA ESCOLA^[1]

Justino de Sousa Junior^[2]

As formulações de MARX^[3] a respeito da educação, da escola e das lutas proletárias pelo direito de acesso ao saber socialmente produzido representam um paradigma fundamental para balizar as discussões atuais, nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade.

Muitos dos aspectos da contemporânea dinâmica do capital são fenômenos que fogem ao alcance das formulações marxianas; outros são fenômenos sobre os quais MARX apresenta alguma contribuição por ter feito projeções razoáveis. O próprio dado do esgotamento ecológico, por exemplo, não foi objeto de preocupação daquele autor, até porque esta é uma realidade que só veio se configurar como um quadro radicalmente dramático nas últimas décadas do século XX^[4].

Porém, de um modo geral, os grandes traços do desenvolvimento social como a tendência a mundialização das relações produtivas; a constante transformação dos processos de trabalho no sentido da predominância dos recursos científico-técnicos e instrumental avançado em relação ao trabalho vivo e a crise social do trabalho, enquanto atividade produtora de mercadorias; o aprofundamento das contradições sociais e a "barbárie" como resultado do movimento auto-expansivo e destrutivo do capital, além da contradição entre a dinâmica mundializada do capital de um lado, e os limites nacionais dos Estados de outro; tudo isso, são questões que podem ser mais bem compreendidas através da contribuição teórica marxiana.

A crise da escola, por sua vez, segundo a forma como se apresenta hoje, sob muitos aspectos, se coloca como um desafio à análise de cunho marxista, justamente porque está diretamente associada aos fatores da estrutura em crise da dinâmica mundializada do capital. Esta dinâmica, entretanto, a despeito da inegável aparência de novidade pode, como dissemos acima, ser compreendida com maior profundidade sob a perspectiva teórica de MARX; afinal, sob o véu de novidade, esconde-se uma alma anciã.^[5]

A perspectiva marxiana para a educação

Vejam resumidamente quais eram os principais pontos destacados por MARX os quais deveriam compor o conjunto das preocupações proletárias na sua luta por educação.

Para MARX, inicialmente, a escola tem um lugar muito bem definido dentro das preocupações proletárias. A escola, tal como se estrutura na modernidade, é uma instituição burguesa, no sentido de que é filha da sociedade do capital, na medida em que toma parte na dinâmica desta sociedade. Portanto, a escola como microestrutura da sociedade burguesa, seria incapaz de se transformar numa instituição antagônica à dinâmica social à qual está vinculada.

No entendimento de MARX, a escola faz parte da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, desse modo, tal como ocorre em todas as microestruturas desta sociedade, a escola também é permeada por contradições sem, contudo, negar a dinâmica da qual é parte integrante.

Com efeito, a importância da escola para a caminhada emancipatória do proletariado não se esvai. Esta importância reside justamente no fato de a escola ser o local privilegiado onde as camadas sociais exploradas devem se apropriar de um determinado tipo de saber acumulado historicamente.

Porém, o tipo de saber possível de ser apropriado na escola é o saber que estaria livre de interpretações classistas, como a matemática, as ciências naturais, a gramática, etc.[\[6\]](#)

Neste sentido, a contribuição da escola para a construção histórica do proletariado enquanto classe revolucionária seria complementada pela educação desenvolvida pelas próprias instâncias do movimento operário. Neste outro plano, tratar-se-ia de um processo auto-educativo desenvolvido pelo proletariado, associado à *práxis* política em que estariam colocados conteúdos cujo caráter permitiria interpretação segundo o horizonte classista – como economia política e história, por exemplo - socializados sob a perspectiva emancipatória do proletariado.

A escola, mesmo sendo uma instituição burguesa, que atende a finalidades colocadas pela dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, é uma instituição que, se não é central para o processo de formação das classes revolucionárias, poderia vir a ser um espaço importante de socialização do conhecimento. Pelo menos era o que assim indicavam as reivindicações formuladas por MARX para os Congressos da AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores).[\[7\]](#)

MARX acreditava num espaço de disputa política dentro da sociedade no qual a escola poderia se tornar mais interessante segundo a perspectiva emancipatória. Era importante, segundo MARX, colocar as crianças desde tenra idade na escola e já que era impossível impedir, naquela época, o trabalho infantil – nunca ainda abolido[\[8\]](#) – era importante que se buscasse uma regulamentação em que se reduzissem as horas trabalhadas pelas crianças

e se estipulasse uma escala de gradação em que as crianças pudessem estudar e trabalhar segundo a medida do seu desenvolvimento físico e mental.

Outra medida fundamental para que a escola cumprisse papel importante na caminhada proletária era justamente a articulação das atividades de trabalho e educação. Segundo MARX, esta articulação elevaria o proletariado acima das classes aristocrática e burguesa, pois a união desde cedo entre trabalho e educação seria um ganho real na formação dos trabalhadores, na medida em que significaria uma unidade entre atividades intelectuais e manuais.

Para o autor alemão, a condição de trabalhador aliada ao conhecimento das diversas ciências e das técnicas e instrumentos de trabalho, mais o conhecimento de línguas, literaturas, história, etc. elevariam o espírito proletário cuja complementação revolucionária seria dada no cotidiano das lutas e das atividades auto-educativas do movimento social.

MARX defendeu contra os proudhonianos no interior das instâncias do movimento operário, a tese de que a escola deveria ser pública, obrigatória e gratuita, que deveria ser obrigação do Estado a gestão, o financiamento, a regulamentação, etc. da educação[9] e reconhecia o Estado como o interlocutor para quem o proletariado deveria dirigir suas reivindicações e exigências.

A compreensão marxiana da escola, que dialeticamente reconhecia nela uma importância determinada, ao mesmo tempo em que a considerava uma micro-estrutura da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, não foi o paradigma que predominou no interior dos movimentos populares por escola.

Ao longo do último século seguiram-se, de um lado, teses que não compreenderam a dialética marxiana e reduziram suas formulações à idéia de que a escola seria uma micro-estrutura cuja função se resumiria à mera reprodução da dominação do capital sobre o trabalho.

De outro, uma série de variantes cujo elemento comum seria a idéia de que a escola daria uma capacidade de autonomia a ponto de possibilitar-lhe funcionar de maneira antagônica à dinâmica social da qual é parte integrante. Além disso, a escola seria a instituição que concentraria em si o poder de redimir os mais graves problemas e contradições da sociedade capitalista.

Estas teses vigoraram e vigoram até hoje e servem de orientação às lutas populares por educação. As formulações marxianas, assim como as do segundo grupo citado acima, guardam em comum o fato de que encontravam diante de si uma sociedade em que se expandia o trabalho assalariado e os Estados-nacionais eram um instrumento possível de afirmação e que garantiam um grau de soberania maior relativamente ao que é possível no atual estágio de mundialização econômica.[10]

A mundialização do capital e a crise da escola

Por todo o século XX, até o Pós-Segunda Guerra, as lutas por escola tiveram frente a si uma realidade dada em que se encontravam sólidos os pilares da construção da escola. O dado novo é justamente a crise desses pilares que a sustentaram.

A nova dinâmica capitalista e a atual crise da escola, em vez de deitar abaixo todo o escopo teórico e político marxiano, parecem exatamente exigir uma releitura dele e um esforço dos "de baixo" no sentido de atualizá-lo e resgatá-lo como contribuição importante.

É difícil fazer qualquer proposição definitiva dentro do atual contexto. Como é tarefa para muitas cabeças e braços avaliar e apontar alternativas para a reflexão acerca da escola, especialmente se esta reflexão tiver qualquer inspiração emancipacionista.

O enfrentamento da crise atual da escola, sob o ponto de vista dos "de baixo" envolve, necessariamente, a discussão da crise do trabalho assalariado, dos Estados-nacionais, e de todo o contexto econômico, social, científico e tecnológico em que a escola está situada.

Assim, uma das poucas certezas que se tem neste momento é a de que não faz sentido apenas lutar cegamente contra o "neoliberalismo", ou contra as "ideologias de mercado", e manter intactos todos os outros fatores com os quais a crise atual da escola se relaciona.

O fundamental é, inicialmente, compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados-nacionais.

Em primeiro lugar, é preciso compreender as transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo as que se traduzem na brutal dispensa de trabalho vivo, o que significa, por sua vez, aprofundamento das contradições sociais, maior polarização social, aumento, enfim, dos índices de pobreza e exclusão social.

Em segundo lugar, é preciso levar em consideração os limites extremos impostos, especialmente aos Estados da periferia capitalista, no que tange à questão da soberania e particularmente ao seu estatuto de principal gestor e financiador do sistema escolar.

As mudanças que alteraram a situação desses pilares da construção da escola, o Estado-nacional e o trabalho assalariado, obrigam as lutas populares a sair da posição "cômoda" de outrora em que as demais circunstâncias se mantinham e bastava lutar por mais escola, mais emprego, melhores salários, benefícios sociais, enfim, por uma maior participação das classes trabalhadoras na distribuição dos bens materiais e culturais.

A atual crise da escola e o possível caminho de retomada da construção de uma escola efetivamente progressista e igualitária, não podem ser entendidos se não se observam os traços da dinâmica histórica que os engendram. Assim, a crise atual da escola se situa num novo ambiente da acumulação capitalista em que o capital se volta contra os mecanismos regulacionistas, contra os aparatos de proteção social, contra mecanismos

democráticos como os sindicatos e outras organizações representativas das classes trabalhadoras, além de forçar os Estados-nacionais a se dobrarem diante da competitividade mundial baseada na financeirização do capital.

A dinâmica mundializada do capital, os novos padrões de competitividade estabelecidos além-fronteiras, o fomento dos avanços científico-tecnológicos acelerado pela concorrência mundial mais a desindustrialização, decorrência direta da financeirização econômica, enfraqueceram o pólo da contradição referente ao trabalho.

As conseqüências das mudanças estruturais na dinâmica capitalista são uma maior polarização social e a deterioração da vida social em geral - no sentido mais essencial possível da sociabilidade humana - sendo mais dramática a situação dos “de baixo”, cuja parcela constituída pelos trabalhadores desempregados, subempregados, precarizados, indigentes e degradados de toda espécie (que STEFFAN (1995) chama de “populación supérflua”), é cada vez mais significativa^[11].

Por este setor da população não se interessam o Estado, o grande capital monopolista, as pequenas unidades produtivas e, de certa forma, nem mesmo os próprios sindicatos dos assalariados. Interessar-se-á a escola? Isto é, permanecendo as demais circunstâncias, a escola conseguirá realizar sua promessa integradora em relação ao contingente que a própria dinâmica nuclear^[12] da sociedade atual considera desnecessária?

Esta é a grande questão que se coloca: o fim da sociedade baseada na produção e consumo de massa gerou uma crise sem precedentes para a escola como instituição, pois ali estavam os fundamentos sobre os quais ela se apoiou e se expandiu. O que esperar da escola dentro da nova fase da acumulação capitalista, sob a nova condição do trabalho e toda sorte de flexibilizações, desregulamentações, etc.? Permanecendo as atuais circunstâncias, terão acesso à escola os indivíduos que estão fora da dinâmica nuclear da sociedade (os chamados excluídos)? E se lhes for facultado ou conquistarem o acesso à escola, que tipo de educação estarão alcançando, ou ainda, que tipo de tratamento lhes será dispensado?

O atual estágio da acumulação capitalista é marcado pela falência do Estado de bem-estar, do taylorismo-fordismo, e representa um estágio de mundialização e financeirização econômica em que os Estados e o trabalho assalariado já não se mostram como os pilares sólidos e universais capazes de sustentar a retomada da expansão da escola no sentido da expansão segundo o que foi verificado no Pós-Segunda Guerra.

Para que se possa apostar na reconstrução da escola numa perspectiva de acordo com os interesses dos “de baixo” é preciso que o trabalho seja organizado de maneira radicalmente diferente da lógica da produção de mercadorias e os Estados, por sua vez, passem a ser construídos como instrumentos a serviço dos interesses das majorias e sob o controle delas. Apenas sob esta condição é que se pode pensar o trabalho e o Estado - suficientemente forte e autônomo - como sustentáculos da construção de uma escola

numa perspectiva radicalmente integradora, democrática e progressista.

A crise do capital e sua forma de expressão no plano do controle político (a crise dos Estados-nacionais, segundo coloca MÉSZÁROS (1999, 2002), como uma contradição entre as estruturas reprodutivas mundializadas e o limitado exercício regional dos Estados-nacionais), e da crise do trabalho assalariado, colocam para a perspectiva das lutas populares, questões bastante complexas, que precisam ser enfrentadas com urgência, sob pena de se permanecer sob as ilusões de que a “roda da história” possa girar para trás, de modo a restabelecer os padrões de emprego, consumo e crescimento do Pós-Segunda Guerra, bem como a recolocar a escola de volta aos trilhos da promessa integradora liberal-democrática.

A tese aqui defendida indica que as lutas populares por educação, que sempre se pautaram pela necessidade de ampliação e democratização da escola em todos os níveis, de forma igualitária e universal, devem manter esses princípios. Mas devem, no entanto, repensar as antigas certezas, justamente porque se deparam com uma realidade em que o trabalho assalariado e os Estados-nacionais não demonstram a mesma vitalidade estruturante e integradora tal como se verificou no período da "era de ouro".

Compreendemos que a luta por escola deve fazer parte do escopo de uma reflexão mais ampla, que pense o metabolismo social de maneira radical e leve em consideração as questões postas, entre outros críticos, por ALTVATER (1995), ou seja, que não interessa retomar o sentido dos padrões de desenvolvimento que atingiram o apogeu no Pós-Segunda Guerra. Primeiro, porque aqueles padrões são excludentes e jamais se estenderiam uniformemente para a totalidade do globo[13]. Em segundo lugar, porque – como afirma o autor citado acima - não há condições físicas e naturais que suportem aquela dinâmica social de produção e consumo[14].

Neste sentido, cabe incorporar a preocupação de MÉSZÁROS (2002), ou seja, colocar a reflexão sobre a escola perante a discussão da “ativação dos limites absolutos do capital” e da conseqüente retirada daquela reflexão do bojo da tradição defensiva das lutas dos trabalhadores, isto é, superando essa tradição e refundando a relação educação – escola – emancipação.

Nesta perspectiva, a tarefa dos “de baixo” não se resume a uma "tranqüila" posição em que são postas reivindicações materiais ao sistema do capital, mas a um trabalho de Hércules de repensar a própria dinâmica do metabolismo social e reconstruir a utopia de um metabolismo social de homens livres.

Articular a luta por escola no interior dessas preocupações de ALTVATER e MÉSZÁROS, atualizando assim a perspectiva marxiana é, como já foi dito acima, uma tarefa gigantesca, mas alcançável. Tal tarefa, antes que gigantesca é imperiosa, pois a cada dia se esvai o sonho da construção de Estados-nacionais fortes, autônomos e soberanos capazes de sustentar significativos investimentos sociais - permanecendo as atuais relações

econômicas e políticas internacionais - especialmente em se tratando da periferia do sistema. A cada dia se perde mais a miragem da promessa integradora da escola, do trabalho e da democracia liberal sob o sistema do capital mundializado.

Outro dado importante, que deve ser incorporado à reflexão sobre a crise da escola é justamente a contribuição de MÉSZÁROS (1999, 2002) acerca da contradição que ora se coloca para o metabolismo do capital, ou seja, exatamente a contradição entre a dinâmica mundializada do capital *versus* os limites nacionais dos Estados.

Ora, uma escola pública, gratuita e obrigatória radicalmente democrática precisa de um aparato estatal de igual maneira forte para que possa sustentá-la. Acontece que em face da dinâmica mundializada do capital, segundo a estrutura que apresenta, os Estados se mostram relativamente fracos. Esta é a compreensão de MÉSZÁROS (1999, 2002), para quem o alcance do controle político dos Estados-nacionais necessariamente se mostra limitado diante da mundialização do capital. Os Estados-nacionais, no interior desta dinâmica, apenas se mostram fortes quando se associam aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função destes interesses[15]; do contrário, seu fortalecimento apenas poderá se dar ao associar-se aos interesses históricos das maiorias sociais exploradas pela dinâmica destrutiva do capital.

Investir maciçamente em educação, atribuir ao Estado o papel principal de financiamento da educação, estabelecer o controle social do Estado, tornar acessíveis todos os níveis de ensino, indistintamente à totalidade de indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e romper, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho, tudo isso é, dentro do quadro da realidade atual, uma utopia inatingível. Todavia, esses são alguns dos princípios fundamentais dos quais os “de baixo” não devem jamais se afastar. Mas, como manter um projeto de escola que incorpore estes princípios considerando as atuais circunstâncias econômico-políticas e sem que tome parte num projeto alternativo maior?

O fim das certezas estáveis até à “era de ouro” e de toda sorte de estabilidades garantidas pela expansão capitalista e pelos pactos sociais de então trouxeram consigo a idéia cada vez mais cristalina de que a rediscussão do projeto de escola dos trabalhadores terá, obrigatoriamente, que se deparar com a necessidade imperativa de discutir o Estado e, para lembrar MÉSZÁROS, de discutir o próprio metabolismo do capital, até porque é a realidade mesma que o impõe.

Para seguirmos com MÉSZÁROS, compreendemos que chegamos a um ponto limite em que a mera proposição de expandir a escola e levar a termo suas promessas integradoras e progressistas, mesmo que sob o ideário liberal, se choca com a realidade da dinâmica mundializada da acumulação capitalista.

A retomada da perspectiva marxiana para se refletir sobre a crise da escola, reforçada pelas contribuições de MÉSZÁROS (1996, 1999, 2002), ALTVATER (1995), CHESNAIS

(1995), STEFFAN (1995), ENGUITA (1989, 1990, 1991, etc.), entre outros, ajuda a evitar que se caia na armadilha de se compreender a expansão dos "anos dourados" como o ideal a ser perseguido. Em primeiro lugar, os autores nos ajudam a compreender historicamente aquele estágio de desenvolvimento com todas as suas especificidades e limites. Em segundo lugar, eles nos ajudam a evitar o elogio fácil a uma construção histórica – em que se encontravam elementos como o salário pro consumo das mercadorias, direitos trabalhistas, uma certa proteção social, assistência social[16] - simplesmente pelo fato de nos encontrarmos numa situação bem mais complicada que a anterior.

HOBBSAWM (1998) é um dos autores que consideram o grande salto que deu a escola nos "anos dourados", ele o localiza dentro do processo que chama de “revolução social”.

O salto da escola - expansão da educação em todos os níveis inclusive da universidade - se deu juntamente com a “morte do campesinato”, a retração da classe operária, as mudanças nas questões de gênero com as conquistas políticas e econômicas das mulheres. Para o autor inglês

“O grande *boom* mundial tornou possível para incontáveis famílias modestas – empregados de escritórios e funcionários públicos, lojistas e pequenos comerciantes, fazendeiros e, no Ocidente, até prósperos operários qualificados – pagar estudo em tempo integral para seus filhos. O Estado de Bem-estar social ocidental, começando com os subsídios americanos para ex-pracinhas após 1945, ofereceu substancial auxílio estudantil de uma forma ou de outra, embora a maioria dos estudantes ainda esperasse uma vida claramente sem luxo”. (HOBBSAWM, 1998: 292).

Antes dessa “revolução”, segundo aponta o autor,

“Os filhos dos operários não esperavam ir, e raramente iam, para a universidade. A maioria deles não esperava ir à escola de modo algum após a idade escolar mínima (em geral catorze anos). Nos Países Baixos de antes da guerra, 4% dos garotos de dez a dezenove anos iam para escolas secundárias além dessa idade, e nas democráticas Suécia e Dinamarca a proporção era ainda menor”. (Idem, *ibidem*: 300).

Mesmo representando um enorme salto em relação ao passado, as maiores conquistas em termos de escola, dentro deste *boom*, não significaram efetivamente a radicalização de um processo de socialização profunda do acesso ao saber social.

A expansão que se alcançou com a escola nesta fase gloriosa do capitalismo deu-se sob as marcas da divisão social do trabalho, isto é, ela não deixou de reproduzir em sua dinâmica interna a dualidade e as contradições maiores, além de estar, aliás, justamente por isso, – aqui retomamos ENGUITA (1989, 1991, s/d (a), s/d (b), etc.) – quase que inteiramente moldada pelo trabalho assalariado sob a expressão do espírito taylorista-fordista.

A grande contradição que se coloca para os "de baixo" é a ruptura do desenvolvimento da promessa integradora da escola liberal-democrática, obra da nova dinâmica do capital mundializado. Esta ruptura dá-se na medida em que se transformam profundamente a situação e os papéis dos Estados-nacionais e do trabalho assalariado dentro desta dinâmica.

Tal contradição reside justamente no fato de, mesmo sendo críticos daquela escola, do Estado e do trabalho produtor de mercadorias, os "de baixo" devem apostar na reconstrução do sentido do trabalho como atividade social integradora, na transformação social do Estado, colocando-o como instrumento político dos que vivem do trabalho, como agente articulador de uma ordem social em que prevaleçam os interesses dos trabalhadores e não os do capital, para que possam retomar a reconstrução da escola num sentido radicalmente igualitário e progressista.

Esta reconstrução, colocando de outra maneira, põe os "de baixo" entre, de um lado, a crítica ao Estado e ao trabalho assalariado e a conseqüente necessidade histórica de aboli-los e, de outro, a necessidade imediata de reconstruir os pilares da escola. Por isso, uma das grandes questões que se colocam é aquela que indaga sobre os caminhos a percorrer para se reconstruir o trabalho como atividade social livre e integradora e o Estado como agente de uma sociabilidade controlada e organizada segundo os interesses dos "de baixo".

O trabalho (e todo o sistema de produção e consumo) que jamais retornaria aos trilhos do taylorismo-fordismo[17], não deixa de representar as relações fundamentais da sociedade contemporânea, apesar do "encerramento da fase progressista da ascendência histórica do capital". Essas relações fundamentais, com efeito, precisam ser transformadas em relações sociais integradoras sob a perspectiva histórica dos de baixo; precisam ser transformadas de relações estranhadas e alienadas em função da lógica da produção de mercadorias em relações livres.[18]

Se não se atinge em plenitude a realidade do trabalho social livre, deve-se, pelo menos, avançar nas transformações que tornem o trabalho capaz de resgatar minimamente o caráter integrador. As demais conquistas seriam obra do próprio movimento político desenvolvido pelas classes exploradas.

O Estado, por sua vez, pelo menos numa perspectiva imediata, precisaria ser transformado em instrumento político de uma reorganização social a favor dos explorados.

Além dessa transformação política, o Estado precisaria estar assente sobre transformações econômicas que pudessem redirecionar o sentido da vida social contra a exploração e o movimento autodestrutivo do metabolismo do capital. Estas transformações poderiam significar um fortalecimento político e econômico do Estado frente ao mercado mundial, o que é uma condição *sine qua non* para qualquer possível reconstrução da

escola num sentido democrático e igualitário.

É difícil, depois de tantas experiências malogradas de socialização transcorridas no século XX, estabelecer um programa econômico e político de transformações sociais, além do que, isto é tarefa para o conjunto dos movimentos populares. O certo é que, diante de um mercado mundial que não encontra oposição capaz de refrear seu movimento, um Estado periférico não atingirá avanços significativos em termos de autonomia e autodeterminação se não se converter em agente do controle político de uma base social forte e ampla.

Pensar hoje em qualquer possibilidade de construção de uma escola que atenda minimamente aos anseios dos “de baixo” (uma escola que inclua a todos, que ofereça ensino de qualidade, que atinja um leque cada vez maior de conhecimentos, competências e habilidades, que busque o rompimento com as fragmentações da sociedade capitalista) exige pensar em transformações profundas também no nível da hegemonia social. Apenas sob um novo quadro de correlação de forças sociais e sob uma nova força hegemônica, em que prevaleçam as aspirações dos “de baixo”, em que o Estado seja o instrumento político dessa hegemonia, é que seria possível uma tal construção.

Permanece válida a condição apontada por GRAMSCI (s/d: 113) a respeito da construção da escola unitária:

“A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública pois somente assim pode ela envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas”.

As circunstâncias atuais são bem diferentes das que envolviam as elaborações do autor italiano. A principal questão agora não se trata nem tanto de nomear o Estado em oposição à família como financiador da educação, e já não parece tão simples hoje em dia propor a ampliação dos investimentos em educação. O certo é que o Estado segue, igualmente ao caso daquele autor, sendo uma condição da construção de uma escola que possa atender às aspirações dos “de baixo”. As dificuldades que hoje impõe a dinâmica do capital mundializado não desfazem esta condição, mas colocam maiores complicações para se pensar os caminhos que levem os “de baixo” ao controle político de um Estado capaz de enfrentar a dinâmica mundializada e garantir o que o Estado burguês jamais conseguiu.

Por esta perspectiva de análise, a reconstrução da escola impõe a discussão e o enfrentamento de aspectos estruturais os quais se envolvem necessária e diretamente com a própria dinâmica mundializada do capital. Ansiar pela radicalização do caráter democrático da escola implica o choque direto com a dinâmica mundializada do capital. Mesmo a simples retomada da linha de desenvolvimento da "era de ouro", uma vez

possível, bateria de frente com aquela dinâmica.

Um projeto de escola dos “de baixo”, terá de ser mais que um projeto de escola apenas, pois terá contra si não só uma ofensiva política conservadora, mas uma complexidade de fatores que pretendem restaurar as condições de acumulação segundo os interesses do capital.

É percebendo este caráter amplo, complexo e intrincado das questões em jogo que FINKEL (1987: 74) articula, na citação abaixo, a crise da escola, as políticas conservadoras e as exigências da acumulação:

“De allí que el programa de la Nueva Derecha constituya una intervención política para restaurar las condiciones necesarias para la acumulación de beneficios, no ya en un sentido económico restringido, sino también reorganizando instituciones fundamentales como la familia y la escuela.”

O caráter estrutural da crise da escola e sua intrincada relação com os fatores da dinâmica do capital mundializado, coloca para os “de baixo” que não cabe apenas resistir à tendência da escola de abandonar a promessa integradora, de se afastar mesmo das promessas liberal-democráticas, na medida em que é “reorganizada” em função das novas exigências da dinâmica mundializada do capital. Será inócua essa resistência se não for fundamentada num projeto alternativo, isto é, sem a construção de um projeto que se confronte ampla e radicalmente com aquela dinâmica, um projeto em que a escola possa se apoiar numa dinâmica social, econômica e política alternativa, na qual o trabalho e o Estado possam materialmente sustentar uma efetiva e profunda democratização da escola. Sem esse enfrentamento amplo, toda e qualquer iniciativa de resistência dificilmente adquirirá consistência.

Esta idéia, obviamente, não é nenhuma novidade. Os educadores que se colocam no campo da luta por transformações profundas da escola sempre se depararam com o velho dilema que se traduz no conflito: mudar a escola para mudar a sociedade ou mudar a sociedade para mudar a escola?

Houve sempre quem interpretasse as elaborações de MARX como se elas nos ensinassem que só é possível mudar a escola depois de mudadas as “estruturas socio-econômicas”.

De certo modo, a idéia que defendemos aqui incorpora um ponto presente no equívoco interpretativo citado acima mas, unicamente, no sentido de que considera que dentro das atuais circunstâncias apenas como parte de um projeto maior se conseguirá dar sentido a qualquer projeto de transformação da escola.

Nunca, no entanto, cabe colocar uma coisa e a outra como partes separadas e em tempos distintos. A ênfase dada aqui na necessidade de se articular o problema da educação com o restante da dinâmica social e a conclusão de que não se atingem resultados

significativos se as transformações da escola não se apoiarem em transformações mais amplas, isto não significa uma construção semelhante àquele equívoco citado anteriormente.

Na verdade, em termos de transformação da escola, consideramos fundamental o conteúdo da 3ª tese sobre FEUERBACH[19], segundo a qual não precisamos cindir a sociedade em duas partes, pois a mudança das circunstâncias e da educação são um só processo.

Cabe, todavia, compreender que a escola, no caso da discussão travada aqui, não se dissocia dos demais fatores da engrenagem social, isto é, da dinâmica do capital mundializado mas, nem por isso, a transformação da escola deve estar em segundo plano e ser vista apenas como uma consequência de mudanças estruturais anteriores a ela.

Repensar as proposições marxianas a respeito da educação e da escola, elaboradas no século passado, dentro, portanto, de um marco histórico bem distinto do atual, não significa, muito ao contrário, ter-se que abandonar a perspectiva histórica adotada por aquele autor. Em verdade, pode-se fazê-lo por dentro mesmo daquela perspectiva.

Enfrentar, por exemplo, a tese da desregulação da escola[20] pelo viés marxiano obriga a que - pelo menos num primeiro momento - se tome uma posição favorável à necessidade de se transformar o Estado em agente da sociabilidade controlada pelos explorados, apesar da compreensão de que o Estado é um dos elementos importantes para assegurar a reprodução da dinâmica social baseada na produção de mercadorias, e apesar da compreensão da necessidade histórica de sua abolição. Todavia, para os "de baixo", representaria um grave erro simplesmente insistir na defesa do papel privilegiado do Estado como o gerenciador e financiador da escola sem discutir os meios materiais efetivos que permitam sua afirmação no cenário do capital mundializado enquanto agente de uma sociabilidade anticapital.

Estes meios, obviamente, não são meras resoluções políticas, mas saídas materiais, objetivas capazes de reforçar política e economicamente o Estado dos explorados. No caso dos Estados periféricos, cuja situação de endividamento e de submissão ao controle exercido pelos conglomerados econômicos, pelos Estados centrais e pelos organismos internacionais é infinitamente mais dramática, torna-se imperiosa a alternativa única do rompimento com as atuais condições absolutamente assimétricas de intercâmbio político e econômico da chamada globalização[21].

Tais alternativas, de fortalecimento de determinado Estado periférico numa perspectiva histórica antagônica à do capital, não são fáceis de serem construídas e não estão prontas, à disposição de quem por ventura resolva delas lançar mão. Transparecer isto não é a intenção desta tese; trata-se, antes de tudo, de insistir em afirmar que a única alternativa para a retomada de uma escola radicalmente democrática e progressista é fortalecendo o Estado segundo a perspectiva histórica contrária à do capital mundializado;

para isso, contudo, o único meio histórico possível é através do rompimento com a situação de dominação e controle a que estão submetidos os Estados periféricos.

Outro problema, não menos importante, permanece. O fortalecimento dos Estados-nacionais periféricos, tal como nos referimos anteriormente, não desfaz a grande contradição apontada por MÉSZÁROS (1999, 2002), pois eles não deixarão de ser unidades nacionais em confronto com a dinâmica mundializada do capital.

Associado a este e tão grave quanto, se coloca o problema do isolamento e das retaliações de toda ordem a que estaria submetido o Estado-nacional que ousasse romper com as atuais imposições do mercado mundial e da globalização. Pensar em conquista de autonomia e autodeterminação de um Estado particular dentro do atual cenário de globalização é semelhante à tese do socialismo num só país.

Como política de curto prazo, uma alternativa a ser perseguida nesta caminhada contra a corrente do mercado mundial poderia ser a construção de blocos de países contrários às atuais regras de um jogo de dados viciados, ou seja, o fortalecimento de ações que apontem para a construção de um internacionalismo [\[22\]](#), pois, de maneira isolada, dificilmente se conquista espaço significativo dentro da dinâmica do capital mundializado.

Estes seriam mais alguns obstáculos históricos importantíssimos a serem considerados, cuja dificuldade de superação é fabulosa. A consideração de tais obstáculos, assim como as demais dificuldades não devem paralisar os movimentos populares, mas não podem ser negligenciados, sob pena de cairmos na ilusão de que a retomada de um movimento social progressista por uma escola radicalmente democrática, em todos os sentidos, depende unicamente de voluntarismo político, depende meramente de uma determinada direção política isolada sem que envolva nenhuma possível transformação estrutural com conseqüências globais.

A maior dificuldade para se pensar em alternativas para a crise da escola, sob o ponto de vista social dos “de baixo” é justamente o fato, esquecido por muitos e escondido por outros tantos, de que qualquer mudança de curso local no sentido de reformar a sociedade excludente significa implicações político-econômicas estruturais com implicações em nível global.

Nada pode ser feito em qualquer rincão do chamado “Terceiro Mundo”, sem o consentimento dos porta-vozes das forças hegemônicas do capitalismo mundializado. A não ser que sejam as iniciativas assistencialistas e despolitizadas de criação de miniusinas de reciclagem de lixo, ou trabalho cooperativo de artesãos num distrito longínquo, ou ainda iniciativa parcial de despoluição do meio ambiente feita através de trabalho voluntário. Isto são coisas que merecem prêmios dos organismos multilaterais e supra-nacionais.

Todavia, importantes reformas sociais, ainda que não signifiquem a consolidação de um programa socialista, como reforma agrária, criação de políticas de combate efetivo à

exclusão e ao desemprego, maior investimento em educação, em assistência social, criação de receitas através de mecanismos tributários como imposto sobre grandes fortunas e sobre o capital financeiro, ou ainda o fortalecimento através de políticas públicas do que restou dos mercados nacionais para a competição global, para citar algumas possíveis mudanças imediatas, isto “contrariaria os investidores estrangeiros” e desencadearia o “nervosismo das bolsas”, para usar a linguagem dos economistas oficiais.

Ou seja, o que está em jogo é um movimento mundializado em que a voracidade do capital não parece disposta a fazer concessões, até porque, historicamente, a dinâmica atual do capitalismo não permite jogar com as benesses da “era de ouro”, logo, é com a chantagem do capital mundializado que se tem de lidar no caso de qualquer mudança de rumos, mesmo que não sejam ousadas transformações sistêmicas, mas meras reformas em nível local.

Cabe aqui uma pequena observação: esta chantagem não se manifesta como uma vontade deliberada, bem discutida e planejada por meia dúzia de capitalistas, mas como parte de um mecanismo complexo que se move articulado às leis da auto-expansão do capital.

O princípio da articulação trabalho - ensino

A atualização da tese da necessidade de articulação entre trabalho e educação em tempos de crise do trabalho e da escola não é menos complicada que a questão discutida anteriormente, do enfrentamento da tese da desregulação da escola. De igual forma ela é fundamental e do mesmo jeito coloca um enorme impasse para a reflexão dos “de baixo”.

O sentido atribuído por MARX a este princípio permanece atual. O trabalho segue sendo uma atividade estranhada e alienante em que permanecem em contradição as dimensões intelectual e manual, além do fato de que as seqüelas decorrentes das divisões social e técnica do trabalho capitalista continuam representando um grave problema para a formação humana em geral, especialmente para os trabalhadores.

Sendo assim, o princípio da união trabalho e ensino permanece de fundamental importância. Todavia, como pensar este princípio no cenário do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho, e do crescimento de um contingente considerado “*populación superflua*” etc.?

De acordo com o que já foi dito anteriormente, não tem cabimento lutar na perspectiva do retorno dos padrões de produção e de consumo taylorista-fordista, resta aos trabalhadores atualizar aquele princípio elaborado por MARX dentro de um novo sentido e de uma nova concepção de organização do trabalho. Esta é, para o entendimento defendido nesta tese, a condição de validade daquele princípio.

Enquanto possível, o sentido daquele princípio marxiano[23] era garantido pela condição integradora do trabalho e da escola. Este sentido integrador do trabalho assalariado - ao

qual a escola sempre esteve associada - já não está mais colocado. Desse modo, para que o princípio da união entre trabalho e ensino readquiria sentido dentro da caminhada dos "de baixo", faz-se necessária uma reformulação capaz, pelo menos, de garantir o sentido integrador do trabalho.

Com a tendência da crise do assalariamento, e não só por isso, se coloca para os "de baixo" a tarefa de reconstruir o sentido integrador do trabalho que passa pela reorganização do trabalho como atividade em que os "de baixo" não estejam submetidos à ordem do metabolismo social do sistema produtor de mercadorias.

Como vimos em FRIGOTTO (Op. Cit.) algumas páginas atrás, existem atualmente diversas formas através das quais se busca lograr aquele objetivo; é preciso, no entanto, que elas se coloquem como parte de um corpo programático em que seja questionado o metabolismo social do capital como um todo (ou "continuaremos trabalhando sem alegria para um mundo caduco, onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo...") [24].

Este estudo não se propõe a ser a própria representante da possível atualização do pensamento de MARX para a educação. Se existe algo de herança genuinamente marxista nesta teorização talvez seja o propósito de investigar a crise da escola e a tentativa de pensar possíveis alternativas sempre no seio de uma reflexão articulada dos demais fatores estruturais da dinâmica social maior.

Assim também se coloca APPLE (2000: 31) que não é exatamente um marxista, o que reforça ainda mais esta postura metodológica:

"O trabalho educacional que não se encontre profundamente conectado a uma compreensão profunda dessa realidade (e esta compreensão não pode prescindir de uma análise séria da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) corre o risco de perder a sua alma".

Os elementos colhidos e construídos por esta tese não oferecem muito ao que a história das lutas populares já acumulou. Em primeiro lugar, consideramos que a escola, como sistemas nacionais de educação, a qual se assentava sobre os pilares do trabalho assalariado e dos Estados-nacionais, vive uma crise estrutural; em segundo lugar, a saída desta crise, num sentido de reconstruir a escola levando a termo as promessas que ela fazia e que jamais foi capaz de cumprir, passa pela reconstrução dos seus pilares num sentido diferente do que foi essa construção sob a ordem do metabolismo social do capital.

Depois do modesto esforço deste ensaio, questões fundamentais permanecerão para serem resolvidas no dia-a-dia de luta dos "de baixo": Como fazer do trabalho uma atividade social integradora diante da crise do trabalho assalariado? De que maneira pode-se viabilizar a reconstrução do caráter integrador do trabalho por fora do assalariamento e do movimento da produção de mercadorias? Como fazer do Estado o agente de uma

organização social a favor dos explorados? Como seria esta ordem social? Como pensar a dialética do papel do Estado: assumir seu controle e construir as condições da sua abolição? Diante desta tentativa de solucionar a crise da escola, como realizar a dialética reforma/revolução sem incorrer nos mesmos erros do passado?

A idéia final que este trabalho vem deixar é a de que a luta pela construção de alternativas não pode parar, que deve ser obra de todo o conjunto dos que estão sob a categoria de Florestan FERNANDES: os “de baixo”.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. *Educación para la emancipación*. Traducción de Jacobo Muñoz. Madrid, Ediciones Morata, 1988.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo, Editora UNESP, 1995.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRADE, C. Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* (Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho). São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho - ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 1999.

APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo, Cortez, 2000.

ARRIGHI, G. Trabalhadores do mundo no final do século. In. *PRAGA - revista de estudos marxistas*. São Paulo, Boitempo Editorial, 1997, n.1.

_____. *O longo século XX*. Rio de Janeiro, contraponto; São Paulo, Editora UNESP, 1996.

_____. La globalización, la soberanía estatal y la interminable acumulación del capital. In. *Iniciativa Socialista*, número 48, marzo, 1998.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, 1975.

BEILLEROT, J. *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris, L'Harmattan, 1998.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BOUQUIN, Stephen. Fin du travail ou crise du salariat? *Banlieue. Ville, Lien social*. Paris, n.13-14, Mars/Juin, 1997, p. 291-326.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CARNOY, M. & LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo, Cortez Editora, 1987.

CARNOY, M. Globalización y reestructuración de la educación. In: *Revista de Educación*, n. 318, enero/abril, 1999, pp.145-162.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. (A sociedade em rede) São Paulo, Paz e Terra, 1999. Vol. 1.

_____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. (Fim de milênio). São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 3.

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã, 1996.

_____. (coordenador) *A mundialização financeira - gênese, custos e riscos*. São Paulo, Xamã, 1999.

_____. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. In. *Outubro - revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo, maio/1998, n. 1, p. 7-31.

_____. Propostas para um trabalho coletivo de renovação programática. In: *Trabalho necessário* – revista eletrônica do NEDDATE, no.1. www.uff.br/trabalhonecessario . Acessado em 04/06/2004.

_____. Entrevista. *Folha de São Paulo*. Dinheiro. São Paulo, 31 de maio de 2004.

CHOMSKY, N. O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza - impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo, Editora Moderna, 1999.

DEDECCA, C. S. Desregulação e desemprego no capitalismo avançado. In. *São Paulo em perspectiva* - revista da Fundação SEADE. São Paulo, vol. 10, n. 1, jan/mar 1996, p. 13-20.

DEL PINO, M. A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: *Anais do I Seminário Internacional da CLACSO*. Rio de Janeiro, dezembro, 1999.

DEL ROIO, Marcos. *Globalização e estado nacional*.

<http://sites.uol.com.br/globalization/globaliz.htm>. (acessado em 06/05/2001).

DUPAS, G. *Economia global e exclusão social - pobreza, emprego, Estado e futuro do capitalismo*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

_____. Reprodução, contradição, estrutura e atividade humana na educação. *Teoria e Educação*, 1, 1990: 108-133.

_____. *Educación y el empleo: ayer, hoy y mañana*. Madrid: Mimeo, 1991.

_____. La economía y el discurso sobre la educación. In. *Educación & Sociedade*, dez., 1989, p. 27-43.

_____. *La educación en una sociedad en cambio*. Salamanca: Mimeo, 1996.

_____. *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1997.

_____. *Las incertidumbres de la formación profesional*. Madrid: Mimeo, s/d, (a).

_____. *El discurso democrático, el desarrollo de la educación y la organización del trabajo*. Madrid: mimeo, 1988.

_____. *Reflexiones sobre las relaciones entre educación y desarrollo*. Madrid: mimeo, s/d, (b).

_____. *Formación y empleo: un matrimonio conflictivo*. Madrid: mimeo, s/d, (c).

_____. *Educación, formación y empleo*. Madrid, Eudema, 1992.

ENTREVISTA COM ISTVÁN MÉSZÁROS; Marxismo hoje. Tradução: João Roberto Martins Filho. In: *Crítica Marxista*. n. 2, vol. 1, São Paulo, Brasiliense, 1995, p. 129-37.

ETGES, Norberto, J. A escola e a produção do arcaico. In. *Educación e realidade*. Porto Alegre, 15 (1): 22-28, jan/jun, 1990.

FERNANDES, F. (Org.) *Marx-Engels - história*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FERREIRA, C. G. O 'fordismo', sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. In. *Nova economia*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 2, 1997, p. 165-201.

FIDALGO, Fernando. & MACHADO, Lucília. (Editores). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro, Insight Editorial, 1995.

_____. Aos condenados da terra, o equilíbrio fiscal. In: *PRAGA - revista de estudos marxistas*. São Paulo, Boitempo Editorial, 1997, n. 1, p. 27-43.

FRIGOTTO, G. (Org.), *Educación e crise do trabalho - perspectivas de final de século*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P.(Org.) *Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em*

educação. Petrópolis, Vozes, 1995.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. Rio de Janeiro, Mimeo, 1997.

_____. *Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional*. Internet, s/d.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.), *Educação e crise do trabalho - perspectivas de final de século*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

_____. Neoliberalismo, trabalho e educação. In. *Educação & Realidade*, 20(1), jan/jun 1995, p. 191-202.

_____. (Org.) *Globalização excludente - desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Vozes; Buenos Aires, CLACSO, 1999.

GENTILI, P. & SILVA Tomaz, T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

GOETHE, J. W. von. *Fausto*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1987.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo, Círculo do Livro, s/d.

GREIDER, W. *O mundo na corda bamba - como entender o crash global*. São Paulo, Geração Editorial, 1998.

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos - o breve século XX, 1914-1921*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Vozes, 1973.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen - marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo, Editora Busca Vida, 1988.

MACHADO, Lucília, R de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M.A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

MARX, CARLOS & ENGELS, FEDERICO. La internacional. In. *Obras fundamentales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988, vol. 17.

MARX, K & ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Ed. Moraes, 1983.

_____. *A ideologia alemã*. 1º Capítulo, Lisboa, Edições Avante, 1981.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. In: MARX & ENGELS. *História*. 3^a ed. (Organizador: FLORESTAN Fernandes). São Paulo, Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientista Sociais, 36).

MÉSZÁROS, I. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. In: *Ad Hominem* - revista de filosofia, política, ciência da história. n. 1, t. 1. São Paulo, Estudos e Edições Ad Hominem, 1999, p. 83-124.

_____. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo, Editora Ensaio, 1996.

_____. *O poder da ideologia*, São Paulo, Editora Ensaio, 1996 (b).

_____. Política radical e transição para o socialismo – reflexões sobre o centenário de Marx. In: CHASIN, J. *Marx hoje*. São Paulo, Editora Ensaio, 1987, p.113-33.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Democracia por subtração. Entrevista. In: *Trabalho necessário* – revista eletrônica do NEDDATE, no.1. www.uff.br/trabalhonecessário . Acessado em 04/06/2004.

MÉSZÁROS, I. Produção destrutiva e Estado capitalista. Tradução: Georg Toscheff e Marcelo Cipolla. São Paulo, Editora Ensaio, 1996. Resenhado por SOUSA Jr., Justino de. In: *Trabalho & Educação* – revista do NETE, jan/jul, 1998, n. 3, p. 188-92.

MÉSZÁROS I. Marxismo hoje. (entrevista). Tradução: João Roberto Martins Filho. In: *Crítica Marxista*. n. 2, vol. 1, São Paulo, Brasiliense, 1995, p. 129-37.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, Saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez, 1990.

PEDRÓ, F. Estado y educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro. In. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 1, 1993, p. 59-93.

SACRISTÁN, J. G. Educação pública: um modelo ameaçado. In. SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.) *Escola s/a* – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília-DF, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo - as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

SECCO, Lincoln. A crise da sociedade do trabalho. In: *Práxis*. n. 3, Belo Horizonte, março, 1995, p. 51-69.

SEGNINI, Lilian R. P. *Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação*. Campinas-SP, Mimeo, 1998.

SILVA, da T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Organizadores). *Escola S. A – quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SOUSA Jr., Justino de. *Sociabilidade e educação em Marx*. Dissertação de Mestrado, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1994.

_____. Para um conceito marxiano de educação. In: *Trabalho & Educação – revista do NETE*, ago/dez, 1997, n. 2, p.137-54.

_____. Politecnicidade e onilateralidade em Marx. In: *Trabalho & Educação – revista do NETE*, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

_____. *A reestruturação produtiva e a crise da escola*. Tese de doutorado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

SOUSA Jr., Justino de & MACHADO, Lucília. Editorial - Manifesto, 150 anos: ir à raiz para reacender a utopia. In: *Trabalho & Educação – revista do NETE*, jan/jul, 1998, n. 3, p. 9-12.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalización y educación en América Latina. In: *Educación & Sociedad*, ano XVI, n. 52, dez/95, p. 515-545.

TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx - uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo, Editora Ensaio, 1995.

VASCONI, Tomas A. *Contra la escuela; lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de America Latina*. Cuadernos de Educación, Caracas, 1998.

VÁZQUEZ, G. G. Dificultades y compromisos de la Teoría de la Educación ante la 'desregulación' educativa. In: *Revista de Ciencias de la Educación*. n. 157, enero/marzo 1994, p. 141-155.

[1] Esta é uma expressão de Florestan Fernandes para referir-se às classes trabalhadoras, aos oprimidos da cidade e do campo, aos explorados pelo sistema do capital.

[2] Professor adjunto do departamento de administração escolar da Faculdade de Educação FaE/UFMG.

[3] Referências de MARX à educação encontram-se em textos como: Manifesto do Partido Comunista de 1848; Crítica ao Programa de Gotha; Guerra Civil na França; Instruções aos Delegados; Teses sobre Feuerbach; e O Capital. Podemos encontrar estas referências sistematizadas em obras como ENGUITA (1989, 1990); MACHADO (1991); MANACORDA (1991); NOGUEIRA (1990); SOUSA Jr. (1994).

[4] MARX (1989: 579), todavia, compreendia como a grande indústria e o desenvolvimento da agricultura capitalista consomem de maneira destrutiva o homem e os recursos naturais: "a produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador".

[5] “No fim sereis sempre o que sois. / Por mais que os pés sobre altas solas coloqueis, / E useis perucas de milhões de anéis, / Haveis de ser sempre o que sois.” (GOETHÉ, 1987: 86) Tal como na fala de Mefistófeles, o mesmo pode-se dizer do sistema social produtor de mercadorias.

[6] A discussão sobre a divisão apresentada por MARX para as matérias que admitiam interpretação de classe e as que não admitiam, pode ser encontrada em ENGUIITA (1990), NOGUEIRA (1990) E SOUSA Jr. (1994).

[7] As contribuições de MARX para as discussões sobre educação nos Congressos da AIT, assim como o conjunto das suas referências à educação está sistematizado em MARX & ENGELS (1983).

Para estudo mais detalhado e completo a respeito da participação do autor na AIT, ver CARLOS MARX & FEDERICO ENGELS (1988).

[8] O trabalho infantil foi um dos pontos de divergência entre marxistas e proudhonianos no seio da AIT. (A esse respeito ver bibliografia indicada na nota de rodapé de no. 2). Talvez MARX estivesse com a razão, pois mesmo no berço do capitalismo o trabalho infantil ainda não foi erradicado: “Na Inglaterra, em 1995 o trabalho temporário abrangia 7% da população ativa. Neste país o trabalho infantil alcançava, no início de 1998, 2,1 milhões de jovens de 6 a 16 anos, dos quais 500 mil tinham menos de 13 anos. Por outro lado, a Inglaterra conseguiu, há não muito tempo, que a Comissão Européia anulasse uma lei que estabelecia um limite de 12 horas semanais para o trabalho de crianças menores de 14 anos, ampliando este limite para 17 horas”. (BERNSTEIN, 2001: 68).

[9] Está-se referindo aqui à gestão do sistema e não à gestão da escola como unidade isolada e o que está em jogo é o papel do Estado como a instância que se opõe aos interesses privados e que resguarda de alguma maneira o espaço público (por mais que essa idéia possa parecer estranha para algumas linhas de interpretação marxista).

[10] Sem contrariar a tese de ARRIGHI (1998), isto é, sem negar a relatividade da autonomia dos Estados, estamos falando de uma conjuntura em que os Estados gozavam de maior margem de manobra que no estágio atual de mundialização do capital. “Se antes disso boa parte dos Estados periféricos tinham um pequeno poder de decisão, a onda neoliberal levou ao colapso ou à drástica retração numerosas administrações públicas.” (BERNSTEIN, 2001: 69).

[11] Evita-se aqui o uso dos conceitos “exclusão social” e “excluídos” por considerarem-se inapropriados para exprimir o fato da transformação dos indivíduos que compunham o que Marx chamava de exército industrial de reserva em população prescindível, justamente porque, em última instância, este contingente compõe o quadro do metabolismo social, é parte inextricável dele. Aqueles conceitos nos alertam, todavia, para o aspecto dramático da produção destrutiva do capital em relação ao homem. Como observa MÉSZÁROS (2004): “o surgimento do desemprego crônico (é) um resultado que transforma o que Marx chamava de “exército industrial de reserva” em humanidade supérflua e condenada à condição de precarização desumanizadora, à mercê de leis autoritárias mesmo em democracias liberais tradicionais”.

[12] Por dinâmica nuclear entendemos aquela situação na qual uma grande parcela dos indivíduos têm perdido lugar e que se compõe de fatores tais como: emprego regular, direitos trabalhistas, assistência à saúde, escola, moradia, direito a lazer, interesse e condições adequadas de participação política, acesso aos bens culturais, etc.

[13] “O axioma bellum *omnium contra omnes* é o *modus operandi* inexorável do sistema do capital, o qual, enquanto sistema de controle do metabolismo social, é estruturado antagonisticamente em todas as suas unidades socio-econômicas e políticas, das menores às mais abrangentes. Além disso, o sistema do capital... está submetido à lei absoluta do desenvolvimento desigual, que se impõe, nesse sistema, de forma totalmente destrutiva, em virtude do caráter antagônico de seu princípio estrutural interno.” (MÉSZÁROS, 1999: 105) (Os grifos são de responsabilidade do autor).

[14] “É uma ilusão, e por isto uma desonestidade, alimentar e difundir a idéia de que todo o mundo poderia atingir um nível industrial equivalente ao da Europa Ocidental, da América do Norte e do Japão, bastando para isto que as sociedades menos desenvolvidas ‘aprendam com a Europa’. A industrialização constitui um bem oligárquico: nem um sequer dos habitantes da Terra pode gozar as benesses da sociedade industrial afluyente, sem que todos os homens sejam colocados numa situação pior do que aquelas em que se encontravam antes”. (ALTVATER, 1995: 28).

[15] “(Os) Estados nacionais particulares hoje proporcionam serviços às gigantescas corporações transnacionais, aceitando com pouca ou nenhuma agitação a devastação de suas próprias economias e interesses comerciais dominantes e compelindo, ao mesmo tempo, a força de trabalho nacional a aceitar as consequências desses acontecimentos em troca das perspectivas de emprego cada vez piores no interesse da florescente ‘meia dúzia de jogadores globais’”. (MÉSZÁROS, 2002: 244).

[16] Mesmo que se trate de uma realidade vivenciada efetivamente por uma pequena parte da população mundial, habitante dos países de capitalismo avançado, e num período de tempo que não ultrapassou muito mais de duas décadas. (HOBSBAWM, 1998).

[17] A retomada do taylorismo-fordismo com todo seu vigor como força estruturante da vida social é tão provável quanto à volta ao sistema de produção e consumo do capitalismo concorrencial. MÉSZÁROS (2002: 226), fala do fim das expectativas positivas de integração postas com a ascendência histórica da sociedade burguesa justamente devido ao “encerramento da fase progressista da ascendência histórica do capital... (que) chega ao encerramento precisamente porque o sistema global do capital atinge os limites absolutos além dos quais a lei do valor não pode ser acomodada aos seus limites estruturais”.

[18] A necessidade da transformação do trabalho em atividade social livre não mais como trabalho abstrato, é uma condição cuja efetivação não dispõe de formulação acabada. FRIGOTTO (s/d: 11), coloca como uma das possibilidades de reorganização do trabalho “a auto-organização dos excluídos mediante uma organização alternativa do trabalho – uma nova cultura do trabalho. Esta realidade vem sendo cunhada com nomes diferentes e com sentidos diversos. Economia solidária é um deles. (...) Mas também encontramos os conceitos de economia popular, economia de sobrevivência e, mais amplamente, de mercado informal”. O próprio autor se pergunta sobre o “alcance global destas alternativas e o que há de romantização ou efetivamente de novo em termos de relações econômicas e cultura do trabalho”. Não só fazemos nossas as questões do autor como desconfiamos da capacidade de iniciativas deste tipo para superar efetivamente a crise do trabalho assalariado enquanto permanecerem como iniciativas isoladas que não questionem o próprio metabolismo social do capital como um todo.

[19] “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela.

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX & ENGELS, 1981: 104).

[20] A tese da desregulação da escola defende o fim da centralidade da escola como instituição social educadora. Defende que o fim da sociedade do trabalho e os avanços científico-tecnológicos, com os novos meios de comunicação e informação, ultrapassaram as possibilidades pedagógicas da escola, instituição de natureza rígida e estática. Os novos meios seriam mais rápidos, ágeis, democráticos e capazes de revolucionar o acesso à formação como nunca a escola o fez. A discussão desta tese encontra-se mais desenvolvida em SOUSA Jr. (2001).

[21] A respeito dessa questão ver CHSNAIS (2004).

[22] “O antagonismo entre o capital transnacional globalmente expansionista e os Estados nacionais – que indica de forma muito acentuada, a ativação de um limite absoluto do sistema do capital – não pode ser derrubado com a atitude defensiva e as formas de organização da esquerda histórica. O sucesso exige as forças do genuíno internacionalismo, sem as quais a perversa dinâmica global do desenvolvimento transnacional não pode ser nem temporariamente combatida, muito menos substituída por um novo modo auto-sustentável de intercâmbio sociometabólico na escala global necessária”. (MÉSZÁROS, 2002:246).

[23] O princípio da união do trabalho e ensino, segundo a elaboração marxiana, atendia a dois diferentes planos. Um primeiro referia-se à articulação desses dois elementos sob as determinações históricas da sociedade capitalista, e o segundo tratava da mesma união, mas referindo-se a uma realidade em que o trabalho se configuraria efetivamente como atividade vital do “reino da liberdade” e não mais como uma atividade estranhada e alienante. Obviamente, estamos tratando aqui do primeiro plano. Ver SOUSA Jr. (1999).

[24] Do poema “Elegia 1938”. ANDRADE, 1983.

