

Notas sobre educação e simplificação do trabalho*

CAROLINA DE ROIG CATINI**

Resumo

O presente texto busca apresentar uma interpretação sobre o papel da educação na constituição dos conceitos de trabalho simples e complexo, à luz das análises sobre a tendência de simplificação do trabalho no capitalismo, expostas por Marx em *O Capital*. Tal tendência coloca em questão uma corrente justificativa da atual crise econômica brasileira, qual seja, a da falta de força de trabalho qualificada para a indústria ou para o setor de serviços. Nesse sentido, procura-se desmistificar o papel comumente atribuído à universalização do ensino e ao progressivo aumento do tempo médio de escolarização, além de apreender as determinações elementares da dinâmica da acumulação de capital relativas à constituição do capital como “abstração real em movimento”, correspondente ao seu impulso de negação do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Escola, Capitalismo; Marx.

Abstract

This paper aims to present an interpretation of the role of education in the constitution of the concepts of simple and complex labour, in the light of the analysis on the tendency of simplification of the labour in capitalism, exposed by Marx in *Capital*. This trend calls into question a current justification of the present Brazilian economic crisis, namely, the lack of skilled workforce for the industry or for services sector. In this sense, it seeks to demystify the role commonly attributed to universal education and to the gradual increase in the average length of schooling, besides apprehending the elementary determinations of the dynamics of capital accumulation regarding the constitution of capital as “real abstraction in motion”, correspondent to his impulse of negation of the human labour.

Key words: Labour; Education; School; Capitalism; Marx.

* Este artigo é adaptação de capítulo de tese de Doutorado: CATINI, C.R. “A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista”. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2013. Foi apresentado com o mesmo título nas XII Jornada do HistedBr: a crise do capitalismo e seus impactos na educação pública Brasileira, realizado em Caxias, MA.



** CAROLINA DE ROIG CATINI é Doutora na área de Educação, Estado e Sociedade (USP).

1. Introdução

Gaudêncio Frigotto, em sua tese sobre *A produtividade da escola improdutiva* (2006), coloca algumas das questões centrais para a apreensão conceitual e histórica da relação entre capital e trabalho no desenvolvimento capitalista brasileiro. Para o autor, apreender este vínculo seria um exercício intimamente relacionado com uma escrita ou reescrita da história da constituição dos trabalhadores assalariados, mas também da expropriação dos trabalhadores, dos modos utilizados para educar de acordo com os interesses capitalistas, bem como das formas de resistência por meio das quais se esboçou um projeto de classe. Segundo o autor, seria preciso

"reescrever a história da constituição do trabalhador coletivo, os mecanismos de expropriação material e intelectual, as estratégias que o capital utiliza para educar a força de trabalho de acordo com seus desígnios; e a resistência que a própria classe trabalhadora oferece historicamente em diferentes momentos e realidades" (FRIGOTTO, 2006, p. 202).

Isso porque lhe parece imprescindível responder à questão: "como o capital forma, 'fabrica' o trabalhador no Brasil?" E para tanto, haveria de se estudar a particularidade da história da divisão social do trabalho no Brasil, que "permite *prescindir da expansão da escolaridade e qualificação da escola para o trabalhador*" (FRIGOTTO, 2006, p. 203). De fato, por muito tempo a expansão do capital no Brasil *prescindiu da escolarização generalizada*, assim como hoje parece prescindir da organização da escola como espaço de transmissão de conhecimentos científicos e técnicos no sentido da formação de parte dos trabalhadores e trabalhadoras. Se, por

um lado, a expansão da educação escolar ocorre em momentos de expropriação dos trabalhadores, nos quais o disciplinamento e a coerção são necessários e só podem desenvolver-se como processo violento de imposição do Estado; de outro lado, em outros contextos sociais, o crescimento da cobertura das redes de ensino esteve relacionado com uma conquista dos trabalhadores, que passam a demandar educação escolarizada como meio de diminuir a precariedade de suas condições de vida e de emprego. Não obstante, mesmo numa situação em que a escolarização aparece como uma "conquista crescente dos trabalhadores", de acordo com Frigotto, ela "tem sido em grande parte *neutralizada* pela articulação estrutural da escola com *os interesses e valores burgueses*" (FRIGOTTO, 2006, p. 203, grifos meus). Ainda em suas palavras, a escola se organiza "de forma tal que não apenas se constitui em algo estranho aos interesses e valores da classe trabalhadora, como também determina uma 'exclusão precoce do trabalhador'" (FRIGOTTO, 2006, p. 206). Assim, ela consegue neutralizar e expropriar os trabalhadores de sua própria conquista, açambarcando sua prática; no fundo, "*a escola é funcional pelo que nega e subtrai*" (FRIGOTTO, 2006, p. 209, grifos meus). Não obstante, contraditoriamente, a escola cumpre funções imprescindíveis para a reprodução da classe e como constata Luiz Antonio Cunha, de fato, os "trabalhadores *sabem* que a escolarização das crianças é necessária":

"primeiro pela prática cotidiana da discriminação social que usa freqüentemente o diploma para limitar o acesso aos cargos mais remunerados, mais prestigiosos e que dão maior poder; segundo, pela

ideologia liberal contida na educação difusa, presente no seu próprio ambiente familiar e profissional, sem falar nos veículos de comunicação de massa e na própria escola. Levam, então, seus filhos à escola e estes fracassam” (CUNHA, 1980, p. 122).

Porém, a necessidade social da escolarização não necessariamente faz da escola um espaço de emancipação dos trabalhadores, posto que o ensino escolar permanece heterônomo, controlado pelo Estado, empresas ou outras organizações que se encontram em posição antagônica aos interesses da classe trabalhadora. Longe de se criar experiências educativas autônomas e de cunho revolucionário, tem-se produzido a necessidade de mais e mais escolarização, sob diversas formas, em consonância com o ímpeto açambarcador do Estado. Se de um lado, há aqueles que, como Vanilda Paiva (1980), defendem a disputa da escola, porque ela é apenas *um dos* mecanismos de reprodução das classes, e não o mais importante locus de reprodução (como queria Althusser), de outro há aqueles que, como Meszáros, acreditam que não seja o caso de dedicar todo o engajamento político numa transformação por dentro da escola justamente porque ela não é o único espaço de formação dos trabalhadores. Para ele, pesadelo de Orwell em "1984", não pode ser realizar "precisamente porque a esmagadora maioria das nossas experiências constitutivas permanece – e permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais” (MESZÁROS, 2005, p. 53-4). Em suas palavras:

“nunca é demasiado salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação expressa da frase: ‘a aprendizagem

é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MESZÁROS, 2005, p. 53).

István Meszáros considera positiva a impossibilidade da educação da classe trabalhadora ocorrer apenas no interior dos limites das instituições formais justamente porque o ímpeto conservador da orientação da educação capitalista para produzir uma “conformidade universal” (MESZÁROS, 2005, p. 56) não pode realizar-se completamente, não apenas pela falta de êxito da execução de tal tarefa, mas também porque há tantos outros ambientes de aprendizado da classe fora da escola. Para além de tais críticas à educação formal, as conclusões que se colocam também se referem à própria ideia de uma defesa de formação autônoma da classe, com projeto que se realize de maneira consciente pelos próprios trabalhadores. Tal qual trabalharemos na próxima parte, um dos significados de tal interpretação é que a educação não poderia organizar-se partido do trabalho como motor de seu projeto, uma vez que o trabalho da grande massa dos trabalhadores tende a se simplificar, crescendo, portanto, seu caráter alienante e empobrecido de conteúdos. Ao que tudo indica, a educação deveria, ao invés de organizar-se em função das necessidades do trabalho, organizar-se a partir das necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras. Isto é, da emancipação mediante um processo de “desalienação”.

2. Trabalho Simples e Trabalho Complexo

Nos parece imprescindível apreender o que está colocado como tendência histórica do trabalho no capitalismo e sua relação com a educação, pois, se de um lado há um aumento efetivo do acesso à escolarização (não só por meio da expansão da escola básica, mas também da profusão de cursos em diversos níveis de ensino), há também uma tendência do capitalismo a *simplificar o trabalho* com a introdução de novas tecnologias e técnicas organizativas. No que tange à atividade educativa, portanto, a contradição entre capital e trabalho se desenvolve e se desdobra na prática, pois, ao contrário do que se propaga pela ideologia e pelo senso comum, todo desenvolvimento das forças produtivas demanda menos formação e qualificação, na medida em que torna o trabalho mais simples. Isto é, o progresso tecnológico sob o comando do capital detona um processo de aprofundamento do fetichismo, pois se dá sob a égide da objetivação do conhecimento e das habilidades necessárias à produção na forma de máquinas do aparato de gestão e coordenação do trabalho. E cada vez mais a atividade laboral vai perdendo elementos de seu conteúdo e se mistificando. Pois, paradoxalmente, a superfluidade relativa da força de trabalho e a sua simplificação é acompanhada pela grita por “formação continuada”, por “reciclagem” dos trabalhadores, e por maior qualificação da força de trabalho, que movimentam uma importante indústria educacional. Esta, além de grandes lucros, compete por culpabilizar o trabalhador individual por uma má posição no mercado de trabalho, de tal modo que um fenômeno sistêmico estruturante é ideologicamente reduzido a uma falha individual. Por outro lado, a referida

indústria educacional cumpre o importante papel de manter um batalhão de desocupados em situação de permanente “aprendizagem”, ávidos por venderem sua força de trabalho, mesmo que a preços vis e sob condições precárias. Conforme aponta Jean Launay (1978), ao tratar dos elementos de uma economia política da educação:

“a divisão técnica do trabalho conduz à utilização de meios de produção que necessitam trabalho cada vez mais simples. A pressão do capital no que concerne à qualificação de um dado trabalhador é tendencialmente a passagem do mais para o menos. O desenvolvimento da maquinaria, em todos os países capitalistas, teve por corolário a criação da massa dos operários não qualificados” (LAUNAY, 1978, p. 188).

Vejamos mais detidamente essa questão. O momento de realização da força de trabalho como mercadoria é a própria reificação do trabalho social, que toma a forma de *valor*. Trata-se, de acordo com Rubin, da “*conclusão mais importante da teoria do fetichismo*”, uma vez que esta posição formal do trabalho é o que “*explica a inevitabilidade da reificação* das relações de produção entre pessoas numa sociedade mercantil” (RUBIN, 1980, p. 88, grifos meus).

De saída, a força de trabalho é subordinada ao capital por meio da formalização de um contrato entre comprador e vendedor, mas esse é apenas o primeiro passo, como vimos. Marx mobiliza os conceitos de subsunção formal e real do trabalho ao capital para diferenciar esses dois processos. Com o desenvolvimento técnico das forças de trabalho amplia-se a capacidade produtiva, movimento que é presidido pela extração de mais-valia relativa, ou seja, pela redução do tempo

de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho por meio do barateamento dos meios de subsistência dos trabalhadores, decorrente do desenvolvimento tecnológico. Assim, a valorização do valor deixa de estar limitada ao aumento da extensão da jornada de trabalho e da diminuição dos poros dessa jornada. É a busca pela ampliação da mais-valia relativa que comanda a subsunção real do trabalho ao capital, criando um modo de produção especificamente capitalista. De acordo com Marx, sobre a base da subsunção formal do trabalho ao capital "se ergue um modo de produção tecnologicamente específico que metamorfoseia a natureza real do processo de trabalho e suas condições reais: o modo capitalista de produção. Somente quanto este entra em cena, se dá a subsunção real do trabalho ao capital" (MARX, 1978, p.66). Tal subsunção revoluciona os meios de produção até o ponto de a produção deixar de se estruturar como um processo de trabalho propriamente dito¹. Prevalece a tendência à redução dos trabalhadores à condição de apêndice da produção, a qual passa a se desenvolver automaticamente, sob a égide do

¹ "O processo de produção cessou de ser um processo de trabalho no sentido de um processo dominado pelo trabalho como sua unidade governativa. O trabalho aparece, ao contrário, meramente como um órgão consciente, dispersos entre os muitos trabalhadores individuais vivos nos numerosos pontos do sistema mecânico, subsumido sob o processo total da própria maquinaria, como sendo ele próprio somente uma ligação do sistema, cuja unidade não existe nos trabalhadores vivos, mas antes na maquinaria viva (ativa), que confronta seus afazeres individuais e insignificantes como um organismo poderoso" (MARX, 1973, p.219). Dessa maneira, "a atividade do trabalhador, reduzido a uma mera abstração de atividade, é determinada e regulada por todos os lados pelo movimento da maquinaria, e não o oposto" (MARX, 1973, p. 219).

sistema de máquinas. Com a subsunção real, a força de trabalho não é apenas propriedade do capital, mas submete-se ao capital em todos os momentos de produção e reprodução. Este processo faz crescer o misticismo em torno do trabalho, pois

"isto [o fetichismo do capital] assume feição tanto mais real quanto mais essas formas [do trabalho social capitalista] modificam a própria força de trabalho – *tornando-a impotente para a ação autônoma, isto é, fora do relacionamento capitalista, e destruindo-lhe a própria força de trabalho* – e quanto mais as condições de trabalho, com o desenvolvimento da maquinaria, se patenteiam, no plano tecnológico, dominantes do trabalho e ao mesmo tempo o substituem, subjagam e o tornam supérfluo nas formas independentes" (MARX, 1980, p.386, grifos meus).

Ao açambarcar a capacidade produtiva social e ao submetê-la ao impulso cego e automático da sua auto-acumulação, o capital "se torna assim um ser prenhe de mistérios", pois além de "forçar a execução de trabalho excedente", ele também consegue "absorver as forças produtivas do trabalho social e as forças produtivas sociais gerais, como a ciência, e delas se apropriar (personificando-as)" (MARX, 1980, p.387).

Assim, para precisar o papel da formação escolar na formação da força de trabalho, é necessário considerar o contexto social em que ela se insere, dado que o revolucionamento constante das forças produtivas é condição *sine qua non* da produção capitalista, sem prejuízo para as formas clássicas de extração de mais-valia absoluta, que servem de esteio à mais-valia relativa. O desenvolvimento das forças

produtivas implica em transformações na composição orgânica do capital, e num aumento progressivo da presença do trabalho morto (o capital constante, sobretudo na forma da maquinaria) em relação ao trabalho vivo (o capital variável). Trata-se de uma importante expressão da tendência da forma capital de se tornar independente de sua própria substância, o trabalho abstrato, buscando negar o trabalho vivo em meio ao seu impulso totalizante. Em sentido similar, vê-se novamente aqui o movimento de prevalência das formas sobre os conteúdos, que distingue a formação social capitalista.

Mesmo antes do advento do sistema de máquinas, a conversão do trabalhador que conhecia todas as fases do trabalho, bem como a totalidade do processo de fabricação de uma mercadoria, em um trabalhador parcelar, que executa uma pequena tarefa, implica numa dissociação entre o conhecimento do processo de trabalho a atividade concreta de trabalho. Assim, cabe repetir, o conhecimento se dissocia do trabalho, e “o que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam”, de modo que as “forças intelectuais do processo material de produção” se manifestam como “propriedade alheia e poder que os domina” (MARX, 1988, p.270-271). Sob o domínio da grande indústria esse processo atinge outro patamar, e as tarefas parcelares são assumidas pelas máquinas-ferramenta.

Quais são as implicações desse desenvolvimento para a relação entre trabalho manual e intelectual, e entre trabalho simples e complexo? Em primeiro lugar, cabe recordar a óbvia constatação de Marx: “que a redução [de trabalho complexo a trabalho simples] ocorre constantemente, mostra-o a experiência” (MARX, 1980, p.52).

De maneira imediata, isso se mostra pelo fato de que a força de trabalho só se efetiva enquanto trabalho socialmente necessário, tendo suas características particulares reduzidas a “simplesmente trabalho humano, dispêndio de trabalho humano (...), dispêndio de força de trabalho simples, que em média toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico” (MARX, 1980, p.51). O trabalho médio simples, o “trabalho não qualificado”, medido em tempo, iguala-se qualitativamente do trabalho complexo, apenas se diferenciando deste quantitativamente. Assim, o trabalho complexo vale “apenas como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de maneira que um pequeno quantum de trabalho complexo é igual a um grande quantum de trabalho simples” (MARX, 1980, p.51).

Cabe assinalar ainda, com Rubin (1980), que o trabalho qualificado é aquele que “requer um aprendizado especial, ou seja, uma aprendizagem mais longa ou profissional e uma educação geral mais importante que a média de trabalhadores” (RUBIN, 1980, p. 176). Essa distinção qualitativa do trabalho complexo se efetiva no maior valor dos produtos, e geralmente num maior valor da força de trabalho, que se manifesta no salário maior, de acordo com Rubin (1980, p. 176). “O problema do trabalho qualificado”, diz Rubin (1980) “é reduzido à análise das *condições de equilíbrio entre diferentes formas de trabalho que diferem em termos de qualificação*” (RUBIN, 1980, p. 181, grifos do autor). Quer dizer, mesmo com diferenças substantivas para cada trabalhador, a contribuição social do ponto de vista da valorização também está sujeita ao processo de abstração das qualidades distintas do trabalho, já que a igualação é social e

não fisiológica, isto é o trabalho qualificado é trabalho simples condensado, multiplicado; não fisiologicamente, mas socialmente condensado” (RUBIN, 1980, p.186):

“a redução de trabalho complexo a trabalho simples é um processo real que se efetiva através do processo de troca, e, em ultima análise, reduz-se à *igualação de diferentes formas de trabalho* no processo de distribuição do trabalho social, não às diferentes avaliações das diferentes formas de trabalho ou à definição de diferentes *valores de trabalho*” (RUBIN, 1980, p. 184, grifos do autor).

Do ponto de vista material essa redução não acaba com a desigualdade entre as diferentes formas de trabalho, já que entre si elas “diferem segundo a sua intensidade, sua periculosidade para a saúde, a duração da aprendizagem, e assim por diante”. Já do ponto de vista social “o processo de troca elimina as diferenças entre as formas de trabalho; elimina simultaneamente as diferentes condições e converte diferenças qualitativas em quantitativas” (RUBIN, 1980, p. 175). Sem ignorar a referida tendência à simplificação do trabalho, no que tange a suas determinações qualitativas, há de se distinguir, portanto, entre a forma social do trabalho e sua forma concreta.

O tempo de escolarização incide diretamente sobre os custos da produção e reprodução dessa força de trabalho, o que, por sua vez, está intimamente ligado ao salário – o valor de troca pela venda da força de trabalho. Em *Trabalho assalariado e Capital*, argumenta Marx que,

“dentro dos limites dessas flutuações [oferta e procura, concorrência, preço das outras mercadorias], o preço do trabalho será determinado pelo custo de

produção, pelo tempo de trabalho necessário para produzir esta mercadoria: a força de trabalho. / Ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? / É o custo necessário para conservar o operário como tal e para formar o operário. Portanto, *quanto menor for o tempo de formação exigido, menor será o custo da produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, seu salário*. Nos ramos da indústria onde não se exige quase nenhuma aprendizagem e onde a simples existência material do operário é o bastante, o custo de produção deste se limita quase que unicamente às mercadorias indispensáveis à manutenção de sua vida, à conservação de sua capacidade de trabalho. Eis a razão porque o preço de seu trabalho será determinado pelo preço dos meios de subsistência necessários” (MARX, 1977, p. 67 -68, grifos meus).

O custo da produção da mercadoria força de trabalho se altera por conta da regulação do mercado, e não se estabelece numa relação direta entre valor e preço. No entanto, assim como não há uma estrita regulação social do processo de produção, no interior do qual os produtores individuais se conectam sob a mediação do mercado, também a relação entre trabalho e educação não é fruto de um processo consciente de regulação social, tendo muito de contingente. O desenvolvimento tecnológico, junto com inovações organizacionais da produção constantemente impõe a determinadas parcelas dos trabalhadores o domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades, que demandam uma formação específica, de maior ou menor duração e complexidade. Isso tem impacto sobre a concorrência no interior do mercado de trabalho, e pode inclusive redundar na

assimilação desses conhecimentos pelas camadas mais aviltadas da população trabalhadora, na medida em que ocorra sua difusão. Por outro lado, segue em curso a tendência à simplificação do trabalho.

Quando Marx considera, por exemplo, um tipo de trabalho mais qualificado, como o do trabalhador comercial, que “pertence à classe mais bem paga dos trabalhadores assalariados”, por realizar um trabalho acima do “trabalho médio”, ele analisa a tendência do salário deste trabalhador decrescer, assim como a própria necessidade de qualificação prévia para a realização desta atividade, posto que o processo de subsunção real do trabalho ao capital não respeita os limites estabelecidos entre os ramos específicos da produção. Novamente em suas palavras,

“... a habilidade do trabalhador se desenvolve mediante a própria função e tanto mais rapidamente quanto mais unilateral se torna a divisão do trabalho. Em segundo lugar, porque a formação preparatória, os conhecimentos comerciais e linguísticos etc. são reproduzidos, com o progresso da ciência e da educação popular, de maneira cada vez mais rápida, fácil, geral e barata, quanto mais o modo de produção orienta os métodos pedagógicos etc. para a prática. A generalização da educação popular permite recrutar espécies entre classes que antes estavam excluídas, acostumadas a um modo de vida pior. Ademais, ela aumenta o afluxo e, com isso, a concorrência. Com algumas exceções, com o avanço da produção capitalista, desvaloriza-se a força de trabalho dessa gente; seu salário cai, enquanto sua capacidade de trabalho aumenta. O capitalista aumenta o número desses trabalhadores quando há mais valor e lucro a serem

realizados” (MARX, 1984a, p. 225-226, grifos meus).

Há de se fazer aqui, por conseguinte, uma diferenciação. A escolarização massiva, voltada para o grosso da população trabalhadora, em certos momentos contribui com a conformação de um grande contingente de trabalhadores aptos a realizar trabalho simples. Entretanto, à medida que avança a tendência à simplificação do trabalho, e que as tecnologias se difundem pelas distintas esferas da vida social, tornando-se parte do cotidiano dos trabalhadores, dá-se um declínio do papel da escola de massas (mormente pública) como espaço de transmissão de conteúdos técnicos e científicos. Aqui o tempo de ensino é uma espécie de “equivalente geral” formal, no sentido que todos que possuem o ensino médio completo, por exemplo, tem alguma igualdade, relativa ao grau de formação ou escolarização. E neste sentido há uma abstração do preenchimento deste tempo por qualidades bem distintas de ensino, diretamente relacionada ao acesso de tipos de escolarização desigual das diferentes classes sociais, ou seja, pela diferença de propriedade que cada classe detém.

Por outro lado, a tendência à simplificação do trabalho não significa o fim das atividades complexas, cuja demanda é frequentemente repostada pelo desenvolvimento tecnológico e pelas necessidades de gestão. Também aí a escolarização assume importante papel, só que no caso se trata das escolas particulares, que contribuem com a produção de um sem-número de clivagens sociais. O preço das mensalidades serve de parâmetro para as diferenciações de classe, e aqui os conteúdos e a sua forma de transmissão contribuem para a formação de distintas

categorias de trabalhadores qualificados².

É evidente que a análise de tendências não nos exime de analisar historicamente seus desenvolvimentos efetivos, muito pelo contrário. Afinal, em cada conjuntura existem forças que atuam no sentido da realização das tendências, e outras que lhe fazem oposição, devendo o resultado ser considerado em sua singularidade. Por exemplo, nos anos 1970 o processo de expansão do sistema de ensino provocava uma mudança drástica na concorrência entre os trabalhadores, pois quem conseguia finalizar o curso ginásial, por exemplo, tinha privilégio em relação aos que paravam no primário. Ao mesmo tempo, quando a introdução da microeletrônica nas indústrias engendrou a necessidade de conhecimentos técnicos novos, demandou-se fortemente uma força de trabalho especializada, de tal forma que um trabalhador familiarizado com esse tipo de tecnologia era disputado pelas empresas do ramo, e ganhava altos salários. No entanto, na medida em que se populariza a educação ou se amplia o acesso aos meios eletrônicos na vida cotidiana, a facilidade de contratação e os altos salários caem por terra. Assim, em grande medida, esta expansão absurda das atividades de ensino, seja no sistema formal ou nas práticas informais, onde se proliferam aulas de todos os procedimentos e técnicas possíveis, está muito mais relacionada ao crescimento do mercado de trabalho educativo, do que a necessidade de escolarizar a aquisição de tais

² “Essa realidade é contraditória, pois ao mesmo tempo que conduz a uma especialização de trabalhadores ‘intelectuais’, simplifica o trabalho da massa de trabalhadores. É a criação de empregos burocráticos, de comércio, escritório, etc., exige alguma escolarização” (LAUNAY, 1978, p. 188).

habilidades, que na medida em que se simplificam, podem ser aprendidas no próprio local de trabalho.

Em síntese, há uma contradição na relação entre trabalho e educação colocada pelo desenvolvimento oposto entre o processo de universalização do ensino escolarizado e o processo de simplificação do trabalho, que é imanente ao desenvolvimento das forças produtivas. Não só a universalização do ensino, mas também o aumento progressivo da média de tempo de escolarização acirra este desenvolvimento contraditório, uma vez que a força de trabalho mais qualificada, esta que tem como destino a realização de trabalho complexo, permanece sendo parte muito pequena da massa geral de trabalhadores e trabalhadoras. Essa contradição de modo algum coloca em cheque a educação escolar na formação da força de trabalho. Não obstante, ela suscita a questão sobre *como* a formação escolar se relaciona com a força de trabalho, estando devotada sobretudo à transmissão de conteúdos específicos de cada área das ciências, ou a um modo de sociabilidade, de integração social, e de aprendizado e manejo de técnicas sociais, que se refere tanto a um modo racionalizado de organização social, quanto ao emprego de objetos e recursos que compõe o mundo do trabalho.

Como a produção implica na reprodução, ou, como diz Marx, a sociedade não pode deixar de consumir e de produzir e “considerado em sua permanente conexão e permanente fluxo de sua renovação, todo processo social de produção é, portanto, ao mesmo tempo, processo de reprodução” (MARX, 1996, p. 145), a reiteração da relação entre capital e trabalho reforça seus laços e suas contradições. Além de

sair despojado do sistema produtivo, o trabalhador livre também deve, na sociedade de produtores individuais especializados, necessariamente gastar seu salário consumindo mercadorias, devolvendo assim seu salário aos capitalistas, contribuindo para novamente fazer a roda rodar. Apesar de representarem – os capitalistas e os trabalhadores - opostos interesses em relação ao modo de produção, a reprodução lhes é inerente: o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, e essa transação o submete quase que integralmente ao capital:

“O processo de produção capitalista reproduz, portanto, mediante seu próprio procedimento, a separação entre força de trabalho e condições de trabalho. Ele reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador. Obriga constantemente o trabalhador a vender sua força de trabalho para viver e capacita constantemente o capitalista a compra-la para enriquecer. Já não é casualidade que contrapõe capitalista e trabalhador como comprador e vendedor no mercado (...). Na realidade, o trabalhador pertence ao capital antes que se venda ao capitalista. Sua servidão econômica é, ao mesmo tempo, mediada e escondida pela renovação periódica da venda de si mesmo, pela troca de seus padrões individuais e pela oscilação do preço no mercado de trabalho” (MARX, 1984, volume II, p. 153).

De um lado, “o processo de produção transforma continuamente a riqueza material em capital, em meios de valorização e satisfação para o capitalista”, como propugna Marx, “por outro, o trabalhador sai do processo sempre como nele entrou – fonte pessoal de riqueza, mas despojado de

todos os meios, para tornar essa riqueza realidade para si” (MARX, 1996, p. 148). Considerando essa reprodução do capital, percebe-se que seu movimento perpetua as condições de exploração do trabalhador, o qual é obrigado a vender sempre sua força de trabalho como mercadoria para sobreviver e, desse modo, “pertence ao capital antes que se venda ao capitalista” (MARX, 1988, p. 161). Mantém-se e desenvolve-se assim a situação de imanência entre capital e trabalho, pois

“o próprio trabalhador produz, por isso, constantemente riqueza objetiva como capital, como poder estranho, que o domina e explora, e o capitalista produz de forma igualmente contínua a força de trabalho como fonte subjetiva de riqueza, separada de seus próprios meios de objetivação e realização abstrata, existente na mera corporalidade do trabalhador, numa só palavra, o trabalhador como trabalhador assalariado. Essa constante reprodução ou perpetuação do trabalhador é a condição *sine qua non* da produção capitalista” (MARX, 1996, p. 148).

O serviço educacional é tanto meio de reprodução da força de trabalho, quanto um produto da divisão social do trabalho, na medida em que cresce a necessidade de especializações de tarefas e o ensino se separa de outras atividades e práticas sociais, como o próprio trabalho. Esta é uma constatação que acarreta uma série de consequências para nossa análise da forma escolar, a começar pela mais simples: no capitalismo, a educação também é trabalho.

3. Breves conclusões

Em suma, cabe recordar que: 1) a força de trabalho é mercadoria, cujo processo e produto do trabalho são presididos pelo capital, assumindo formas próprias

a ele; 2) ela está em contradição direta com o capital, que ao mesmo tempo o domina; 3) socialmente não importa o modo como a força de trabalho se realiza concretamente, apenas sua quantidade conta, o quantum de trabalho abstrato objetivado; 4) o tempo é sua medida; 5) a força de trabalho tende a se simplificar, de tal modo que além da abstração real que ocorre no interior dos mercados, no ato de sua venda, também existe uma abstração que redundando da simplificação do processo de trabalho, em função do desenvolvimento das forças produtivas. Noutras palavras, esse processo de abstração real ocorre tanto pela subsunção formal do trabalho ao capital, que corresponde ao momento que a força de trabalho assume a forma mercadoria, na medida em que apenas se realiza socialmente como trabalho médio, mensurável, equiparável; quanto pela subsunção real do trabalho ao capital, e pela constante introdução de meios de trabalho que concentram, em sua materialidade de trabalho morto, a ciência e o conhecimento. Na medida em que o trabalho qualificado apenas se distingue do trabalho simples por ser trabalho médio potenciado, essa simplificação generalizada do trabalho concorre para uma consideração da escola à luz da função que ela efetivamente desempenha na formação de força de trabalho.

A força de trabalho deve, necessariamente, ser tomada mediante sua “determinação de forma” (RUBIN, 1980, p. 50). As formas nas quais se realiza a força de trabalho, não se referem apenas à sua função no processo material de produção, mas à materialidade das relações entre as pessoas no processo de produção. Se o conteúdo do trabalho pode ser reduzido à sua forma, o processo de formação da força de trabalho também pode ser

reduzido a um processo formal de educação, de abstração das individualidades, de exercício de submissão às hierarquias, de alienação das capacidades de aprendizado autônomo.

Em nossa interpretação, em decorrência dessa tendência geral de simplificação do trabalho é que o capitalismo pode sucatear as escolas voltadas ao grosso da população trabalhadora. A escola como espaço de transmissão de conhecimento técnicos e científicos só é imprescindível para uma pequena parcela da população, oriunda de meios mais abastados, que exercerão a função de pesquisadores, de gestores do capital, entre outras. Esta divisão reflete os modelos de exploração e dominação capitalista, uma vez que aprofunda a desigualdade entre trabalhos manuais e intelectuais. Nesse sentido, a exaltação das novas capacidades necessárias aos trabalhadores atuais tem um forte caráter ideológico e quanto mais se aprofunda a cisão entre trabalho e meios de produção, mais forte o fetichismo do trabalho.

Tais contradições advindas do fato de que cada vez mais se aumentarem os anos de escolarização obrigatória, serem criados todo tipo de cursos profissionalizantes, de atualização profissional, de pós-graduações, etc.; em conjunto com a tendência de simplificação constante do trabalho implicam numa situação paradoxal, que Mariano Fernandez Enguita (1990, p. 123) chama de “crise de sobre-educação”, parafraseando a crise de sobreacumulação do capital. Isto é, na medida em que a tendência de simplificação do trabalho aumenta pela ampliação da composição orgânica do capital, se alarga também o tempo de escolarização. Ao mesmo tempo, a quantidade de anos no interior do

sistema educativo nem sempre tem implicado diretamente em ampliação dos conhecimentos escolares circulantes entre os meios da classe trabalhadora, o que pode torná-la funcional pelo que “nega e subtrai” à classe, como mencionamos no início do texto com Gaudêncio Frigotto (2006). E tais contradições não deixam de se aprofundar com o evoluir histórico das relações sociais capitalistas.

Referências

CUNHA, Luiz Antonio. Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (Série Pensamento & Ação; 2).

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A Face Oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. São Paulo: Cortez 2006.

LAUNAY, Jean. Elementos para uma economia política da educação. In DURAND, J.C.G.(org.). Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, Karl. O Capital: Capítulo VI Inédito. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

_____. Trabalho Assalariado e Capital. Textos, Vol. III. São Paulo: Ed Alfa- Ômega, 1977.

_____. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Borrador)*. Argentina: Siglo Veintiuno, 1973.

_____. O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural: Livro I, Tomo I, 1988.

_____. O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural: Livro I, Tomo II, 1988a.

_____. O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural: Livro II, Tomo II, 1996.

_____. O Capital: crítica da economia política. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural: Livro III, 1984.

_____. Questão Judaica. In Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos. Lisboa, edições 70, 1993.

MESZÁROS, István. A Educação para além do Capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIVA, Vanilda. Estado e educação Popular: recolocando o problema. In BEZERRA e BRANDÃO (org.). A questão política da educação popular. Brasiliense Editora, São Paulo, 1980.

RUBIN, Isaak Illich. A teoria marxista do valor. São Paulo: Brasiliense, 1980.

Recebido em 2015-02-17
Publicado em 2015-09-13