

MUNDIALIZAÇÃO DO TRABALHO

TRANSIÇÃO HISTÓRICA e

REFORMISMO EDUCACIONAL



José Claudinei Lombardi
Carlos Lucena
Fabiane Santana Previtali

ORGANIZADORES

MUNDIALIZAÇÃO DO TRABALHO

TRANSIÇÃO HISTÓRICA e

REFORMISMO EDUCACIONAL

José Claudinei Lombardi
Carlos Lucena
Fabiane Santana Previtali

ORGANIZADORES

1ª edição eletrônica



Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional

Edição Eletrônica

Organizadores

José Claudinei Lombardi, Carlos Lucena e Fabiane Santana Previtali

Preparação dos Originais

Fátima Ferreira da Silva

Projeto Gráfico, Capa e Diagramação

Librum Soluções Editoriais

Ana Carolina Maluf e Gustavo Bolliger Simões

Produção Editorial



Coordenador

José Claudinei Lombardi
www.navegandopublicacoes.net
navegandopubl@gmail.com

www.librum.com.br
librum@librum.com.br
Campinas/SP
Brasil - 2014

Catlogação na Publicação (CIP) elaborada por
Vicente Estevam Junior – CRB-8/7122

M923 Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo
Educacional / José Claudinei Lombardi, Carlos Lucena, Fabiane
Santana Previtali (orgs.), Adriana Omena... [et al.]. –
Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

ISBN: 978-85-65608-13-8

1. Educação e trabalho 2. Globalização. 3. Inovações
Tecnológicas. 4. Políticas públicas. 5. Trabalho - História.
I. Lombardi, José Claudinei. II. Lucena, Carlos. III. Previtali,
Fabiane Santana. IV. Título.

CDD – 370.115

SUMÁRIO

Apresentação	6
Modo de produção, transformações do trabalho e educação em Marx e Engels	11
José Claudinei Lombardi	
Abordagem histórica da relação trabalho e educação	60
Olinda Maria Noronha	
Políticas públicas francesas: formação profissional continuada e prevenção de riscos profissionais	82
Pierre Henri Trinquet	
Formação para o trabalho: história e método	119
Lúcia Maria Wanderley Neves	
Marcela Alejandra Pronko	

**Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos
trabalhadores no Brasil** 162

Carlos Lucena

Robson Luiz de França

Fabiane Santana Previtalli

Adriana Omena

Lázara Cristina da Silva

Lurdes Lucena

**Discurso sobre a inexorabilidade. FHC anuncia a panaceia
do atual monetarismo vigente no país** 183

João dos Reis Silva Júnior

Reforma e qualidade da educação no Brasil 208

Antônio Bosco de Lima

Mara Rúbia Alves Marques

Sarita Medina Silva

Maria Vieira Silva

Gabriel Humberto Munõz Palafox

**Aspectos metodológicos de mediação em uma época de
transição** 233

István Mészáros

O Estado e as políticas educacionais no tempo presente 284

Entrevista de Michael Apple

Sobre os autores 297

APRESENTAÇÃO



Dsta obra é o resultado de um conjunto de reflexões referenciadas a partir de uma discussão sobre a gênese sociohistórica do trabalho, seu valor universal para o capital a partir do modelo imposto pelo capitalismo mundial, bem como, a “roupagem” que essas exigências se impõem pela nova base técnica em virtude da presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção. Esse fator tem exigido uma participação, na formação do trabalhador/operário, cada vez maior por parte da escola e, como consequência, uma educação voltada para a subordinação tanto intelectual quanto formal do trabalhador ao modelo de trabalho e de relações de trabalho vigentes.

Nessa perspectiva, esse livro aponta para um mapeamento do trabalho sob os aspectos históricos-sociais, da reforma do estado e da educação para a formação do trabalhador.

O primeiro texto, da autoria de **José Claudinei Lombardi** – *Modo de Produção, Transformações do Trabalho e Educação em Marx e Engels* –, basicamente

evidencia seu entendimento sobre a categoria modo de produção e faz uma importante “articulação teórica da educação e do modo capitalista de produção, buscando entender as implicações analíticas do uso dessa relação, em Marx e Engels”; no que se refere à educação, Lombardi retoma a análise marxiana a partir da discussão sobre o modo capitalista de produção.

No segundo capítulo, *Abordagem Histórica da Relação Trabalho e Educação*, **Olinda Maria Noronha** busca compreender como se dão as relações estabelecidas entre Trabalho e Educação. A pesquisadora considera que essas relações “não devem ser tratadas como naturais, ou ainda, sob as perspectivas essencialista, existencialista ou economicista, mas, do ponto de vista histórico”, tendo em vista a consideração da *práxis* humana. Para ela esse debate, pelo viés histórico, é fundamental no contexto do materialismo histórico-dialético que não concebe uma discussão entre Trabalho e Educação de forma dicotômica, porém no contexto das relações históricas construídas e determinantes objetivamente.

O capítulo de autoria de **Pierre Trinquet** – *Políticas Públicas Francesas: formação profissional continuada e prevenção de riscos profissionais* – aborda “a política pública francesa no domínio do trabalho” considerada sob o enfoque de dois eixos: a formação profissional continuada e a prevenção de riscos do trabalho. Parte do prisma de que a formação continuada, na França, pode ser situada no contexto dos “domínios social, econômico e da ‘modernização’ das ferramentas de produção”. No eixo da proteção dos riscos do trabalho, sob a égide europeia, as políticas públicas de prevenção resguardam aspectos bastante específicos da França.

O capítulo de **Lúcia Maria Wanderley Neves** e **Marcela Alejandra Pronko**, intitulado *Formação para o Trabalho: história e método* – resultado da pesquisa “Determinantes das mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil de hoje”, desenvolvida com recursos CNPq/Fiocruz –, apresenta uma discussão sobre as mudanças da educação escolar bem como das políticas educacionais implementadas tanto pelos agentes governamentais quanto pelos “aparelhos privados de hegemonia, culturais e políticos, para a construção de uma nova sociabilidade conforme os requisitos do capital em tempo de novo imperialismo”.

Já o capítulo de **Carlos Lucena, Robson França, Fabiane Santana Previtali, Adriana Omena, Lázara Cristina da Silva e Lurdes Lucena** – *Mundialização e Trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil* –, busca discutir questões relacionadas à formação profissional e ao avanço do capitalismo monopolista partindo do viés dialético entre “o trabalho, a formação humana e os complexos processos sociais presentes na dimensão econômica, política e social”. Considera que as políticas públicas de formação de trabalhadores são influenciadas pela divisão internacional do trabalho de maneira a expressar nacionalmente: “diferenças e desigualdades, materialização das relações de poder e dominação do seu tempo”.

João dos Reis Silva Júnior, com o capítulo intitulado *Discurso sobre a Inexorabilidade – FHC anuncia a panaceia do atual monetarismo vigente no país*, aborda a reforma do aparelho do Estado bem como a relação entre o Estado e a sociedade civil e a relação entre os três poderes do Estado. Desenvolve uma reflexão sobre o “desenho” da sociedade civil a partir da interlocução do Estado, sem a participação dos sindicatos, partidos políticos, centrais sindicais, movimentos sociais que, por sua vez, reivindicavam não só as políticas de demanda social, mas a participação na definição dessas políticas que por sua vez privilegiaram os “fundos calculados segundo a lógica das necessidades da valoração do capital produtor de valor”.

No capítulo de autoria de **Antônio Bosco de Lima, Mara Rúbia Alves Marques, Sarita Medina Silva, Maria Vieira Silva e Gabriel Humberto Munõz Palafox**, que traz como título *Reforma e Qualidade da Educação no Brasil*, analisa os elementos da racionalidade da reforma educacional contemporânea, no contexto “de ressurgimento do interesse mundial pela mudança educacional – as décadas de 1980 e 1990 –, como condição de desenvolvimento econômico, transformação cultural e solidariedade nacional, nos países centrais, e de inserção no processo global de desenvolvimento, nos países periféricos”. Considera que nos anos de 1990

[...] emergiu mundialmente uma preocupação em solucionar os déficits educacionais nos países em desenvolvimento, sendo que tal preocupação centralizou discursos em torno do controle de natalidade, da adequação dos sujeitos aos novos padrões e processos de trabalho e da necessária tolerância e convivência dos povos “educados”, tão necessários para o novo milênio; aspectos que sintetizam os princípios e as diretrizes difundidos pelas agências internacionais.

Esta linha levou à articulação do novo padrão de modernização ou mudança social, à reforma do Estado e à reforma educacional.

Na sequência, **István Mészáros** produz uma profunda reflexão sobre a questão da transição histórica no contexto do capitalismo sob o enfrentamento de uma “concepção intelectualmente coerente e verdadeiramente abrangente da mediação”. Considera que

[...] é impensável instituir na ordem social estabelecida as mudanças qualitativas exigidas sem adotar as formas apropriadas de mediação prática que podem fazer historicamente viável no futuro nosso ineludível modo de reprodução sociometabólica – como seres mediados por si próprios da natureza que devem assegurar até no mais longo prazo suas condições de existência numa interação plenamente adequada com a natureza.

E para fechar o livro, uma entrevista com **Michael Apple**, realizada por ocasião do V Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente”, ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Foi conduzida pelas Profas. Dras. Maria Vieira Silva e Mara Rúbia Alves Marques, tendo como tradutor o Luís Armando Gandin, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A transcrição foi feita por Paulo Vinicius Lamana Diniz da Universidade Federal de Uberlândia. O fio norteador da entrevista considera, principalmente, a questão das políticas curriculares no contexto multicultural, a partir da teorização crítica na busca do entendimento sobre as novas dinâmicas sociais, de classe, gênero, geração e etnia.

Essas reflexões contribuem fortemente para a ampliação do debate sobre trabalho, educação e formação profissional no contexto da formação humana e oferece aos pesquisadores, professores e alunos, tanto de cursos de graduação como de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, da área de Ciências Humanas e Sociais, um aporte teórico a respeito da temática proposta.

Robson França
Universidade Federal de Uberlândia
Verão/2014

MODO DE PRODUÇÃO, TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO E EDUCAÇÃO EM MARX E ENGELS

José Claudinei Lombardi



I. BURGUESIA E PROLETARIADO: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CONTRÁRIAS

Marx e Engels jamais tomariam a educação como uma dimensão estanque e separada da vida econômica e social, inserindo-a, ao contrário, no contexto histórico em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Trataram a educação como uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

Estudando-se sistematicamente o conjunto da obra de Marx e Engels, pode-se constatar que as esparsas observações sobre educação, ensino e qualificação profissional estão colocadas no interior da análise que fizeram sobre o modo capitalista de produção, juntamente com a crítica às teorizações e práticas burguesas, como foi a crítica da economia política e, antes dela, da filosofia alemã e das várias matizes de socialismo.

Já busquei, em trabalho anterior, refletir sobre o caráter contraditório da educação e de seu caráter classista, ao tratar da educação implementada na rápida experiência da Comuna de Paris, entendida como um movimento revolucionário desencadeado em 1871 pelo proletariado parisiense. Nesse estudo explicitarei o caráter contraditório da implantação da educação pública na França revolucionária (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002). Recorri à imagem do movimento do pêndulo para tentar explicitar o caráter contraditório do movimento histórico e das lutas de classes. Em se tratando da conformação e do desenvolvimento da educação capitalista, esta acompanhou os vaivéns da luta entre a burguesia e o proletariado, assumindo as características e particularidades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações e divisões do trabalho, próprias da gênese e desenvolvimento do modo capitalista de produção.

Meu entendimento sobre a questão é que quando se instauram processos revolucionários, nos quais há ampliação da presença e participação social e política do proletariado e das frações de classes populares, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando, em seguida, se reorganiza a burguesia e esta hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública (mas que na verdade não passa de estatal) que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal. (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002)

Esse movimento contraditório entre burguesia e proletariado, bem como de suas ressonâncias na educação, característica do processo histórico do modo capitalista de produção, é apontado não somente por marxistas, mas também por intelectuais comprometidos com um

entendimento contextualizado da educação. Entre outros autores, Franco Cambi, em sua *História da Pedagogia*, numa abordagem diferenciada em relação a que adoto, entende o século XIX como aquele caracterizado pela existência de uma frontal oposição entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista e que se refletia em todas as dimensões da vida e organização da sociedade, seja a econômica, a social, a política e a ideológica. Cambi enfatiza o confronto entre a burguesia e o proletariado, afirmando que esse embate também produziu projetos antagônicos e radicais no que diz respeito à educação e à pedagogia. (CAMBI, 1999, p. 407) Para esse autor, nenhuma região do planeta ficou livre das profundas e aceleradas transformações, então, em curso. Conservadores, reformistas e revolucionários colocavam na educação um papel essencial, quer para manter o equilíbrio e a harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente.

Para Cambi, ao longo do século XIX foram redefinidos os objetivos e os instrumentos da pedagogia, assumindo a educação os contornos dos embates políticos de então e, por volta de meados desse século, dois projetos antitéticos passaram a se contrapor - o burguês e o proletário - correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo. (CAMBI, 1999, p. 465) Para o autor, essas duas concepções interpretam a oposição de classe da sociedade capitalista e articulam dois diferentes e opostos universos de valores e de organização social, inclusive no âmbito educacional.

A concepção pedagógica burguesa tem sido sistematicamente tratada e defendida pela intelectualidade orgânica dessa classe. Figuram entre esses os nomes de Basedow (1723-1790), Filangieri (1752-1788), Condorcet (1743-1794), Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1776-1841), certamente os principais propositores de uma nova proposta pedagógica, adequada à burguesia industrial. Em termos pedagógicos, foi uma época marcada pela adoção do *Método Mútuo* (ou *Método Monitorial*), desenvolvido pelo quaker inglês Joseph Lancaster (1778-1838), a partir do trabalho pedagógico do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832); e também do *Método Intuitivo* ou *Lições de Coisas* (SAVIANI, 2006;

SCHELBAUER et al., 2006), surgido na Alemanha no final do século XVIII e divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. (SAVIANI, 2007, p. 138) Também fez época, quando a burguesia está plenamente consolidada e tendendo ao conservadorismo, as expressões do Positivismo e do Pragmatismo e o forjamento da *Pedagogia Experimental*. Bem conhecemos os desdobramentos da perspectiva burguesa, com Dewey (e a *Nova Escola*) e Norman Allison Calkins (com uma versão requentada das *Lições de Coisas*); depois com Edouard Claparède, Alfred Binet e Théodore Simon; Leon Walter, Theodore Schultz e Jean Piaget, resultando no século XX no *Tecnicismo* (*Psicologia Experimental*, *Engenharia Comportamental*), a *Teoria do Capital Humano* e, mais recentemente, no *construtivismo*.

A profunda crise capitalista, acompanhada de novo revolucionar das forças produtivas, de reorganização na produção e no trabalho, também gerou na pedagogia as formulações de Edgar Morin, Emília Ferreiro, Jacob Levy Moreno, Philippe Perrenoud e as diversas versões requentadas e características da decadência burguesa como a *Pedagogia do aprender-a-aprender*, a *Pedagogia das Competências* e que, tal como as entendo, constituem a expressão educacional do aprofundamento da decadência ideológica burguesa, com a pós-modernidade e a apologia novidadeira, expressa no *Neotecnicismo*, *Neoescolanovismo*, *Neoconstrutivismo*. De modo geral, a exposição do conteúdo da concepção pedagógica burguesa, entre nós, tem sido analisada por Newton Duarte em uma aguda crítica ao que ele tem denominado de “pedagogias do aprender-a-aprender” e que expressam o amplo leque das perspectivas ideologicamente ligadas ao liberalismo e sua versão novidadeira: o neoliberalismo. (DUARTE, 2000a; 2000b; 2003) Duarte inclui nesse leque o *escolanovismo*, o *construtivismo*, a *Pedagogia das Competências*, a *Pedagogia dos Projetos*, a *Pedagogia do Professor Reflexivo* etc.

Com relação ao projeto pedagógico socialista, vale lembrar que este teve início com as posições do chamado “socialismo utópico”, notadamente com Fourier e Owen, confluindo para a elaboração de Marx e Engels, iniciada com a divulgação do *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848. É a perspectiva educacional marxiana–engelsiana que será tratada a seguir.

2. A CATEGORIA MODO DE PRODUÇÃO E O PRINCÍPIO DA UNIÃO ENTRE ENSINO E TRABALHO

A partir de um amplo acerto de contas com suas respectivas heranças intelectuais, Marx e Engels colocaram centralidade na materialidade das coisas, em oposição às ideias e ao Espírito, colocando o homem como demiurgo de sua própria história. O pressuposto primeiro de que partem é que o homem, como um ser real, precisa produzir sua própria existência, bem como garantir a produção material dos bens que tornem possível sua vida no meio natural em que vive. O modo de produção, portanto, foi tomado como uma categoria central para a explicação da própria existência dos homens, bem como de todas as relações que estabelecem, com a natureza e com outros homens, de suas diferentes formas de organização, de seus pensamentos e teorizações as mais diversas, como já explicitado.

Partindo do entendimento da centralidade da categoria modo de produção, tenho colocado, nas disciplinas e nos seminários que tenho realizado na pós-graduação, a necessidade de aprofundamento dessa discussão, uma vez que tem sido relativamente comum a tônica sobre outros aspectos e categorias - como o trabalho, o ser social, a cultura ou a própria educação. Além da interlocução gerada com algumas dissertações e teses produzidas, a primeira principal sistematização foi para os textos que escrevi para o livro *Marxismo e Educação*, organizado por mim e por Dermeval Saviani (LOMBARDI; SAVIANI, 2005), e mais recentemente das participações em debates promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)¹.

Apresentarei na sequência como entendo a categoria modo de produção e, depois, farei a articulação teórica da educação e do modo capitalista de produção, buscando entender as implicações analíticas do uso dessa relação, em Marx e Engels.

1 O grupo, vinculado à Universidade Estadual de Londrina, tem a liderança de Elza Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

2.1 MODO DE PRODUÇÃO COMO CATEGORIA CENTRAL

Para Marx e Engels a categoria modo de produção foi tomada para se referir à materialidade e historicidade da vida social do homem. É isso o que emerge da leitura de *A ideologia alemã*, particularmente a primeira parte denominada “Feuerbach: oposição entre a concepção materialista e a idealista”. (MARX; ENGELS, [s.d.], pp. 11 e ss.) Já de início Marx e Engels explicitaram as premissas de que partiram, e que constituem o fundamento da materialidade ontológica e gnosiológica, expostas como segue:

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua acção e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas. A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a existência de seres humanos vivos. O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza. [...] Toda historiografia deve necessariamente partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história. (MARX; ENGELS, [s.d.], pp. 18-19)

Diversamente dos animais, os homens têm, antes de qualquer outra coisa, que produzir os meios necessários ao seu próprio existir. A produção de sua existência é, assim, o processo pelo qual os homens produzem sua própria vida material. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens.

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os

seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, [s.d.], pp. 18-19)

Assim considerado, ao mesmo tempo em que entendem que o modo como os homens produzem sua existência (isto é, o modo de produção) é uma categoria fundamental, também registram que o modo de produção não deve ser considerado como “mera reprodução da existência física dos indivíduos”. (MARX; ENGELS, [s.d.]) Trata-se de um modo determinado de atividade e de manifestação da vida, isto é, como um “modo de vida determinado”, em que o que se produz é indissociável da forma como os homens produzem.

Homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia indissociável de relações, é como Marx e Engels teceram teoricamente seu entendimento. Assim, forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.

Isso decorria da perspectiva onto-gnosiológica de Marx e Engels, pela qual articularam e pela qual pressupunham **não** a primazia da ideia,

do pensamento absoluto que se auto-engendra; **não** a centralidade sobre o dito, pensado, teorizado ou documentado pelos homens. É preciso, ao contrário, partir do processo de vida real, construído **teoricamente** (isto é, abstratamente), buscando apreender o **viver dos homens**, seu modo de produção, suas relações naturais e sociais, suas organizações e as instituições que as instituem, suas representações, suas teorizações. (MARX; ENGELS, [s.d.], p. 26) Marx e Engels, porém, não tomaram a categoria **modo de produção** como uma categoria geral e abstrata, idealizadora e mistificadora, a-histórica, mecânica ou determinista. Por se tratar de uma articulação teórica de premissas onto-gnosiológicas, fundadas num homem que, cotidiana e historicamente, tem de produzir e reproduzir as condições necessárias à sua existência física, social e espiritual, a concepção resultante tem que apreender o processo de desenvolvimento real dos homens, realizados sob condições historicamente determinadas.

Uma vez feita a aguda crítica às formulações idealistas, a partir da crítica à Hegel e à Escola Hegeliana, a crítica à Feuerbach e seu materialismo fenomênico e a-histórico, afirmaram que era fundamental a construção de uma perspectiva ao mesmo tempo materialista, dialética e histórica.

Marx retomou de modo sistemático a discussão sobre **modo de produção** no Prefácio à Crítica da Economia Política (MARX, 1983), em grande medida retomando sinteticamente a discussão feita em *A Ideologia Alemã*. Também os fundamentos dessa visão histórica, com a expressão teórica que deram a ela, foi objeto de análise de Marx e Engels em várias de suas outras obras. O simples arrolamento dos títulos de algumas dessas obras já constitui estímulo para a continuidade dos estudos e aprofundamento do tema: *Formações econômicas pré-capitalistas* (Marx); *Origem da Família, da propriedade privada e do Estado* (Engels); *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em Homem* (Engels); e, principalmente, a gigantesca e magna obra de Marx, *O Capital*.

2.2 EDUCAÇÃO E MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Nos dias atuais, bem cabem as críticas de Marx e Engels às perspectivas que tratam a educação contemporaneamente, quais sejam: como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, iluminando nossos destinos; como uma expressão de pensamentos e ideias de sujeitos mais ou menos ilustres e que marcam toda a educação de uma época; como discurso articulado e passível de conhecimento; como memória; como fenômeno empiricamente observável etc.

Ao contrário dessas abordagens, as observações já elencadas de Marx e Engels com relação às tradições filosóficas alemãs, objeto da ácida e satírica crítica que produziram como “acerto de contas” com a trajetória anterior, permitem buscar um entendimento materialmente determinado, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto “concreto pensado”.

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais.

A discussão da educação a partir de sua articulação com o *modo capitalista de produção*, na obra marxiana e engelsiana, expressa três movimentos articulados (ou indissociáveis):

1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
2. Traz à tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa;
3. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do fu-

turo; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

Marx e Engels insistiram, em praticamente todas as obras, quanto a necessária articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que esta relação deveria ser aberta a todos os educandos, e não somente aos filhos dos trabalhadores. Parece haver relativo consenso de que essa análise marxista expressa que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, no sentido de que “apenas o ser humano trabalha e educa”. (SAVIANI, 2007, p. 152) Mas essa articulação entre trabalho e educação, teoricamente, é tratada por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, a partir do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Expressavam com isso que, diferentemente dos animais, que não mais fazem do que se adaptar à natureza, os homens é que a ajustavam e a transformavam adequando-a às suas necessidades. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. Mas o sentido marxista de essência humana não é o da metafísica: como o conjunto das propriedades imutáveis e eternas do homem, como algo dado ao homem, uma dádiva divina ou natural. Ao contrário, a essência humana é usada no sentido de característica fundamental dos homens, sendo esta produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real, e não em uma essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem”. (MARX; ENGELS, [s.d.], pp. 18-19)

2.3 PRINCÍPIO DA UNIÃO ENTRE ENSINO E TRABALHO

Não é simples definir o conceito marxiano de trabalho, como “trabalho produtivo”, pois é uma expressão usada em duas acepções: por um lado, o termo designa todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto. Por outro lado, porém, o termo também é usado para se referir ao trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista. Como o objetivo do capital é a obtenção do lucro, sendo sua lógica a da acumulação desse lucro, o trabalho é tomado como uma mercadoria que é capaz de produzir um valor muito maior do que o que lhe é pago, um valor excedente, uma mais-valia.

Na primeira acepção, o trabalho “diz respeito ao meio geral de reprodução da vida humana” e, na segunda, “traduz as condições específicas em que o trabalho se realiza sob a égide do capital”. Para Nogueira, quando Marx e Engels falam de “coordenação dos estudos com o trabalho produtivo”, empregam o conceito de trabalho em seu sentido geral e não para se referir ao trabalho sob o capitalismo. Seu entendimento está baseado em “duas ordens de razões”: por um lado, a união do ensino e do trabalho deveria, no entender de Marx e Engels, corroborar com a derrubada das condições capitalistas de exploração; por outro, a ideia de união do ensino com a produção usa várias expressões para “trabalho produtivo”, como “trabalho físico”, “trabalho manual”, “trabalho fabril”, “produção material”, e que apontam “para o sentido geral da noção de trabalho”. (NOGUEIRA, 1990, pp. 90-91)

Penso que Marx e Engels não tratavam o trabalho como uma categoria abstrata, mas o entendiam a partir das condições em que se realizava no modo capitalista de produção. Mas concordo com Nogueira, quando afirma que trataram da união entre educação e trabalho na perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação inalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora. Marx e Engels efetivamente defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva de a escola recriar, imitativamente, o mundo da produção. É isso, em linha gerais, o que está contido nas

“Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório. As Diferentes Questões” (MARX, 1982a), onde Marx recomenda que a instrução das crianças deveria ser iniciada antes dos nove anos, considerando as reais condições de vida dos operários. Como a utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunham a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Essa educação deveria incluir formação geral e formação científica necessária à compreensão de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais. (MARX; ENGELS, 1983, p. 60) A educação dos jovens deveria ser dada dos 9 aos 18 anos, cobrindo a formação intelectual, corporal e politécnica; sendo as escolas politécnicas mantidas, em parte, com a venda de seus próprios produtos. Defendia-se, pois, que:

Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 1983, p. 60)

Para Marx e Engels a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. A revolução era para eles o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção.

3. ANÁLISE MARXIANA SOBRE EDUCAÇÃO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

Gostaria de iniciar esta incursão, lembrando que a análise marxiana sobre a educação é tratada no interior e a partir do modo capitalista de produção, como processo articulado às relações de produção capitalista. Apesar dos vários estudos existentes sobre o assunto, considero necessário reforçar que a problemática educacional não é tratada em si mesma, mas é parte integrante do quadro teórico fundamental da análise de Marx sobre o processo de subordinação do trabalho ao capital. Nessa perspectiva, pensar historicamente a educação é acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais desse modo de produção.

Invertendo a ordem de exposição feita por Marx no Livro Primeiro de *O Capital*, que começa pela mercadoria e fecha com a acumulação primitiva de capital e a teoria moderna da colonização, o entendimento sobre o processo histórico de aparecimento e transformação do modo capitalista de produção me leva à exposição das origens da acumulação e, subsequentemente, a tratar a transformação das diferentes formas históricas da acumulação capitalista.

Como dialeticamente um novo modo de produção é engendrado no seio do modo de produção e reprodução que lhe era anterior, começo por tratar sobre a transição do Feudalismo ao Capitalismo, caracterizado por Marx como de acumulação primitiva de capital. Na sequência do texto, analiso o processo de transformação das relações fundamentais do modo capitalista de produção, exposta por Marx na quarta parte de *O Capital*, “A produção da mais-valia relativa”, na qual o autor se dedica ao estudo da constituição do modo capitalista de produção. A partir das formas elementares do processo de produção, ele aborda as metamorfoses sofridas pelo trabalho ao se subordinar ao capital. Tratando as diferentes formas históricas que o capital engendrou para produzir mais-valia, Marx examina cada uma das diferentes formas historicamente produzidas, a saber: a cooperação, a manufatura e a grande indústria.

Esse processo foi, fundamentalmente, de separação do trabalhador de seus meios de produção, no âmbito do trabalho, como bem destaca Nogueira (1990, p. 94), foi marcado pela “separação das atividades de concepção daquelas de execução” e que, já estando presente nas formas mais elementares da cooperação simples e da manufatura, só encontrou sua forma característica com a mecanização da produção.

3.1 A ACUMULAÇÃO PRIMITIVA DE CAPITAL

A transição do feudalismo ao capitalismo foi o longo período em que a desagregação do modo de produção feudal foi se dando concomitantemente à produção das relações capitalistas, em que o velho modo de produção ainda não tinha morrido e as novas relações do novo modo de produção estavam sendo gestadas. Esse longo período foi caracterizado, por Marx, como de acumulação primitiva de capital, já fundado numa economia mercantil, em que a produção se destinava a trocas e não apenas ao uso imediato.

Esse processo é tratado por Marx na última parte do Livro Primeiro de *O Capital*, a sétima parte, dedicada à análise da acumulação de capital. Nesse capítulo Marx reafirma o pressuposto de que, para existir, o homem tem que produzir as condições de sua existência, tem que produzir e consumir os bens que são necessários à vida. (MARX, 1982b)

Constituindo-se o capital numa relação social, na qual o dinheiro é usado para valorização, para produzir mais capital, era preciso encontrar os meios e condições necessárias que possibilitassem a acumulação capitalista. Foi preciso um longo processo para que ocorressem as transformações necessárias que possibilitassem a acumulação capitalista; foi necessária uma “acumulação primitiva de capital”. Foram processos em que a autossuficiência do feudo rompeu-se, desde meados do século XII, impulsionada pelas inovações técnicas na agricultura, pelo crescimento populacional e renascimento urbano. Foi um período de transição em que os últimos séculos medievais caracterizaram, simultaneamente, a dissolução do sistema feudal e a formação do sistema capitalista.

Esse processo foi explicado pela burguesia de modo idílico e mítico, pelo qual justificavam ideologicamente a apropriação privada e a exploração do trabalho do homem pelo homem. Marx diz que, para tanto, a idílica economia política recorreu ao Velho Testamento que explica que “Abraão gerou Isaac, Isaac gerou Jacó etc.” (MARX, 1982b, p. 215), pelo qual os “corifeus da economia política” explicam a origem do capital primitivo. Para estes, o possuidor de capital o obteve, originalmente, com seu próprio trabalho e o de seus antepassados. (MARX, 1982b, pp. 215-216)

Foi um processo que correspondeu, historicamente, ao duplo e simultâneo movimento de transformação social que resultou: a) na transformação dos meios sociais de existência e de produção em capital, originando-se também a formação do capitalista; b) na dissociação dos trabalhadores dos meios de produção, processo no qual o trabalhador foi obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver, surgindo trabalhadores livres, assalariados, para os quais só restou o cuidado com seus próprios filhos (sua prole, daí “proletariado”). Tratava-se de um mesmo e único processo contraditório que teve suas raízes na sujeição do trabalhador e que era, ao mesmo tempo, a transformação da exploração feudal em capitalista. (MARX, 1982b, p. 341)

Essa história é marcada pelas transformações que serviram de alavanca à nascente classe capitalista, principalmente pela expropriação do trabalhador rural, do camponês, que ficou privado do acesso à terra, meio fundamental para que produzisse e reproduzisse sua própria existência. Uma vez expropriado o camponês, era necessário submetê-lo e colocá-lo à disposição da manufatura nascente ou da exploração capitalista da terra. Como o capital não tinha como empregar a massa de trabalhadores expropriados, no mesmo ritmo em que ocorria sua expulsão, os que não encontravam emprego acabavam se transformando em mendigos, ladrões e vagabundos que perambulavam pelas estradas e periferias, garantindo como era possível os meios necessários para a sobrevivência.

Com o desenvolvimento da produção capitalista e da produção de uma superpopulação relativa, não sem contradições, as relações de trabalho passaram a ser marcadas pela lei da oferta e da procura de

trabalho. Para que se chegasse a esse ponto foi necessário o desenvolvimento de uma classe trabalhadora que aceitava as exigências do modo capitalista de produção como leis naturais evidentes, para o que concorreu a **educação**, a tradição e o costume:

Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Violência extra-econômica direta é ainda, é verdade, empregada, mas apenas excepcionalmente. (MARX, 1996, Tomo 2, pp. 358-359)

Como em poucas oportunidades da obra, claramente apareceu na elaboração teórica marxiana sobre a transição do feudalismo para o capitalismo, como parte dos processos e instrumentos de acumulação primitiva de capital, a educação e a mudança nos costumes e nas tradições como importante meio para o desenvolvimento de uma classe trabalhadora que aceitasse a exploração capitalista como lei natural evidente. Mesmo estando a análise voltada para o desvelamento das transformações históricas que conduziram à constituição do capital como relação social hegemônica, trata-se de uma observação interessante e que registra o entendimento de Marx da educação como instrumento de mudança ideológica e comportamental, pela qual os trabalhadores eram levados à aceitação e naturalização de normas, padrões e valores da sociedade capitalista.

No mesmo e contraditório processo em que se deu a formação do proletariado, no qual os camponeses foram transformados em trabalhadores livres, submetidos a uma “disciplina sanguinária”, com uma “sórdida ação do soberano e do Estado” que possibilitou e elevou o grau de exploração do trabalho, se originaram os capitalistas. Foram várias as transformações econômicas e sociais que resultaram na burguesia, com suas várias frações de classe, entre as quais Marx analisa detidamente as

transformações ocorridas no campo, como a gênese do arrendatário capitalista (MARX, 1982b, p. 363), as repercussões da revolução agrícola na indústria e a formação do mercado para o capital industrial (MARX, 1982b, p. 365); a formação do capitalista industrial (MARX, 1982b, p. 369), processo no qual se deu a formação do capital e sua ampliação, e que foi alavancado por poderosos mecanismos como o sistema colonial, o sistema das dívidas públicas, o sistema tributário e o sistema protecionista.

3.2 DIVISÃO DO TRABALHO, COOPERAÇÃO E MANUFATURA

Para Marx a produção capitalista só teve início quando um mesmo capital ocupou, simultaneamente um número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho ampliou sua escala e forneceu produtos em maior quantidade. Para Marx, o início da produção capitalista, quando considerada lógica e historicamente, ocorreu quando a produção de mercadorias se deu sob o comando do mesmo capitalista, que empregou um grande número de trabalhadores, ocupados ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ou no mesmo ramo de atividade. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 438)

No começo, a diferença entre a produção manufatureira e a produção artesanal das corporações quase não existia, sendo puramente quantitativa. Essa primeira forma de manufatura apenas ocupava, sob o comando de um mesmo capital, um maior número de trabalhadores. Aparentemente era uma diferença apenas *quantitativa*, pois aparenta ser mera questão de quantidade se trabalham para o capital um ou mil trabalhadores, pois a acumulação do capital se dá pela apropriação da *mais-valia* produzida pelo trabalho. Para além da aparência, observa Marx que, dentro de certos limites, ocorreu uma modificação fundamental nas condições materiais do processo de trabalho. A citação de Marx é lapidar para caracterizar a transformação ocorrida:

Mesmo não se alterando o modo de trabalho, o emprego simultâneo de um número relativamente grande de trabalhadores efetua uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho. Edifícios em que muitos trabalham, depósitos para matéria-prima etc., recipientes, instrumentos, aparelhos etc., que servem a muitos simultânea ou alternadamente, em suma, uma parte dos meios de produção é agora consumida em comum no processo de trabalho. [...] Essa economia no emprego dos meios de produção decorre apenas de seu consumo coletivo no processo de trabalho de muitos. Eles adquirem esse caráter de condições do trabalho social ou condições sociais do trabalho em contraste com os meios de produção dispersos e relativamente custosos de trabalhadores autônomos isolados ou pequenos patrões, mesmo quando os muitos apenas trabalham no mesmo local, sem colaborar entre si. Parte dos meios de trabalho adquire esse caráter social antes que o próprio processo de trabalho o adquira. (MARX, 1996, Tomo 1, pp. 441-442)

A revolução capitalista da produção foi analisada por Marx em dois capítulos, no XI onde tratou sobre a cooperação simples e no XII onde se deteve sobre a manufatura. Essa dupla formação, tal como explorada teoricamente por Marx, é que sistematizarei em seguida, focando a cooperação simples e a manufatura propriamente dita e, ao final, analisando as implicações que a divisão do trabalho e a manufatura tiveram para a educação e para o ensino.

a. A Cooperação Simples

É evidente que, para Marx, houve uma verdadeira revolução na produção, com a transformação do trabalho isolado em trabalho social, realizado graças à cooperação dos trabalhadores, característica que distingue a produção artesanal daquela realizada sob um modo especificamente capitalista de produzir. Essa característica levou Marx a usar uma nova categoria de análise para expressar lógica e historicamente esse primeiro momento do capitalismo: cooperação.

Marx caracteriza, portanto, a cooperação simples como uma força coletiva de trabalho em que, sob o comando do capitalista, muitos tra-

balhadores cooperam e se completam para a execução da mesma tarefa ou de tarefas da mesma espécie. (MARX, 1982b, p. 444) A escala da produção e a exploração do trabalho foram necessárias para liberar o mestre artesão do trabalho manual, transformando uns em empregados assalariados e outros em empregadores capitalistas. Da mesma forma, separando o trabalho manual (o fazer) do trabalho intelectual (o saber).

Depois de consolidada a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (planejamento e direção), na mesma medida em que a produção se ampliava, ocorreu uma nova divisão entre capital e trabalho, pela qual o capitalista se liberava da supervisão direta e contínua dos trabalhadores, entregando-a a um tipo especial de trabalhador (um capataz), assumindo o capitalista o comando do conjunto das atividades econômicas necessárias à máxima valorização do capital.

Desde seus primórdios, portanto, com a cooperação simples, acompanhando a reorganização classista da sociedade, com a conformação do trabalhador assalariado e o capitalista, houve uma recriação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual que, gradativamente, implicou na crescente perda de controle do trabalhador sobre a produção e, no mesmo movimento, também se recriou, sob o controle do capital, a divisão entre concepção e execução, com a introdução da necessária organização que garantisse a exploração da mais valia e, assim, fosse possível a exploração do trabalho e a consequente ampliação do capital.

b. A Manufatura

Esse processo de separação entre trabalho e capital que, na produção, se caracterizava pela separação entre concepção e execução, foi aprofundado na manufatura, quando a cooperação “fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica”. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 452) Com a perda do controle da produção e graças à introdução da divisão do trabalho, o trabalhador passou a executar uma única operação, transformando “todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação”, reduzindo o tempo necessário para sua realização, quando

comparado ao tempo que o artesão tinha que executar toda a série de diferentes operações. O mecanismo produtivo da manufatura era, com isso, o “trabalhador coletivo combinado” que, além de reduzir o tempo necessário de produção, também tornou o aprendizado das técnicas produtivas um resultado da convivência coletiva.

Os saberes implicados na produção, antes sob o controle do mestre artesão, acabaram apropriados pelo capital e passaram a ser parte integrante da própria manufatura. A manufatura passou a incorporar a habilidade e a virtuosidade do trabalhador, ao reproduzir na oficina a especialização dos ofícios. (MARX, 1982b, p. 456) Entretanto, isso não se deu para aliviar o trabalhador de atividades pesadas ou degradantes, mas para que o capital se apropriasse do acréscimo de produtividade do trabalho.

Com a manufatura, a racionalização do tempo de trabalho necessário à produção, implementada com a divisão de trabalho, bem como a redução do tempo necessário à produção das mercadorias, além de depender da virtuosidade do trabalho, também dependia das ferramentas utilizadas. Comparando o artesanato com a manufatura, a análise marxiana é enfática em afirmar que o período manufatureiro teve que simplificar, aperfeiçoar e diversificar as ferramentas, adequando-as às necessidades de um trabalhador organizado coletivamente para a produção, mas individual e parcial na realização de seu trabalho.

A divisão do trabalho representou na manufatura um colossal desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que a introdução de máquinas se deu de maneira esporádica, “sobretudo para certos processos iniciais simples que têm de ser executados maciçamente e com grande emprego de força”, como era o caso da trituração de trapos por meio de moinhos de papel na manufatura de papel, e dos moinhos de pilões para a fragmentação de minérios na metalurgia. (MARX, 1982b, p. 464)

No artesanato, o produtor reunia em si mesmo os conhecimentos, a virtuosidade, as habilidades, a destreza e a força necessária à produção. Como o artesão tinha que dominar o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessárias ao seu ofício, se constituindo num

trabalhador polivalente e politécnico, a manufatura introduziu, com a divisão do trabalho, forças de trabalho que, por natureza, “só são aptas para funções específicas unilaterais”, rearticuladas no trabalhador coletivo, sob controle do capital.

Com a unilateralidade exigida do trabalhador manufatureiro, o capital, ao introduzir diferentes funções no trabalho coletivo, estabeleceu uma hierarquia na organização do trabalho, à qual também correspondeu uma escala de salários. As diferentes funções do trabalhador coletivo podiam ser “mais simples ou mais complexas, mais baixas ou mais elevadas”, exigindo-se “diferentes graus de formação” para o desenvolvimento das forças individuais de trabalho. (MARX, 1982b, p. 465)

Com a manufatura ocorreu, assim, um aprofundamento da cisão entre trabalho qualificado e não qualificado, criando uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Aprofundando ainda mais a divisão do trabalho, o controle capitalista da produção possibilitou a utilização dos trabalhadores não qualificados na manufatura, neles desenvolvendo uma especialidade unilateral, reduzindo ainda mais o valor da força de trabalho, pela redução com custos de aprendizagem e, com isso, ampliando a parte de mais-valia apropriável pelo capital.

Considerando que a manufatura operou uma revolução no modo de trabalhar do indivíduo, quando comparada à cooperação simples, Marx enfaticamente afirmou que, com isso, a força individual de trabalho foi apoderada profundamente pelo capital, levando o trabalhador a artificialmente desenvolver uma habilidade parcial, deformadora do trabalhador, provocadora de monstruosos aleijamentos², enfim convertendo o trabalhador numa anomalia.

Ela aleija o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade no pormenor mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas [...]. Os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um

2 Aqui estou usando os termos da tradução para o português feita por Reginaldo Sant’Anna, editado pela Difel (MARX, 1982b, Livro 1, volume 1, p. 413)

trabalho parcial, tornando assim a fábula insossa de Menenius Agrippa, segundo a qual um ser humano é representado como mero fragmento de seu próprio corpo, realidade. Se o trabalhador originalmente vendeu sua força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital. Ela apenas funciona numa conexão que existe somente depois de sua venda, na oficina do capitalista. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 474-475)

A profunda divisão que o capital impôs sobre o trabalho, nas condições de produção manufatureira, deformando e fragmentando o trabalhador, foi resultado da revolução manufatureira do trabalho e esta estava baseada na divisão que introduziu na produção a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, aprofundada com a transformação da ciência em força produtiva independente, a serviço do capital.

O controle do capital sobre a produção, originado da divisão e apropriação pelo capital dos conhecimentos necessários à produção, e da apropriação da ciência e sua transformação em força produtiva, sob controle do capital, deu-se na manufatura de modo limitado, enriquecendo o trabalhador coletivo de forças produtivas sociais, mas deformando e empobrecendo o trabalhador individual, submetido à ignorância e à superstição. Exatamente ao discutir essas questões, Marx registrou as observações de Adam Smith sobre a divisão do trabalho e, como o trabalhador não tinha oportunidade de exercitar a inteligência, aparecia a consequente ignorância e estupidez do trabalhador. Citando Smith, observa Marx que a habilidade do trabalhador “em seu ofício particular parece adquirida à custa de suas virtudes intelectuais [...] esse é o estado no qual tem de cair o pobre que trabalha”. (MARX, 1982b, p. 476) Completa com a conhecida afirmação de Marx sobre a perspectiva educacional de Adam Smith, contestada até por seu tradutor:

A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas. Seu tradutor e comentarista francês, G. Garnier, que no primeiro império francês metamorfoseou-se em sena-

dor, polemiza conseqüentemente contra essa idéia. O ensino popular contraria as leis primordiais da divisão do trabalho e com ele “se proscreveria todo o nosso sistema social”. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 476)

As bases sobre as quais se assentava a divisão manufatureira do trabalho, conforme Marx, só poderia ter se dado sob a forma especificamente capitalista, não passando de “um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital [...] à custa dos trabalhadores”. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 478) Entretanto, no que diz respeito às bases técnicas de produção, com a manufatura o processo de trabalho não sofreu transformações profundas.

Entre os vários entraves ao pleno desenvolvimento da produção capitalista, Marx foi explícito em apontar os custos decorrentes da longa formação do trabalhador. Em pleno período manufatureiro, e que exigia o treinamento do trabalhador para executar operações parcelares, estava em vigor na Inglaterra, então principal centro de desenvolvimento capitalista, “leis de aprendizagem” que estabeleciam sete anos de formação e que representava, para a época, a continuidade da longa formação exigida no artesanato.

Mas o estreito fundamento técnico da produção manufatureira, “ao atingir certo grau de desenvolvimento [...] entrou em contradição com as necessidades de produção que ela mesma criou”; da oficina para a produção dos próprios instrumentos de trabalho, resultou a produção das máquinas e estas levaram à superação da “atividade artesanal como princípio regulador da produção social”. Com isso, por um lado, foi “removido o motivo técnico da anexação do trabalhador a uma função parcial”; por outro, caíram “as barreiras que o mesmo princípio impunha ao domínio do capital”. (MARX, 1996, Tomo 1, p. 482)

3.3 MAQUINARIA E GRANDE INDÚSTRIA

A introdução e generalização das máquinas “significou uma profunda alteração da base técnica da produção” (NOGUEIRA, 1990, p. 97), que em seus processos fundamentais foi designado como

“Revolução Industrial” pela historiografia. A indústria moderna e sua base técnica de produção – a maquinaria – constituíram-se em poderoso meio de valorização do capital, elevando a capacidade de gerar mais-valia, através do aumento da produtividade e da intensidade do trabalho. Comparando a manufatura e a grande indústria, Marx se expressou afirmando que “na manufatura o revolucionamento do modo de produção toma [...] como ponto de partida a força de trabalho; na grande indústria, o meio de trabalho”. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 7)

As transformações na produção, possibilitadas pela introdução das máquinas no processo produtivo, permitiram a emancipação da produção dos limites colocados pela força humana. Uma vez desencadeado o processo de desenvolvimento da maquinaria, o resultado foi a ampliação crescente da escala da produção que, concomitantemente, ampliava a independência em relação aos limites da força humana.

A introdução da maquinaria foi fundamental para acelerar a transformação do processo produtivo, do controle individual e subjetivo (característico do artesanato) para outra organização em que predomina a objetividade, na qual o controle e a velocidade da produção passam a ser exercidas pela máquina. Com isso, o trabalhador teve que se adaptar ao processo produtivo, e não ao contrário, como ocorria na manufatura. A revolução operada pela maquinaria logo se expandiu de um ramo para outro, até atingir todos os ramos industriais, inclusive aquele responsável por produzir máquinas.

A introdução da maquinaria – que conduziu à necessidade de “produzir máquinas por meio de máquinas” (MARX, 1996, Tomo 2, p. 19) – levou à substituição da força humana por força motriz independente da força natural do homem, da rotina empírica à aplicação consciente da ciência, a articulação subjetiva do processo de trabalho por outra objetiva, a divisão do trabalho fundada na cooperação simples pela cooperação coletiva como imposição técnica da produção. A maquinaria, resultado da incorporação da ciência e tecnologia como força produtiva, acaba sendo extremamente compensadora ao capital, já que torna o trabalho nela incorporado praticamente gratuito, como se fosse uma força natural.

Após analisar a revolução que a maquinaria promoveu sobre o trabalho, Marx passou a analisar as consequências da introdução da maquinaria sobre o próprio trabalhador. Em linhas gerais, respondia aos questionamentos que então eram feitos sobre as consequências da produção mecanizada no trabalhador. Organizou a exposição em três pontos e, em cada um deles, foi analisando as consequências, quer considerado individualmente, quer enquanto classe, a saber: a) “ocupação de forças de trabalho suplementares”; b) o “prolongamento da jornada de trabalho”; c) a “intensificação do trabalho”. No que diz respeito à apropriação das forças de trabalho suplementares pelo capital, a análise de Marx o levou a concluir que, com a introdução da maquinaria, foi possível o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto. O resultado foi o emprego, pelo capitalista, do trabalho de mulheres e crianças, aumentando o número de assalariados e colocando todos os membros da família para trabalhar. (MARX, 1996, Tomo 2, pp. 28 e ss.)

[...] a maquinaria torna a força muscular dispensável, ela se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho de mulheres e de crianças foi a primeira palavra-de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! Com isso, esse poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores transformou-se rapidamente num meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo nem idade, sob o comando imediato do capital. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 28)

Com tintas fortes, Marx narra o envolvimento de toda a família pelo trabalhador, que antes vendia somente sua própria força de trabalho, “agora vende mulher e filho”, que na prática tornou-se “mercador de escravos”. Citando passagens dos Reports dos inspetores de fábrica, da Children’s Employment Commission e, notadamente, nos Reports on Public Health, Marx demonstra que apesar da existência de uma lei fabril limitando a quantidade de horas e a idade das crianças para o trabalho, na prática não era cumprida. Não só crianças eram vendidas como escravas ao capitalista, pelos pais ou outros agentes de assistência social, como cres-

ciam os maus tratos às crianças nos lares, a falta de cuidados básicos, a ausência de alimentação, elevando-se o índice de mortalidade infantil devido à ausência da figura feminina no lar. Mercado público de criança, uso dessas como “máquinas vivas” para limpar chaminés, maus tratos aos filhos, uso de narcóticos e infanticídio eram práticas que se alastravam onde o capital penetrava e transformava rapidamente a vida social. (MARX, 1996, Tomo 2, p.29)

As cores fortes também aparecem nas observações sobre os efeitos intelectuais do trabalho fabril sobre as crianças e adolescentes. Marx entendia que o trabalho fabril promovia uma “devastação intelectual” nos imaturos, “artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia”. Diferentemente da preguiça ou da ignorância natural, essa devastação afetava a própria “capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural”. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 33)

Essa obliteração do espírito obrigou o Parlamento inglês “a fazer do ensino primário a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças com menos de 14 anos”. (MARX, 1996, Tomo 2) É precisa a observação de Roger Dangeville que essa obrigatoriedade do ensino primário foi arrancada com grande luta pelos trabalhadores, “quer pelas suas reivindicações econômicas [...], quer pelas suas reivindicações políticas”, não sendo, entretanto, mais que expressão do corolário do sufrágio universal. (MARX e ENGELS, 1978, p. 65, nota 12) A citação do trecho de um relatório de um dos inspetores de fábrica, Leonard Hornes, de abril de 1857, feita por Marx ilustra essas observações, na qual o fabricante é chamado de “usuário da criança” e que nada o obriga a cumprir a exigência de escolaridade:

Apenas o Legislativo é para ser culpado por ter passado uma lei ilusória (*delusive law*) que, sob a aparência de providenciar educação para as crianças, não contém nenhum dispositivo pelo qual esse pretenso objetivo possa ser assegurado. Nada determina, exceto que as crianças devam ser encerradas por determinado número de horas (3 horas) por dia dentro das quatro paredes de um local, chamado de escola, e que o usuá-

rio da criança deva receber semanalmente um certificado a respeito de uma pessoa que lhe apõe o nome como professor ou professora. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 33)

Essa citação é seguida da observação de que, antes da lei fabril de 1844, não eram raros os casos de “certificados de frequência à escola, subscritos com uma cruz” por professores que eram analfabetos. A partir da lei de 1844, os certificados tinham que ser subscritos, de próprio punho, pelo mestre-escola, buscando-se com isso equacionar ou ao menos minimizar a situação. Marx cita outros trechos de relatórios de 1855, 1857 e 1858 para mostrar que após mais de uma década e meia a situação não havia se resolvido: a ignorância dos mestres-escolas, a incapacidade destes para lecionar, a baixa remuneração que recebiam, as precárias condições das instalações, o mobiliário inadequado e a carência de livros e material didático, o efeito deprimente das “escolas” que não passavam de lugares com atmosfera fechada e fétida³.

Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse: ‘Por favor, o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Ah! algo’ (summat). E, como justificativa, acrescentou: ‘De todos os modos, estou à frente de meus alunos’. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 33-34)

A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas, corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. Olhando sua assinatura nos livros de assentamentos escolares, reparei que ela o escrevia de vários modos, enquanto sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto a sua incapacidade para lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro. [...] Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 34)

3 Lendo, vendo pelos meios multimídias, ou ouvindo relatos de professores e alunos, não é difícil dar-se conta de que, não havendo superação do modo capitalista de produção, a educação dispensada aos trabalhadores continua a padecer dos mesmos males. Por isso mesmo, qualquer semelhança com os problemas educacionais do presente, não é mera semelhança.

Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de *pence*, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada: e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas (*educated*). (MARX, 1996, Tomo 2, pp. 33-34)

Marx concluiu o item dedicado à análise da apropriação pelo capital do trabalho das mulheres e crianças realçando que, além dos efeitos assinalados, este teve outro papel de fundamental importância para o capital:

Com a adição preponderante de crianças e mulheres ao pessoal de trabalho combinado, a maquinaria quebra finalmente a resistência que o trabalhador masculino ainda opunha na manufatura ao despotismo do capital. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 36)

A quebra da resistência do trabalhador masculino resultava no refluxo, ao menos momentâneo, da luta do movimento proletário por melhores condições de vida e de trabalho, condição fundamental para alavancar as lutas políticas mais amplas.

A situação em que, teoricamente, se deu a opção da burguesia em introduzir a maquinaria, é analisada por Marx que denotou a intencionalidade desta classe em manter e ampliar as condições de acumulação. O aumento da velocidade e da jornada do trabalho humano significa que ampliou a própria intensidade. Quando não era mais possível ampliar a mais-valia absoluta, pelo aumento da “grandeza extensiva do trabalho”, a maquinaria possibilitou ao capital “a conversão da grandeza extensiva em grandeza intensiva ou de grau”. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 42)

Baseando-se nos relatórios dos inspetores de fábrica, Marx ressaltou que, apesar de se louvar os resultados favoráveis das leis fabris de 1844 e 1850, a intensificação do trabalho foi “destruidora da saúde dos trabalhadores e, portanto, da própria força de trabalho”. A legislação fabril não representou concessão alguma ao trabalhador, pois da parte da burguesia, uma vez que o prolongamento da jornada de trabalho foi definitivamente vedado por lei, “ela buscou ressarcir-se mediante sistemática elevação do grau de intensidade do trabalho e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria num meio de exaurir ainda mais a força de trabalho”. (MARX, 1996, Tomo 2)

Após delinear as principais consequências da produção mecanizada sobre o trabalhador, Marx passou a ocupar-se com a fábrica em seu conjunto e na forma como então se encontrava. Com a fábrica superou-se a divisão manufatureira do trabalho, substituindo a hierarquia de trabalhadores especializados (característica da manufatura), pela tendência em igualar os trabalhos que os operadores executavam nas máquinas. Isso decorre da transferência da habilidade e virtuosidade do trabalhador para a máquina.

No chão da fábrica ficavam (ficam) os trabalhadores efetivamente ocupados com as máquinas-ferramentas, acrescidos de ajudantes para vigiar ou então alimentar a máquina-motriz (quase exclusivamente crianças); além desses havia (há) “um pessoal numericamente insignificante”, ocupados “com o controle do conjunto da maquinaria e com sua constante reparação” – “como engenheiros, mecânicos, marceneiros etc.” – era (é) uma “classe mais elevada de trabalhadores” e que tinham formação científica ou técnica condizente com o trabalho que executavam. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 54)

Dessa divisão técnica do trabalho também decorreu a divisão na aprendizagem e no sistema educacional (ou formativo) em diferentes níveis, visando formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia. Numa sociedade com classes e frações de classes diferenciadas, também a educação era (é) adequada a essa estrutura e organização econômica e social, com tantas e quantas educações quantas as classes e frações de classes a que se destinam.

Para o exercício do trabalho fabril a aprendizagem tinha que começar desde a infância, para que o trabalhador adaptasse “seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato”. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 54) O trabalho com a máquina implicava adequação ao movimento uniforme da máquina, ao ritmo e à velocidade de produção imposto pela mesma. O trabalho com a máquina não impunha nenhuma exigência em termos de aprendizagem, apesar do disciplinamento e da exigência legal para tanto.

Como o movimento agora não parte mais do trabalhador, mas da máquina, pode-se mudar o empregado a qualquer momento, sem interromper o processo de trabalho. Na manufatura e no artesanato o trabalhador se servia da ferramenta; na fábrica ele serve à máquina. Na manufatura, os trabalhadores eram membros de um mecanismo vivo; na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente dele.

Nas condições de uma produção automatizada, com total separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, a educação passa a ser um tema ideológico e politicamente apreciado pelos burgueses que, enfaticamente, propugnam pela necessidade de educação profissional para os trabalhadores. Marx fez importante anotação sobre isso, num manuscrito anexo à obra *Trabalho Assalariado e Capital*, de 1849, intitulado *O Salário*, enfatizando a necessidade de realçar a contradição existente na indústria moderna que cada vez mais substitui trabalho complexo por trabalho simples. No plano educacional essa contradição se expressa pela exigência burguesa de ampliação da educação profissional dos trabalhadores, quando “não há necessidade de qualquer formação”, em decorrência da simplificação do trabalho. (MARX; ENGELS, 1978, p. 74) A ampliação da escolaridade não somente é insignificante para a empregabilidade (como se diria atualmente) do trabalhador, como também não exerce influência direta ou indireta sobre o seu salário, mas essa educação somente tem a função de formação moral, pela qual se transmite os princípios burgueses.

A ampliação da escolaridade, realizada através de um ensino cada vez mais especializado, centrado em minúsculos campos, mesmo que aparentemente politécnico, não amplia o saber do trabalhador, mas

contribui fortemente para tornar seu saber fragmentado, ampliando a subordinação do trabalho ao capital, ao mesmo tempo em que reforça a ideologização burguesa, que culpabiliza o próprio trabalhador por sua trágica situação.

Mas a subordinação do trabalho ao capital, radicalizado e aprofundado com a maquinaria e a grande indústria, não foi absoluta ou amainou a luta entre trabalhadores e burgueses. Trata-se de uma luta histórica que remonta à origem do modo capitalista de produção, passando por formas e conteúdos diferenciados.

A luta do trabalhador contra os meios de produção percorreu quase toda a Europa durante o século XVII até o século XIX, haja vista que a máquina tornou-se não só uma concorrente do trabalhador, mas uma forma usada pelo capital para abolir as revoltas e greves dos trabalhadores. A máquina era usada pelo capital como meio para neutralizar a luta de classes.

Os economistas burgueses, entretanto, afirmam que a maquinaria, em si mesma, não é o problema e que as consequências decorrentes de sua aplicação são inevitáveis. Marx habilmente observa que esses economistas não veem outra aplicação para a maquinaria, senão a capitalista. Não há dúvida de que a introdução e expansão da maquinaria leva a um decréscimo não só relativo, mas absoluto, do número de trabalhadores empregados. É preciso enfatizar, entretanto, que Marx, apesar de entender a questão do desenvolvimento da máquina como um progresso, é enfático quanto ao caráter de classe da ciência e da tecnologia, desvelando o comprometimento do desenvolvimento da maquinaria com o capital. Uma vez iniciado o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção, tendo a produção mecanizada plenamente se instalado, o capital expande-se em escala crescente, de um ramo para outro, da indústria para a agricultura, de um país para outro, ampliando a capacidade de acumulação e possibilitando o aumento da produção, aos saltos. A ampliação das relações capitalistas em escala internacional acaba por criar uma divisão internacional do trabalho, transformando parte do globo em campo de produção agrícola (de matérias-primas) e outro de produção industrial.

A máquina e a grande indústria foram desenvolvimentos do (para e pelo) capital e a finalidade precípua foi expandir o sistema de exploração e de acumulação aos saltos. Uma vez instaurado o processo, foi absorvendo e penetrando em todos os setores e em todos os cantos do planeta, até fatar o globo em conformidade com os interesses da acumulação capitalista e com uma divisão do trabalho que ultrapassa todas as barreiras da antiga divisão manufatureira do trabalho, tornando-se internacional. Mas essa transformação não se deu sem que, rapidamente, se manifestassem as profundas contradições entre as forças produtivas que se desenvolviam e exigiam uma produção crescentemente social, coletiva, e as relações de produção que tinham um caráter privado, restritivo. Como essa contradição fundamental não se resolve, o capitalismo passou a conviver com um movimento cíclico, com crises cada vez mais profundas.

Esse movimento cíclico impõe maior desenvolvimento da maquinaria, de sua aplicação capitalista, gerando um movimento contraditório, com etapas subsequentes de repulsão e de atração dos trabalhadores das fábricas. Esse movimento contraditório é gerado em grande medida pela alternância de momentos de prosperidade e momentos de crise.

Após traçar as disposições sobre higiene, caracterizadas como “extremamente pobres”, permitindo ao capitalista burlá-las e, mais que isso, tornar as próprias doenças dela decorrentes em condição necessária à existência do capital, Marx teceu algumas considerações sobre as disposições dessa legislação quanto à educação. Para o autor de *O Capital*, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição “obrigatória para o trabalho” infantil. (MARX; ENGELS, 1978, pp. 109-111) Para além da obrigatoriedade legal, que como já registrado anteriormente, resultava na construção de uma ineficiente organização escolar com péssimas instalações, com mobiliário precário e inadequado e mestres despreparados e até mesmo analfabetos, Marx indica que, contraditoriamente, foram as próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que colocaram a possibilidade e a importância de conjugar instrução, ginástica e trabalho manual. Para demonstrar esse seu entendimento, Marx tomou depoimentos de mestres-escolas, conti-

dos nos relatórios dos inspetores de fábrica, mostrando que as crianças trabalhadoras, embora só tivessem meio período de frequência escolar, aprendiam tanto ou mais que os alunos regulares que tinham frequência integral. Vale a pena a citação:

Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais.

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre lépidos e quase sempre dispostos e desejosos de receber instrução. O sistema de metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação à outra e conseqüentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente quando faz calor, com outro que chega lépido e fagueiro de seu trabalho. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 111-112)

Essa situação não decorria de dádiva da burguesia ou de seus representantes legislativos ou executivos, mas como uma exigência do próprio desenvolvimento da indústria moderna que, ao atingir certo nível, transforma os espíritos “mediante o revolucionamento do modo de produção material e das relações sociais de produção”. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 112, nota de rodapé 285) Essa observação decorreu de análise feita por Nassau William Senior, no 7º. Congresso Anual da *National Association for the Promotion of Social Science*, realizado em Edimburgo, em 1863, que era de opinião que

[...] a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes alta e média aumentava inutilmente o trabalho dos professores, ‘enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial’. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 112)

Era assim que Marx caracterizava a educação burguesa: uma educação unilateral, improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das

crianças. Mas, expressando as contradições decorrentes das lutas entre as classes básicas da sociedade capitalista, do próprio sistema fabril emergia o “germe da educação do futuro” e que, diferentemente da educação burguesa, conjugaria o trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica.

Essa educação *omnilateral* era como que uma resposta do proletariado à divisão do trabalho implementada pela forma capitalista da indústria moderna e que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina. Na fábrica moderna a maquinaria impõe ao trabalhador, desde a mais tenra idade, a repetição de operações extremamente simples e que não exigem ou resultam em nenhum aprendizado ou instrução, só a repetição de tarefas rotineiras no ritmo imposto pela máquina. Marx exemplifica essa situação com o trabalho nas tipografias inglesas, na manufatura e depois da introdução da máquina impressora. Na manufatura o aprendiz passava por todas as etapas do trabalho, do mais simples ao mais complexo, e saber ler e escrever era uma exigência do ofício; com a máquina passou-se a empregar dois tipos de trabalhadores: um adulto para supervisionar o trabalho da máquina, e jovens e crianças para o trabalho manual - como alimentar a máquina e retirar o impresso -, a escolarização não era necessária, sendo preferível ficarem embrutecidos ou até mesmo serem deficientes ou anormais.

Essa necessidade de educação dos trabalhadores, gerada pelo próprio capital, carrega um elemento contraditório e transformador da sociedade:

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria [...] são as escolas politécnicas e agrônomicas, outro são as *écoles d'enseignement professionnel*, em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. Mas tampouco há dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem estão na contradição mais diametral com tais fermentos revolucionários e seu objetivo,

a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova. (MARX, 1996, Tomo 2, p. 116)

Foi o próprio desenvolvimento capitalista, portanto, que criou as escolas técnicas para produzir os trabalhadores necessários e adequados ao desenvolvimento técnico do capitalismo, conjugando trabalho fabril com ensino elementar. Essa foi a condição para os trabalhadores desenvolverem um germe da educação futura e que articulará trabalho produtivo com ensino e ginástica, “como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões”. (MARX, 1996, Tomo 2) Essa educação politécnica e de formação *omnilateral* somente será efetivamente conquistada quando o proletariado conquistar o poder político. Isso não significa que sob as condições econômicas, sociais e políticas da forma capitalista de produção não haja possibilidade de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. Ao contrário, no entendimento de Marx, ela também é condição para aguçar as próprias contradições, na medida em que contribui para a formação de trabalhadores mais conscientes e menos alienados. Uma educação que, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, entre trabalho, instrução e ginástica, volte-se para a formação integral do homem.

Mas não se pense que há ingenuidade nessas observações. Apesar da possibilidade de se avançar na direção de uma educação aguçadora das contradições, recorrendo-se a outras obras pode-se constatar análises críticas menos otimistas de Marx e Engels sobre a educação dos trabalhadores e as escolas profissionais. Um bom exemplo é a carta de Engels a uma antiga professora de ensino profissional russa, Gorbunova-Kablukova⁴, de 22 de julho de 1880. Afirmando que discu-

4 Em nota de rodapé, Dangeville esclarece o leitor sobre a correspondente russa de Engels, a professora Gorbunova-Kablukova: “A correspondente russa de Engels, antiga professora da escola profissional de Moscovo, dirigira-se no início de Julho de 1880 a Engels a fim de lhe colocar a questão de saber quais podiam ser o papel e o futuro das escolas profissionais na Rússia da época, e quais deviam ser os meios a utilizar para combinar os grandes empreendimentos nascentes com as condições sociais dos campos russos, onde predominava a indústria doméstica. A correspondente de Engels queria, não tanto em teoria como na prática, fazer alguma coisa neste domínio para os trabalhadores russos, a fim de lhes evitar as torturas inúteis da fase da acumulação primitiva. (MARX; ENGELS, 1978, p. 75, nota 28)”

tiu a questão com Marx, considera que a melhor fonte de pesquisa sobre o sistema escolar profissional inglês eram “os relatórios oficiais”, pois toda a literatura não oficial “tende quase exclusivamente para pintar de cor-de-rosa o sistema existente”, quando não para “fazer o reclame desta ou daquela charlatanice”. (MARX; ENGELS, 1978, p. 75) Referindo-se à educação industrial da juventude, Engels afirma que estava *desprezada*, na maior parte das vezes não passando de *pura fachada*, constituindo-se, na maior parte das vezes em “uma espécie de casas de correção para onde se mandam as crianças abandonadas durante alguns anos na sequência de um julgamento em tribunal”. As “escolas de promoção para os operários adultos” tinham as mesmas características que as anteriores, sendo que as exceções resultavam das circunstâncias e do trabalho de “personalidades particulares”, constituindo-se em “instituições locais e temporárias”. Engels foi taxativo em sua avaliação sobre o ensino profissional: “Não se pratica, neste domínio, senão uma coisa, de maneira sistemática: a charlatanice”. (MARX; ENGELS, 1978, p.76)

Certamente que, da época de Marx e Engels à atualidade, o sistema educacional técnico para a juventude deu um salto quantitativo estupendo, em todo o mundo; igualmente ocorreram avanços qualitativos, acompanhando o desenvolvimento das forças produtivas e que exige, em níveis ampliados, a formação de técnicos e tecnólogos numa escala adequada à transformação produtiva. Mas com relação aos cursos de qualificação profissional, voltados ao que se convencionou denominar de “reciclagem” dos trabalhadores desempregados, não é outra a visão que tenho nos dias de hoje: em sua maior parte não passam de charlatanice.

4. MARX E ENGELS: FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA COMUNISTA

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação, já enfatizado neste texto. Ao contrário de terem produzido uma “teoria pedagógica”, as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram.

Encontramos entre os estudiosos da educação socialista um esforço de organização e sistematização das referências de Marx e Engels a respeito da educação e da escola, e que se encontram no conjunto do seu pensamento sobre a economia, a sociedade e a política.

Algumas publicações são elucidativas desse esforço e tiveram, no Brasil, grande importância para os estudiosos marxistas da educação. São conhecidos entre nós alguns estudos, tais como o do filósofo polonês Bogdan Suchodolski, que se ocupou em construir uma teoria pedagógica de acordo com as exigências e tarefas de uma revolução socialista. Em meados da década de 1960, o pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda se propôs a fazer uma leitura rigorosa dos textos de Marx e de Engels sobre a educação, colocando-se como questão a existência e a configuração de uma pedagogia marxiana.

Em meados da década de 1970 surgiu uma antologia de textos de Marx e Engels sobre a educação e o ensino organizada pelo francês Roger Dangeville, que escreveu uma “apresentação” na qual situou a existência de uma “educação comunista” nos quadros teóricos do marxismo; ademais, cada um dos textos vem acompanhado de comentários do organizador, sob a forma de “Notas”. A antologia de Dangeville foi publicada em francês em 1976 e traduzida e publicada em português em abril de 1978, recebendo o título de *Crítica da Educação e Ensino*. Entre nós também é conhecido o livro *Educação, saber e produção em Marx e Engels*, publicado no Brasil em 1990 e que resultou da tese de doutoramento de Maria Alice Nogueira, defendida na Universidade de Paris V, em dezembro de 1986, no qual a autora se propõe o estudo de Marx e Engels com o objetivo de explicitar o conteúdo e o significado das concepções educacionais que decorrem da extensa obra desses autores.

Segundo meu entendimento, Suchodolski, Manacorda, Dangeville e Nogueira articulam seus escritos partindo do pressuposto de que existe uma pedagogia marxiana que, acrescida da contribuição de outros teóricos e educadores, conformam uma pedagogia marxista. Em linhas gerais, os trabalhos publicados por esses autores possibilitam organizar a contribuição marxiana à educação em três grandes aspectos ou direções:

1. *Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa.* Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;
2. *Relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação.* O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência, explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência;
3. *Educação comunista e formação integral do homem* – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação do monotécnico pelo politécnico. A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica a sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem.

Penso que o pressuposto de Marx e Engels sobre a educação, que interessa aos trabalhadores partidários do comunismo, encontra-se sistematicamente exposto no próprio *Manifesto Comunista*, escrito entre 1847 e 1848, às vésperas de junho 1848 quando Paris viu a primeira revolução proletária. Entre as medidas que o proletariado poderia colocar em prática ao assumir o poder, Marx e Engels assim redigiram o décimo e último item: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.”. (MARX; ENGELS, [s.d.], Volume 1, p. 37)

A concepção de instrução marxiana é delineada de forma explícita e detalhada nas *Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, que se realizou em Genebra em setembro de 1866. Nesse texto, Marx considera como sendo uma tendência da indústria moderna a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção, entendendo que esse é um processo legítimo e saudável, desde que aconteça de modo adequado às forças infantis. (MARX, 1982a, p. 59) Crítico da violenta exploração do trabalho infantil em atividades econômicas no campo e na cidade, notadamente na indústria, Marx recomendou, entretanto, que a partir dos nove anos qualquer criança deveria participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro mas também com as mãos. A exploração nociva à saúde de crianças e adolescentes dessa faixa de idade, entretanto, deveria ser severamente proibida por lei. Essa questão tratei de modo mais alongado anteriormente, mas é importante salientar que Marx não está a defender a exploração do trabalho infantil. Seu entendimento é que o trabalho deveria começar desde a infância, articuladamente com o ensino, os exercícios físicos e o tempo livre. Tendo conhecimento da experiência educacional levada à frente por Owen, bem como outras iniciativas educacionais, Marx defendeu a combinação da educação com o trabalho, inclusive por considerá-lo como fundamental para a existência econômica, social, psicológica e moral do homem em qualquer idade, pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz-se homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice.

Defendendo a combinação entre trabalho produtivo e educação, Marx assim precisou a sua concepção de instrução:

Por instrução nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática. (MARX, 1983, p. 60)

Os fundamentos dessa educação *omnilateral* e *politécnica* era uma decorrência da própria transformação da indústria que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão do trabalho. Articulando o desenvolvimento das forças produtivas com a implementação de transformações nas bases técnicas de produção, cujas dimensões promovem transformações na divisão do trabalho, é que Marx vislumbrou uma educação mais ampla, integral e flexível:

Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação no trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalho em todos os sentidos. (MARX, 1982, pp. 557-558)

Como se constata, portanto, a necessidade de uma educação flexível foi uma decorrência do desenvolvimento da indústria. Foi o colossal desenvolvimento da indústria que determinou a transformação de todo o aparato escolar, até então dominado pela educação familiar, gremial e religiosa. As transformações desencadeadas pela Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo foram responsáveis pelas proclamações de pensadores liberais que atribuíam à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar condições de igualdade entre todos os cidadãos. É nesse contexto que verificamos a institucionaliza-

ção e a ampliação do aparato escolar, como é destacado na “Introdução” aos *Textos sobre Educação e Ensino*, de Marx e Engels.

A institucionalização e necessidade de ampliação do aparato escolar, porém, levou-o a depender crescentemente do Estado, sob a justificativa liberal de que a educação deveria ser considerada como uma necessidade social, um direito de todos os cidadãos. Marx e Engels não duvidavam que era necessário às instituições públicas se responsabilizarem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, de todo o aparato escolar posto a seu serviço.

As posições de Marx e Engels sobre o controle estatal da educação ficam claramente expressas a partir da discussão na Associação Internacional dos Trabalhadores, em uma intervenção em duas reuniões de seu Conselho Geral, em que estava em pauta a discussão acerca das dificuldades relacionadas ao sistema de ensino e se o mesmo deveria ser público ou privado. Da “Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT” consta que Marx, analisando o exemplo dos Estados Unidos da América, se posicionou com relação ao controle estatal da educação, bem como ao direcionamento ideológico do conteúdo educacional pelo partido ou por qualquer classe. O texto do posicionamento de Marx é elucidativo e sobremaneira atual sobre o sistema de ensino:

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições atuais. Conseqüentemente, é necessário partir da situação atual.

O Congresso da AIT colocou a questão se o ensino deve ser estatal ou privado. Por ensino estatal entende-se aquele que está sob o controle do Estado. [...]

O ensino pode ser estatal, sem ficar sob o controle do governo [...]. Sem a menor dúvida, o congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório. [...]

Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um absurdo, posto que o Estado deve pagar. É evidente que um ou outro terá de pagar, porém não é necessário que sejam os que menos podem fazê-lo. O ensino superior não deve ser gratuito. [...]

A discussão avançou após a proposta de ratificar a resolução do Congresso de Genebra, que exige a combinação do trabalho intelectual com o físico, os exercícios físicos com a formação politécnica. [...]

Nas escolas elementares – e, mais ainda, nas superiores – não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais [...]. As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas. (MARX; ENGELS, 1983, pp. 96-98)

Não há dúvida da recusa total de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for sua origem. As intervenções de Marx eram no sentido favorável a uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica. Essas observações ganham corpo nas reflexões de Marx sobre a Comuna de Paris, no fim da guerra franco-prussiana de 1870-71, onde ficam reafirmadas suas posições frente às medidas colocadas em prática pelos comunards. As medidas educacionais da Comuna foram detalhadamente registradas e analisadas por Marx no *Primeiro Esboço de “A Guerra Civil na França”* e a citação do trecho a seguir é esclarecedora sobre o assunto.

Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril).

Diante dos desastres que se abateram na França durante esta guerra, diante de seu afundamento nacional e de sua ruína financeira, a classe média sabe que não será a classe corrompida daqueles que tratam de converter-se nos amos da França, a que vai trazer bem-estar, mas sim que será, somente, a classe operária, com suas viris aspirações e seu poder.

Sentem que somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado ‘a espera de bons lugares’ e aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho.

Os professores da escola de medicina evadiram-se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade).

A Comuna não deve ser uma instituição parlamentar mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estar a serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. Da mesma forma, os juízes devem ser eleitos, destituídos e responsáveis. Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados conseqüentemente sob seu controle.

É absurdo afirmar que as funções centrais - não só as funções do governo do povo, mas também as necessárias para satisfazer os desejos gerais e ordinários do país - não devem estar asseguradas. Estas funções teriam subsistido, porém os próprios funcionários não podiam - como no velho aparato governamental - colocarem-se acima da sociedade real, porque estas funções deviam estar asseguradas por agentes da Comuna e serem executadas, portanto, sob seu efetivo e constante controle.

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á acessível para todos como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade. (MARX; ENGELS, 1983, p.92-94)

Com o texto de Marx fica reafirmado o caráter que a educação foi assumindo, acompanhando a reorganização dos serviços públicos pela Comuna: pública (estatal), gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação foi apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado e vista como uma ferramenta essencial de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da *revolução proletária*.

Entendo que o mérito de Marx e Engels pode ser sintetizado por alguns princípios que desvelam o caráter revolucionário de suas propostas. Em primeiro lugar, está a centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo e que desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo.

Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Certamente Marx e Engels também defendiam o estabelecimento de relações necessárias entre educação e sociedade, expressa quer na análise do caráter ideológico e utilitário da educação na sociedade burguesa, quer como projeto de construção de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, em vista do projeto estratégico dos partidários do comunismo é que se coloca, desde já, a defesa intransigente de uma educação estatal, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças. Como explicitado anteriormente por Marx, a educação estatal, entretanto, deve prescindir dos mecanismos de controle que hoje, por exemplo, vislumbramos através de políticas educacionais ditatoriais, cujos mandatários estão a representar instituições financeiras expressivas dos interesses capitalistas. Almeja-se com isso assegurar a abolição do monopólio minoritário e classista da cultura, do conhecimento, da literatura, das artes, da filosofia e da ciência.

A transformação da educação com vistas a tais objetivos implica em uma profunda transformação no modo de produzir dos homens; isso só será alcançado quando também ocorrer uma transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação entre a ciência e a produção.

REFERÊNCIAS

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

DEMARTINI, Z. de B. F. **Velhos Mestres das Novas Escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª. República em São Paulo**. São Paulo: USP-Ceru e Inep, 1984. (Relatório de Pesquisa).

DUARTE, N. *Vigotski e o Aprender a Aprender: críticas às apropriações neoliberais da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000a.

DUARTE, N. (Org.). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, O. Nem burguesia, nem estatismo. *Teoria & Debate*. n. 9, jan./fev./mar. 1990, p. 46.

ENGELS, F. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986.

ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. São Paulo: Global, 1980. 3a. ed.

ENGELS, F. *A Dialética da Natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 3a. ed.

ENGELS, F. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 2a. ed.

LENIN, V. I. *La instrucción pública*. Moscou: Editora Progresso, 1981.

LENIN, V. I. Em memória de Friedrich Engels: Grande lutador e professor do proletariado moderno. Outono de 1895. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosEngelsLenin.htm>. Acessado em 08.05.2008.

LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: breves notas preliminares. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009. Disponível: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2642/2296>.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*. n. 14, jun., 2004. Disponível: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_14.pdf.

LOMBARDI, J. C. A educação e a Comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo dos 130 anos. In: BOITO JR., A. (Org.) *A Comuna de Paris na história*. São Paulo: Xamã, 2001, pp. 157-168.

LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001.

LOMBARDI, J. C. A educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, P. J.; LERNER, F.; BARSOTTI, P. (Orgs.) *A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade*. São Paulo: Ícone Editora, 2002, pp. 65-88.

LOMBARDI, J. C. *Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teóricos-metodológicos da História*. In: _____. (Org.) *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999, pp. 7-32.

- LOMBARDI, J. C. *Marxismo e História da Educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente*. Campinas: Unicamp, 1993.
- LOMBARDI, J. C. *O Xavante e a Política Indigenista no Brasil nos Séculos XVIII e XIX*. 1985. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural). Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo. Piracicaba-SP, 1985.
- LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR e outras, 2004.
- LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2007.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2005.
- LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2002.
- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Autores Associados, 1991.
- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora; Campinas: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogia moderna*. Roma: Editora Riuniti, 1976.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando, 1964.
- MARX, K. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro Primeiro. Volume I. O Processo de Produção do Capital. Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV)*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. (Série: Os Economistas).
- MARX, K. *A Questão Judaica*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- MARX, K. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, K. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Pontes, 1983.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, E. O Conceito Marxista do Homem - Apêndice: Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 de Karl Marx. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 8a. ed., pp. 83-170.

MARX, K. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Agosto de 1866. Lisboa/Moscovo: Edições Progresso, 1982a. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>.

MARX, K. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro 1. 2v. São Paulo: DIFEL, 1982b. 7a. ed.

MARX, K. Textos Filosóficos. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

MARX, K. The Victory of the Counter-Revolution in Vienna. Neue Rheinische Zeitung n. 136. 11/07/1848. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/11/06.htm>.

MARX, K.; ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. 1a. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978. [Introdução e Notas de Roger Dangeville].

MARX, K.; ENGELS, F. Cartas sobre las ciencias de la naturaleza y las matematicas. Barcelona: Anagrama, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. 2v. Lisboa: Editorial Presença; Brasil: Livraria Martins Fontes, [s.d.].

MARX, K.; ENGELS, F. Obras Escolhidas. 3v. São Paulo: Alfa-Omega, [198-?].

NOGUEIRA, M. A. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.

PAULO-NETTO, J. Prólogo à Edição Brasileira. In: ENGELS, F. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1986, pp. I-XIV.

PIAGET, J. As Ciências “Nomotéticas” e as Ciências Históricas do Homem. In: SILVA, M. B. N. da (org.). Teoria da História. São Paulo: Ed. Cultrix, [1976], pp. 30-34.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, pp. 152-180.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 38a. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 147-164.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez. 1991.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SCHELBAUER, A. R. et al. (Orgs.). *Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARTZ, G. *Keynes*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Ed. Laia, 1976.

SUCHODOLSKI, B. *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966.

ABORDAGEM HISTÓRICA DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Olinda Maria Noronha



As relações entre trabalho e educação tem sido sistematicamente objeto de estudos e pesquisas tanto por estudiosos e pesquisadores da temática quanto por agentes encarregados de produzir políticas educacionais. No meio acadêmico os estudos e as pesquisas tendem a apresentar um enfoque crítico ainda que de forma bastante heterogênea. Já no âmbito dos organismos encarregados da produção das políticas educacionais, cujo objetivo central é o ajustamento do indivíduo às regras do mercado, observa-se que as propostas podem até estar fundamentadas em uma abordagem crítica, porém, “adaptando” o conteúdo desta abordagem aos interesses da lógica da acumulação capitalista, contribuindo deste modo para a homogeneização do discurso sobre a educação e o trabalho.

Pode ser observado ainda que algumas aproximações deste objeto, mesmo no meio acadêmico, são desenvolvidas a partir de enfoques que tratam a questão de modo unilateral e parcial tendo como base abordagens que não tomam como pressuposto as *relações históricas entre trabalho e educação*.

A presente reflexão tem como princípio metodológico norteador que somente a partir da *abordagem histórica* e por meio das *relações* que se estabelecem entre trabalho e educação, torna-se possível a compreensão destas relações. É, portanto, pela via teórica e metodológica da categoria *práxis* que esta questão deve ser tratada, compreendida e explicada. Decorrente desta posição metodológica assumida, considera-se, portanto, que estas relações não devem ser tratadas como naturais, ou ainda, sob as perspectivas essencialista, existencialista ou economicista, mas, do ponto de vista histórico. As relações entre trabalho e educação constituem o resultado da *práxis* humana no âmago do processo histórico de produção da existência do homem. E é no âmbito destas relações históricas que pode ser compreendido e explicado o modo como, gradativamente, o trabalho foi se afastando da condição ontológica de realização do homem para tornar-se uma atividade estranha e oposta ao seu aspecto de realização da sua humanidade criadora.

A inclusão da abordagem histórica ao estudo, investigação e explicação das relações entre trabalho e educação não representa, deste modo, um mero recurso acadêmico ou de pesquisa visando ampliar a análise deste tema. A consideração da abordagem histórica constitui a própria condição de realização do processo de investigação e de explicação. De acordo com a perspectiva teórica e metodológica do materialismo histórico-dialético não existe outro caminho que dê conta de tratar do trabalho e da educação, não como âmbitos autônomos, mas como relações históricas construídas e determinadas objetivamente.

A partir destas observações é possível afirmar que somente esta perspectiva contempla as categorias de análise: relação sujeito–objeto, totalidade, contradição, movimento, tempo, *práxis*, classes sociais, conflito, mediação, hegemonia. Estas categorias representam ferramentas metodológicas que orientam o pesquisador a realizar o movimento do conhecido ao desconhecido. Em geral, o pesquisador tem a ilusão de que a atividade de pesquisa começa sempre por aquilo que se manifesta na realidade empírica, por aquilo que é imediatamente visível e aparente. No entanto, o caminho para se chegar do concreto real ao concreto pensado não é, em absoluto, linear. No processo de investigação devem estar presentes, de forma permanente, a teoria, o método e a realidade.

Na formulação de Marx, o movimento de construção, conhecimento é teórico; a produção do concreto pensado é, portanto, teórica. Neste processo o concreto real (o sujeito, a sociedade) está permanentemente presente na representação “como pressuposição”. Isto significa que a realidade concreta informa a teoria, sem confundir-se com ela, pois a construção do conhecimento é guiada pela teoria. (NORONHA, 2006, pp. 21-22)

É com este significado que Marx considera que,

[...] o concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978a, pp. 116-117)

Dependendo do lugar teórico de onde o pesquisador investiga, existem questões que não podem ser colocadas, ou porque o limite teórico e metodológico não permite ou porque estas questões não cabem em suas referências. Neste caso a realidade pode até ser descrita, analisada, registrada, comparada por estas abordagens (empirista, funcionalista, positivista), mas não explicada em suas determinações objetivas históricas. Não é, portanto, qualquer abordagem que consegue atingir estas determinações e explicá-las de modo científico. É preciso indagar a realidade, indagar os dados e os indícios, sempre tendo em conta que estes não falam nada por si mesmos.

A concepção do materialismo histórico-dialético considera que o movimento social é sempre dialético, expressando a atividade histórica dos homens, articulando-se de modo determinante às lutas de classes, ao conflito social e às superações das contradições advindas deste processo. Já o conceito de mudança constitui um conceito mais complexo envolvendo as permanências, as variações, as acumulações de

várias mudanças e os movimentos de rupturas transformadoras. O que importa reter é que a mudança social constitui também uma mudança histórica na sua dimensão cumulativa. Mas a história não pode ser reduzida a uma simples mudança social. A história concretiza-se a partir dos elementos constitutivos das ações humanas nos tempos diferenciais que se articulam em um processo em que se dão tanto a práxis criadora quanto a práxis reiterativa. A história é, portanto, o resultado das mudanças e das transformações sociais. E por isso é concebida não como uma ciência da mudança, mas do que muda, do que se transforma e também do que permanece, na dialética entre práxis criativa e reiterativa. É na e pela práxis, portanto, que se resolve a questão do modo como as práticas sociais são produzidas, apropriadas de modos diferenciados pelos sujeitos e pelas instituições e organizações.

Para Marx este processo não tem lugar somente a partir da antiga base (permanência), porque esta mesma base se amplia no processo de produção humana. O mais alto grau de desenvolvimento desta base é, desse modo, o ponto em que se conseguiu um maior grau de elaboração, que combina com o maior incremento das forças produtivas e, por conseguinte, também um engrandecimento dos indivíduos. E, uma vez que se chegou a esse ponto, o desenvolvimento novo terá lugar sobre a nova base em um processo de incorporação e de superação histórica (transformação) que contém a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo. (MARX e ENGELS, 1978, pp. 64-70)

Este processo, por sua vez, expressa uma unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo considerando-se que a natureza humana é ao mesmo tempo social e histórica. Quanto mais o desenvolvimento universal das forças produtivas, junto à transformação incessante de sua base como condição de sua reprodução ocorre no processo de autoexpansão do capital, mais contraditoriamente as possibilidades do desenvolvimento universal do indivíduo ficam potencialmente dadas. A universalidade do indivíduo não se realiza mais no pensamento ou na imaginação, está viva em suas relações teóricas e práticas na sociedade. É por isto que a sociedade constitui o *sujeito da história*. É por meio da compreensão das relações objetivas, teóricas e práticas (práxis) que se

dão na sociedade, que se torna possível o entendimento do processo histórico em seu processo dialético de permanências e mudanças.

Este movimento dialético é observado na reflexão de Aróstegui:

A história contém mais coisas que a mudança social. Contém primeiro o fato de que essa mudança é cumulativa e depois, o fato também de que a história se compõe de mudanças, mas também de durações. E no último extremo, o verdadeiro movimento histórico não se define na mudança, mas como resultado da mudança. (ARÓSTEGUI, 1995, p.261)

Vázquez (1977) observa, a respeito do movimento de articulação entre práxis criadora e práxis reiterativa ou cumulativa, que a práxis criadora - aquela que pode conduzir a mudanças e transformações em forma de rupturas - é determinante porque o homem é um ser que busca sempre criar, inventar, encontrar novas soluções e, ao realizar essas ações, modifica a si mesmo, a natureza e aos outros homens, conforme a célebre formulação de Marx. É importante, contudo, lembrar que o homem não vive em permanente estado criador, ele repete, imita, permanece, acumula dentro de um processo dialético de produção e de superação das contradições inerentes ao movimento social e histórico.

A apropriação da práxis criadora do homem pela lógica da acumulação, visando o lucro, é uma questão para a qual se deve ficar atento nas relações entre trabalho e educação, pois é este o discurso *fetichizado* que integra as recomendações dos organismos multilaterais, bem como a atual política educacional brasileira. Este discurso tem como suporte ideológico a centralidade da educação e do trabalho e se expressa no aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver juntos, visando formar indivíduos “mais criativos” como estratégia pragmática e ideológica de sobrevivência autossustentada e solidária.

O propósito de dar conta não somente da investigação, mas, sobretudo da explicação do processo histórico coloca, portanto, logo de início para o estudioso da temática, a necessidade de definição de algumas categorias centrais de análise como aquelas antes referidas, que devem integrar sua concepção teórica e metodológica. Esta posição é fundamental para que o conhecimento das ações humanas na sociedade

não fique reduzido a uma sucessão evolutiva e natural de realizações humanas, que algumas abordagens (como a da Sociologia) costumam denominar como “teoria geral da sociedade”. Esta “teoria geral da sociedade” tem como finalidade explicar a sociedade em geral e com isso, escamoteia as determinações históricas, os conflitos, as contradições produzidas no processo de acumulação capitalista, contribuindo para consolidar a ordem burguesa e justificar, ideologicamente, suas iniciativas em nome do progresso geral da civilização. É necessário analisar não a “sociedade em geral”, mas uma formação histórica particular que é a forma capitalista de produção e de organização da sociabilidade humana.

A partir das reflexões de Aróstegui (1995, p. 200) de que “a sociedade é o sujeito real e único da história” é possível afirmar que é na sociedade, e, por conseguinte, nas relações teóricas e práticas, que o processo histórico é experimentado. Desta maneira, o fundamento de uma teorização do processo histórico deve ter como objetivo identificar qual é a natureza do social, quais são as formas, os mecanismos e as ações observadas nas relações objetivas dos homens em um determinado momento histórico. É por estas razões que “a teoria do social e a teoria do histórico são duas questões indissoluvelmente imbricadas”.

A partir deste entendimento pode-se inferir que não existe uma explicação da história que não contenha uma explicação da realidade social, pois *a sociedade é o sujeito real e único da história* muito embora não se confundam, pois a historicidade das ações humanas só pode ser compreendida pela história, uma vez que “o conhecimento do histórico, é condição de todos os demais conhecimentos sociais”. (VILAR apud ARÓSTEGUI, 1995, p. 200)

Tendo-se em conta que é como práxis que o homem realiza sua condição humana social e histórica e, considerando-se também que a história é sempre processo e resultado das ações humanas nas relações estabelecidas com a natureza (natureza entendida como uma categoria abrangente e ampliada) e com os outros homens, de modo vivo em suas relações teóricas e práticas, a categoria práxis passa a ser uma diretriz fundamental para a investigação, compreensão e explicação das ações humanas no processo histórico e social e, no interior dele, das relações entre trabalho e educação.

As articulações entre trabalho e educação, entre ciência, tecnologia e trabalho, entre produção da cultura e trabalho, entre intelectuais e cultura, são tanto relações históricas quanto se constituem em elementos da realidade que necessitam ser *historicizados* pelo pesquisador. Este procedimento é condição para que seja possível verificar os contornos teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos bem como as consequências destas articulações para a formação teórica e prática do trabalhador.

De maneira geral a história da educação tem mostrado que a escola nos seus primórdios nasce associada à ideia de formação dos filhos dos grupos proprietários. Este tipo de formação separava o “homem político do homem produtor” e realizava a essência de forma abstrata e não nas relações históricas concretas. Somente com o desenvolvimento das forças produtivas e da própria ciência incorporada como força produtiva sob a lógica do capital, com a revolução industrial e a divisão técnica do trabalho (divisão entre trabalho manual e intelectual), um novo tipo de educação passa a ser exigido pela sociedade, levando à superação da educação abstrata até então dominante.

O desenvolvimento das forças produtivas, no entanto, ao mesmo tempo em que permite aos trabalhadores o acesso à educação propõe uma escola “única e diferenciadora” - que apresenta um currículo comum básico e se diferencia em ramificações profissionalizantes – impedindo-os de ter acesso aos conhecimentos que fundamentam o seu fazer. No entanto, esta escola única e diferenciadora, que é expressa pela proposta burguesa de educação, vai aos poucos cedendo espaço para uma espécie de proposta de “desunificação não diferenciadora”.

No ambiente da reestruturação produtiva do capital pós-1975 (com a crise do taylorismo/fordismo), vão sendo estruturadas as teses do determinismo tecnológico das formas pós-fordistas da produção desorganizada e flexível e das ideologias do “fim do trabalho”, tanto como realidade social quanto como categoria sociológica. Junto a estas teses encontra-se a argumentação em favor da “centralidade da educação e do trabalho”, preconizada pelas políticas neoliberais. A proposta da “desunificação” da escola é resultado deste processo, fundamentando-se no princípio da fragmentação do mundo e do conhecimento, bem como,

da codificação destes em campos multidisciplinares, transdisciplinares, transversais e multifuncionais. A proposta da “não diferenciação” por sua vez, se materializa no princípio de uma formação básica geral e rarefeita para todos, para que os indivíduos livres no mercado se habilitem a acompanhar as novas demandas por um trabalhador flexível que necessita apenas ter uma formação genérica de modo permanente, com qualificações multifuncionais que sustentem a noção de empregabilidade.

Neste processo predomina a cultura do sujeito como uma espécie de “*personal de si mesmo*”, em que o próprio homem passa a ter que assumir a responsabilidade pelo seu fracasso ou sucesso, pela sua inserção ou não no mercado. Observa-se nesta ação, que a transferência da responsabilidade pelo emprego ou desemprego acaba recaindo sobre o próprio trabalhador (empregabilidade). No âmbito da educação, constata-se a ocorrência da ênfase no “básico” e no “para todos” como política educacional, ao invés de políticas sociais e educacionais abrangentes. Este fato expressa o princípio da “não diferenciação” presente na proposta da escola no atual momento histórico, que é caracterizado pela recomposição da atividade dividida e pela necessidade de um trabalhador polivalente, multifuncional e versátil.

De acordo com as observações de Ramon Peña Castro, a crise do trabalho como “fim do trabalho” configura-se como um falso debate, que objetiva na verdade escamotear o valor cada vez maior que o trabalho tem para a acumulação capitalista. A prova disso está no fato de

[...] que o capital procura continuamente novos procedimentos de redução do ‘custo trabalho’, através da precarização dos contratos, da terceirização dos processos de produção fragmentáveis em escala planetária, sem renunciar, inclusive, à restauração de formas de trabalho doméstico com uso de mão-de-obra infantil, trabalho servil de prisioneiros e outras modalidades de trabalho assemelhadas à escravidão. (PEÑA CASTRO, 2003, p.05)

Isto significa que historicamente o trabalho necessário sempre existiu e pode existir sem o capital, mas o capital não existiu – nem pode existir – sem dominar e explorar o trabalho. Para Peña Castro,

“a fome insaciável de trabalho excedente constitui o traço essencial e incontornável do capitalismo”. (PEÑA CASTRO, 2003, p.05)

Por este motivo, a crise do trabalho como “fim do trabalho” constitui, em sua materialidade histórica, um “falso debate”. Este fato é analisado por Peña Castro a partir de duas teses que se confrontam em uma sociedade de mercado absolutista.

O lugar do trabalho na nossa sociedade do mercado absolutista (ou capitalismo sem concessões sociais) é uma questão essencial sobre a qual se confrontam duas teses que de forma simplificada podemos resumir assim: uma, a do fatalismo de desemprego, decorrente do determinismo tecnológico, que se manifesta na universalização da automatização e robotização dos processos produtivos; outra, afirmativa do trabalho humano, necessário e imprescindível, não apenas ‘condição social de existência da sociedade’ e traço constitutivo do ‘animal cultural’ (*homo sapiens sapiens*) mas sobretudo por ser o trabalho o elemento ativo, insubstituível, do mundo físico e cultural, onde os homens produzem e reproduzem a sociedade, por isso mesmo o centro de gravidade (baricentro) para uma alternativa de transformação social. (PEÑA CASTRO, 2003, p.1)

Marx consegue compreender e explicar a impossibilidade de realização da essência humana tanto pelas propostas humanistas abstratas de educação, que separam o homem político do produtor, quanto pelas propostas de articulação mecânica e utilitarista entre trabalho e educação, contidos na lógica civilizatória da acumulação capitalista em suas metamorfoses históricas (da acumulação com desenvolvimento à acumulação sem desenvolvimento).

Observa-se historicamente que a escola conseguiu cumprir sua função social como formadora intelectual dos dirigentes (ou “classes ociosas” já que na Antiguidade e na Idade Média a escola era o lugar do “ócio com dignidade”). No entanto, quando a sociedade moderna, que tem como base a sociedade urbanizada e a indústria – compreendida de modo amplo nos desdobramentos orientados pela lógica de acumulação e de expansão do capital –, começou a incorporar a ciência no processo produtivo, observa-se a estruturação de um movimento que passou a

exigir a necessidade de generalização dos códigos formais de escrita. Este movimento desencadeou o fenômeno da universalização da escola “básica para todos”. Porém, ao ter que absorver em seus propósitos, a formação do trabalhador e a preparação para o trabalho, ou seja, ao ter que se transformar também em “escola do trabalho”, a escola termina por incorporar em seus processos de formação (mas nem sempre resolver) as contradições inerentes à lógica da atividade produtiva da sociabilidade capitalista.

O conflito que tem acompanhado o processo de constituição da escola moderna ainda não se resolveu até hoje, principalmente aqueles relacionados ao tipo de formação que deve ser proporcionado: humanidades clássicas ou ensino científico? Formar um grupo para ser encaminhado para as faculdades e outro voltado para o mercado? Como romper com os dualismos, com a polivalência? Como pensar uma educação unitária e não única e ao mesmo tempo diferenciadora, quando hoje a proposta escolar se tornou tão fluida e fragmentada? Ou seja, se os intelectuais e aqueles que se dedicam a fazer a política educacional não conseguiram chegar a uma conclusão a respeito do tipo de formação a ser proporcionado aos jovens, o próprio capitalismo se encarrega de fazer a sua proposta em resposta às demandas das grandes transformações históricas em curso, tendo como fator central o trabalho como produtor de mercadorias que tem como motor a produção de valor excedente, de lucro.

A escola, neste sentido, está a serviço do capital na medida em que propõe uma formação genérica, básica e para todos, deixando de representar um mecanismo de mobilidade social e de construção da identidade profissional dos trabalhadores.

A ação de restringir o trabalho vivo a valor de troca é manifestada na precarização das relações de trabalho, no desemprego e na noção ideológica de empregabilidade, bem como, em uma formação genérica que atenda à fluidez do trabalho – conhecido de forma geral como “prestadores de serviço” já que o trabalho foi reduzido à sua forma mercantil-monetária –, “mediante a utilização mais completa possível das três diferentes formas em que o mesmo se efetiva: subjetiva, ativa e individual”. (PEÑA CASTRO, 2007)

Esta realidade da contratação, consumo e exploração do trabalho vivo torna atual a análise de Marx, no *Manifesto Comunista*, quando este considera que

[...] esses operários, constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. (MARX; ENGELS, 1980a, p.16)

O trabalho sob a lógica do capital separa o ser humano do trabalhador e exige um trabalhador que seja capaz de ter o domínio dos princípios gerais subjacentes a toda a produção, caracterizando a *versatilidade* exigida pelas atuais forças do mercado capitalista. É neste sentido que a tese da “centralidade da educação e do trabalho” perde força, pois ela

[...] é fundada em algo que é justamente, o epicentro da crise: o trabalho. Não há imaginação capaz de demonstrar que a escola pode vir a ser a força propulsora de uma pós-modernidade construída a golpes de mercado e de tecnologias empresariais desempregadoras. (PEÑA CASTRO, 2007)

Mas o homem, o trabalho e a educação não podem ficar reduzidos a essa perspectiva produtivista de mundo. Recorremos novamente a Marx para encontrar uma saída ontológica e gnosiológica.

Dois conceitos centrais emergem da análise de Marx como princípios metodológicos de grande significado: 1) a de que o homem só pode individualizar-se na sociedade, na materialização da dialética individual-coletivo; 2) e, no conceito de práxis como trabalho criador humano, em que a essência humana é constituída no âmbito de sua ação, realizando a crítica radical ao trabalho alienado e a afirmação da possibilidade histórica de um trabalho humanizado pela via da práxis.

Marx reafirma deste modo sua compreensão dialética de homem, de mundo e de sociedade, de trabalho, de ciência e de tecnologia como relações sociais, ao criticar a ingenuidade dos economistas clássicos que consideravam a natureza humana e suas produções não como

resultado do processo histórico, mas como o desdobramento de um “estado natural”, posto pela natureza desde sua origem.

Para Marx essa ingenuidade introduzida por estes economistas, seja por ignorância histórico-filosófica, seja para justificar o avanço da ordem burguesa, coloca o homem como ponto de partida da história e não como resultado de um processo em que o homem se individualiza como ser criador pela práxis. Assim Marx se expressa sobre esta questão:

O objeto deste estudo é, em primeiro lugar a produção material. Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção de indivíduos determinada socialmente é por certo o ponto de partida. [...] Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. [...] Só no século XVIII, na ‘sociedade burguesa’, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época em que produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela em que as relações sociais (e, deste ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento. O homem é no sentido mais literal, um *zoon politikon* não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade. (MARX, 1978, p.104)

Quando Marx faz referência a Aristóteles nos *Grundrisse*, está afirmando que o homem é antes de tudo um animal político que só na sociedade poder individualizar-se, que a universalidade do indivíduo está viva em sua ação humana e se realiza nas relações objetivas, teóricas e práticas, ou seja, na práxis como atividade criadora e transformadora do homem, da natureza e dos outros homens.

A importância da compreensão e da explicação de Marx para o processo de individualização do homem na sociedade está no fato de ficar claro que este não realiza sua essência de forma abstrata como pensava Aristóteles em seu contexto, mas de forma objetiva nas relações históricas concretas.

Esta explicação está articulada a outro conceito central, referido anteriormente, que é o conceito de práxis como trabalho criador e transformador do homem. O conceito de práxis expresso na obra *Tese*

XI sobre *Feuerbach* representa o fundamento da práxis revolucionária como ação do homem sobre as circunstâncias que engloba a ação sobre as consciências, pois como Marx e Engels já haviam afirmado na obra *A Ideologia Alemã*, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. (MARX; ENGELS, 1965, p.22)

Esta afirmação é complementada aprofundando o conceito de práxis transformadora na seguinte reflexão: “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras diferentemente, cabe transformá-lo”. (MARX, 1978, p. 53)

O mundo é considerado em dois sentidos nessa Tese de acordo com a observação de Vásquez (1977, p. 161): “como objeto de interpretação, e como objeto da ação do homem, de sua atividade prática, ou seja, como objeto de sua transformação”.

O conceito de trabalho como criador e transformador do mundo é um dos pressupostos da concepção materialista dialética de Marx. Quando Marx está falando de trabalho como práxis está, de forma clara, afirmando uma diretriz metodológica de grande alcance, qual seja, a da ação de transformação do mundo como pensamento e como ação.

A partir desta compreensão, o desafio de propor uma escola e um educador que sejam capazes de romper com a visão produtivista da escola e de propor uma formação que ultrapasse o âmbito da recomposição da atividade dividida, oriunda da atual forma histórica do capitalismo, é algo que se coloca hoje como reflexão teórica e prática. Trabalhar o conhecimento como síntese histórica entre os conhecimentos construídos nas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou seja, nos processos de vida e de trabalho dos alunos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade em sua história, torna-se central em uma proposta de formação orgânica, que não seja o “orgânico do capital”. As respostas a estas questões devem ser buscadas na tradição marxista e gramsciana de uma filosofia da práxis. Por meio da mediação da práxis como categoria de interpretação, de explicação e de ação torna-se possível realizar o movimento permanente entre as vivências do senso comum, do mundo do trabalho e o conhecimento

elaborado, tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada pelas relações *fetichizadas* do mundo da mercadoria.

Como já nos ensinava Gramsci a respeito desta questão,

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente). (GRAMSCI, 1981, p.18)

O desafio apontado por Gramsci de “tornar crítica uma atividade já existente” exige que a formação do educador tenha uma sólida base teórica e epistemológica para que possa ser realizado, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, o movimento permanente entre particular e universal, entre a estrutura e a conjuntura, entre a parte e o todo, entre teoria e prática como elementos constitutivos da totalidade histórica e não como instâncias autonomizadas pela visão fragmentada do mercado e de suas ideologias naturalizantes e *desistoricizadas*. Estas interpretações oriundas da ideologia do capital, em sua atual forma histórica, tendem a reduzir a formação do educador a uma perspectiva subordinada à lógica do mercado. Esta lógica preconiza a noção de competências visando resultados utilitaristas (mundo mercantilizado das mercadorias) e a prática pedagógica a um tipo de ativismo pedagógico que tende a converter a educação em um simples problema de adaptação e de resolução de problemas de sobrevivência imediata, que vão surgindo no cotidiano – que coincide com as recomendações dos organismos multilaterais para a educação das populações dos países pobres: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver”.

A afirmação do trabalho como práxis mostra a atualidade do pensamento de Marx na construção de uma epistemologia que se contraponha ao pensamento funcionalista e conservador, e que pense a realidade histórica atual em sua dimensão de totalidade e não a partir de

identidades fragmentadas e de campos autônomos em que sociedade, economia, política, classes sociais são tratados como realidades independentes.

O conceito de práxis e, em relação a ele, o de trabalho e o de produção, pode ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo. O homem, por exercer trabalho físico, produção, participação ativa em diferentes formas de vida social, desenvolve uma práxis material. Esta práxis material por sua vez é constituída de elementos subjetivos e objetivos em permanente tensão dialética. É neste sentido que, para Marx, a raiz do homem é o próprio homem. Seu suposto é a atividade prática do homem concreto e empiricamente dado, sob certas condições vitais historicamente determinadas.

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam essa realidade que lhes é própria, seu pensamento e os produtos desse pensamento. (MARX; ENGELS, 1965, p.22)

A práxis, portanto, engloba certos elementos fundamentais tais como: transformação do meio natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, supressão e criação de objetos, transformação das condições naturais da vida humana); criação de distintas formas e instituições da vida humana (interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo). A luta pela sobrevivência leva à transformação das condições sociais da vida humana que é, ao mesmo tempo, autocriação e criação coletiva do homem.

Para Marx o trabalho pode definir-se como um caso especial de práxis: atividade social, que não só é consciente e tende a um objetivo, bem como se caracteriza pelo emprego de esforços consideráveis e duradouros predispostos a superar obstáculos, mas também pela propensão mediata ou imediata de transformação do mundo. Para que uma atividade conscientemente dirigida a um fim possa ser considerada trabalho deve incluir dois fatores: o “objeto do trabalho” e os “meios do trabalho”.

Os elementos componentes do processo de trabalho são:
1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho;
2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho;
3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (MARX;
ENGELS, 1980b, p.202)

A produção seria então uma forma especial de trabalho: o trabalho que conduz de forma direta à criação de determinados objetos, não consistindo, pois em uma atividade qualquer – como preconizam os ideólogos da reestruturação produtiva do capitalismo globalizado que fragmenta, precariza e desqualifica o trabalhador submetendo-o às mais cruéis formas de mercantilização da força de trabalho –, mas é condição social de existência da sociedade, “elemento constitutivo do animal cultural” e condição para a transformação da sociedade.

O conceito de práxis representa, portanto, a síntese entre objetivo e subjetivo, entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre conhecimento elaborado e conhecimento tácito. No entanto, no capitalismo atual esta síntese se materializa cada vez mais em um trabalho intelectual que é metamorfoseado em trabalho “morto”. Esta metamorfose articula-se, por sua vez, a uma visão reducionista do mercado de trabalho que não considera que o trabalho “morto” nada mais é do que trabalho materializado nas ações humanas e, portanto, vivo.

A visão reducionista do mercado de trabalho (em cuja órbita gravita a tresloucada idéia do ‘fim do trabalho’) está interessada em ocultar que tanto as forças produtivas sociais, objetivadas em tecnologias, como aquelas encarnadas em capacidade subjetivas de seres humanos (sob a forma de mercadoria força de trabalho, adquirida e utilizada pelo capital) não são outra coisa mais que trabalho, cristalizado e vivo. E que somente o trabalho em ação, ou seja, o consumo capitalista da mercadoria força de trabalho, é capaz de vivificar e dar dimensão social definida ao trabalho morto, materializado nas tecnologias que compõem o capital fixo. (PEÑA CASTRO, 2003, p. 3)

É esta mesma visão reducionista do mercado que metamorfoseia o trabalho vivo em trabalho morto, como algo que se opõe aos trabalhadores; é o que os coloca como os únicos responsáveis pelo seu fracasso ou êxito, emprego ou desemprego. Esta visão se constitui tam-

bém na estratégia neoliberal da perspectiva de uma educação centrada em competências individuais, em uma formação rarefeita e baseada em reciclagens permanentes. Esta ideologia fundamenta a noção de “empregabilidade” difundindo a ideia de que tanto o emprego quanto o desemprego são atributos do indivíduo livre no mercado para decidir seu acesso ao mundo do trabalho. Para isso, este indivíduo precisa se reciclar de forma permanente, adquirindo novas competências cognitivas, habilidades flexíveis e comportamentos adequados para se adaptar e responder às demandas da expansão constante das exigências da acumulação.

Os conceitos de educação continuada e de empregabilidade atestam essa dimensão de educação. O indivíduo precisa continuamente adquirir os atributos necessários para concorrer a um lugar no mercado. Neste contexto, o fato de o indivíduo não conseguir emprego não é atribuído à falta de oportunidades, mas porque ele não preenche os requisitos necessários para isso, cabendo a ele, portanto buscar suprir de forma contínua esses itens para que possa tornar-se ‘empregável’. Neste sentido, observa-se um deslocamento do ‘ensinar para o aprender’ e do ‘formar para o treinar’, caracterizando um novo tecnicismo, com um tipo de ensino e de avaliação centrados no estudante e nas redes de educação à distância por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis de modo ‘democrático’ e, com isso, compor sua ‘cesta básica’ de educação. (NORONHA, 2006, p.49)

Esta orientação reafirma as teses dos organismos multilaterais que trazem em suas recomendações o atendimento às “necessidades básicas”, a associação direta entre desenvolvimento e educação, difundindo ao mesmo tempo a ideologia de que os indivíduos dos países pobres se tornarão mais criativos, competitivos e eficientes, promovendo, desta maneira, com suas próprias iniciativas, com recursos materiais e humanos próprios, a chamada “equidade social” que integra a maioria dos documentos e leis da política educacional brasileira elaborada a partir dos anos de 1990. Essas estratégias de apelo ao indivíduo como único responsável pelo seu destino são associadas às estratégias de alívio da pobreza por meio do apelo às formas comunitárias como diretriz para

administrar a miséria e a desigualdade produzidas pela acumulação do capital. Este enfoque da educação do apelo à comunidade e à educação fundamenta-se na defesa da máxima ideológica do “pensar globalmente e agir localmente”¹ articulado à noção ideológica de “desenvolvimento sustentável”² definido pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Cnumad), no Rio de Janeiro, em 1992. A diretriz formulada por este organismo passou a integrar um conjunto de estratégias políticas e ideológicas que o Conselho de Segurança da ONU adotou para o mundo, representando uma síntese cada vez mais eficaz e precisa para as soluções dos problemas, na medida em que articula de maneira mecânica a escala global e a escala local. Esta última tem como pressuposto, entre outras recomendações, o desenvolvimento de comunidades; a “transformação produtiva com equidade” (recomendação adotada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal) associada à ideia de mérito e competência; a erradicação da pobreza por meio do desenvolvimento autossustentado; o respeito à diversidade; consciência ecológica planetária e a capacitação de agentes de desenvolvimento comunitário.

Como observa D’Ávila Neto sobre a combinação ótima entre o endógeno, o exógeno e as formas de educação espontâneas para resolver problemas imediatos,

O apelo às formas comunitárias de desenvolvimento, encontradas no desenvolvimento endógeno, procuram suprir essa lacuna deixada pelas formas contemporâneas de tratamento à/da pobreza. Isso é justificado, agora, por todo um arsenal metodológico que coloca à disposição dos cientistas sociais técnicas participativas que vão incentivar o ‘desenvolvimento

1 A noção de “pensar globalmente e agir localmente” foi definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos idos de 1972, quando em Assembleia Geral, no dia 15 de dezembro em Estocolmo (capital da Suécia) estabeleceu através da Resolução 2994 (XXVII) a data como sendo um marco, tendo como objetivo sensibilizar o mundo para a necessidade de proteger e de valorizar o meio ambiente, tendo como *slogan* “na terra nada nos pertence; pedimos emprestado a nossos filhos”. Esta resolução levou à criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma).

2 A noção de “desenvolvimento sustentável” é definida como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades”.

local', o 'ecodesenvolvimento participativo' e tantas outras nomenclaturas como pesquisa-ação, pesquisa ativa, pesquisa participativa, enquete consciente etc. (D'ÁVILA NETO, 2005)

Esta forma de “suposto desenvolvimento”, que combina o desenvolvimento endógeno com o exógeno, se transfigura em um projeto político-ideológico que opera em duas dimensões interligadas: exige que a comunidade se autossustente por seus próprios meios e recursos, e transfere para a consciência global o projeto de igualdade entre os membros, tornando cada vez mais distante a realização da dialética particular-universal.

Esse ideário bem como as práticas sociais dele advindas reduzem a sociedade a um ajuntamento de identidades individuais. As práticas sociais, entre elas as educacionais, são reduzidas a escolhas pessoais, a estilos de vida, a códigos e padrões de grupos diferenciados. Neste sentido, não existem mais conflitos e sim opções individuais que se coadunam ou não com os códigos e padrões de outros indivíduos ou grupos. O social é definido como uma opção particular de cada um e a hostilidade e a intolerância nascem e são cultivadas no interior da demarcação de “fronteiras imaginárias” nos âmbitos laboral, cultural, étnico, musical, na partilha de afetos, opções religiosas, bem como, de outras modalidades que vão sendo criadas e recriadas nas chamadas “ações afirmativas que garantem o direito de ser diferente” em uma sociedade definida de modo discursivo em que o princípio de igualdade é articulado à noção de que de forma natural todas as pessoas são conclamadas a “colaborar” com o desenvolvimento local e global (ambiental, ações afirmativas, a ética, o politicamente correto, o ecológico).

Esse tipo de sociedade é fundamentada em uma concepção a-histórica ao considerar que as identidades estão dadas naturalmente e não determinadas nas relações sociais historicamente construídas no interior de um processo de identidades conflitantes, e não de identidades imaginárias e individuais construídas discursivamente e reduzidas, como diz Ellen Wood (1999, p. 128), a “estilos de vida”, a atributos e escolhas pessoais criando uma “comunidade imaginada” e um “novo senso de camaradagem” que passa a ocupar o lugar da solidariedade e

da emancipação coletiva construída no processo conflitante das relações de classe.

Diante do exposto até aqui importa repetir como assinala Peña Castro,

[...] que o trabalho, longe de perder a importância, é um valor em alta no capitalismo realmente existente. O trabalho econômico, desenvolvido dentro ou fora do sistema salarial, é tanto mais valorizado quanto maior é o medo do desemprego e da precarização; quanto mais difícil se torna obter uma remuneração, único caminho disponível para a imensa maioria da população, para obter os meios de sobrevivência. (PEÑA CASTRO, 2003, p. 6)

Além disso, a precarização do trabalho leva à precarização das oportunidades das atividades socialmente reconhecidas:

Quanto mais escassos são os empregos, menores são as oportunidades de inserção dos indivíduos em atividades socialmente reconhecidas, porque sabemos que muitas atividades essenciais para a vida civilizada – trabalho doméstico, solidário, voluntário – não são socialmente reconhecidas por não serem atividades mercantis. A sociedade ao serviço do mercado (mal chamada de ‘neoliberal’, porque não é nova nem liberal) desvaloriza socialmente não só os trabalhadores desempregados e os precarizados mas também os ocupados, muitos deles colocados à margem ou fora dos estreitos espaços monetários, que são os que monopolizam o reconhecimento social e auto-afirmação da personalidade na ótica estreita do *homo economicus*. (PEÑA CASTRO, 2003, p. 6)

Finalizando provisoriamente estas reflexões, mais uma vez, se apresenta a indagação: e as saídas? Reafirma-se, então, a importância da consideração das categorias contradição, mediação e práxis como constituintes desta questão e que remete para o âmbito da História e da Utopia. A Utopia é entendida aqui a partir do conceito marxiano de práxis: a utopia revolucionária não fica sonhando acordada com um ideal de trabalho e de educação, age de acordo com as condições historicamente dadas para poder romper com elas. Daí a importância

da posse dos instrumentos teóricos e metodológicos que podem levar à compreensão, explicação e possível superação das condições dadas. A utopia marxiana implica na posse e no uso de instrumentos objetivos de articulação entre teoria e prática que possibilitam a desnaturalização das relações que fundam a sociabilidade atual, dando atenção aos determinantes históricos da realidade a fim de dimensionar corretamente o presente compreendido como “tensão dialética entre o passado, o presente e o futuro”. Como afirma Hobsbawm na obra *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*,

Rejeitar um presente inaceitável não significa necessariamente formular, quanto mais fornecer, uma solução para seus problemas [...] o futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente de que chegamos a um ponto de crise histórica. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão. (HOBSBAWM, 1995, pp. 545 e 562)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÓSTEGUI, J. *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, Grjalbo, 1995.

D'ÁVILA NETO, M. I. Os ‘novos pobres’ e o contrato social: receitas de desenvolvimento, igualdade e solidariedade ou da solidariedade, seus mitos, laços e utopias. Disponível em <http://www.eicos.psych.ufrj.br/artigos/osnovospobres>. Acesso em 24/11/2005.

GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética de História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 4ª. ed.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARX, K. Introdução à Crítica da Economia Política. In: _____. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 2ª. ed. [Coleção Os Pensadores].

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: _____. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. 2ª. ed. [Coleção Os Pensadores].

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1980a. 2ª. ed. [Coleção Polêmicas Operárias].

MARX, K.; ENGELS, F. *O Capital*. Crítica da Economia Política. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980b. 6ª. ed.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre Educación y Enseñanza*. Madrid: Comunicación, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Rio de Janeiro: Zahar Editores 1965.

NORONHA, O. M. *Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação*. Campinas: Editora Alínea, 2006. 2ª. ed.

PEÑA CASTRO, R. Novamente sobre a questão do trabalho. *Trabalho Necessário*. Revista Eletrônica do Neddade, ano 1, no. 1, 2003.

PEÑA CASTRO, R. Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação. *Educação on line*. Disponível em <http://www.educaonline.pro.br/art>. Acesso em 19/08/2007.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1977. 2ª. ed.

VILAR, P. *Iniciación al vocabulário del análisis histórico*. Barcelona: Crítica, 1980.

WOOD, E. M. O que é a agenda pós-moderna? In: Ellen M. Wood; John B. Foster (Orgs.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

POLÍTICAS PÚBLICAS FRANCESAS: FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E PREVENÇÃO DE RISCOS PROFISSIONAIS

Pierre Henri Trinquet



INTRODUÇÃO¹



foco deste capítulo é abordar a política pública francesa no domínio do trabalho, a partir de dois temas: a formação profissional continuada e a prevenção de riscos do trabalho. Um par temático de interesse dos brasileiros, e, frequentemente, solicitado durante as conferências e formações que tenho apresentado no Brasil. Outra razão para a escolha desses temas decorre do fato de ser a partir de sua análise que se pode perceber como se constrói, na França, as políticas públicas no campo do trabalho.

Na formação profissional continuada, colocamos em prática e desenvolvemos uma política para adaptá-la às novas situações de trabalho, tipicamente francesas, nos domínios social, econômico e da “modernização” das ferramentas de produção. Trata-se, portanto, de

¹ Título original *L'ordre public français: la formation professionnelle continue et la prévention des risques professionnels*. Tradução realizada pela Profa. Dra. Cristiane A. Fernandes da Silva, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

uma política pública interna à França. Já no que concerne à proteção dos riscos do trabalho, colocamos em prática e desenvolvemos uma política de inspiração europeia. Nesse caso, a política pública francesa apenas transcreve, para o direito francês, as injunções comunitárias cujos detentores a ultrapassam. Nesse sentido, embora as políticas públicas que resultem daí se situem no prolongamento de uma cultura francesa da prevenção, essa cultura é de inspiração anglo-saxônica; o que torna mais delicada a sua assimilação e integração no ambiente das empresas francesas.

É importante explicitar, desde o início, que não será apresentado aqui o que ocorre na França, nesses dois domínios, como exemplos a serem seguidos, mas como experiências a serem estudadas, analisadas e criticadas. Portanto, trata-se de lançar luz a duas realidades que poderão interessar aos brasileiros.

I. FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA (FPC), NA FRANÇA

Além de administrador sindical, durante mais de vinte anos, do organismo de gestão e de impulsão estratégica da Formação Profissional e Continuada da Construção e de Obras Públicas, na região de Provença-Alpes-Costa Azul e Corsica (AREF BTP PACA-C), sou também um usuário e beneficiário desse sistema de formação profissional. Na realidade, embora não dispondo do bacharelado, a FPC permitiu-me obter o título de doutor em sociologia e um Diploma Universitário (DU) de Ergologia, enquanto trabalhava em uma empresa da construção civil. Em todas essas instâncias de representação (sindicalista, administrador, usuário e, evidentemente, sociólogo/ergólogo) porto um olhar cruzado, que busca fazer uma síntese derivada dessas diferentes posturas. É, portanto, a respeito dessa síntese que o presente texto dirige a sua análise.

A relevância da FPC na França

O importante avanço do direito do trabalho francês resulta de um contexto histórico e não de uma vontade política deliberada. Foi a consequência de uma situação socioeconômica particular que o impôs, de início, aos parceiros sociais e, depois, ao Estado. Por várias vezes a formação profissional (Balanço de Competência, Validação de Aquisição de Experiência, do Direito Individual à Formação ao longo da Vida Profissional) foi reformulada e, outras, enriquecida a fim de se adaptar às necessidades demandadas, mas também, frequentemente, para responder às considerações políticas, segundo a necessidade da maioria governada. Atualmente, o sistema de formação profissional se tornou um enorme aparelho no cenário social francês. Cronologicamente, como esse novo direito foi posto em prática?

Inicialmente há os acontecimentos de maio-junho de 1968 na França. Esses acontecimentos constituem um período de censura marcante na história contemporânea francesa. Eles intervêm no desdobramento de dois mundos: um terminando, aquele chamado de “trinta anos gloriosos”, de uma economia que desde o fim da guerra de 1945 cessava de progredir; outro emergindo e do qual se sente bem as ameaças de recessão (crise petrolífera, fechamento de grandes unidades produtivas, transformações profundas nas ferramentas de produção e nos sistemas administrativos).

Esses acontecimentos são caracterizados por uma vasta revolta espontânea, de natureza, ao mesmo tempo, cultural, social, política e filosófica, dirigida contra a sociedade tradicional, a capitalista, a imperialista, e, mais imediatamente, contra o poder do general Charles de Gaulle [N.E.: Presidente da França no período de 08 de janeiro de 1959 a 28 de abril de 1969]. Desencadeados por uma revolta da juventude parisiense, depois ganhando o mundo operário e, praticamente, todas as categorias da população sobre o conjunto do território, permanece o mais importante movimento social da História da França do século XX, que paralisou o país durante quase dois meses. (DAMAMME et al., 2008)

No prolongamento desses acontecimentos e na movimentação social e política que eles suscitaram, uma comissão chegou, em junho de 1970, a um acordo paritário (sindicato/patronato) unânime (o que é muito raro na França), instituindo esse novo direito ao assalariado. Este acordo serviu de modelo a uma lei, votada em julho de 1971, que o legalizava e o estendia a todos os assalariados franceses. (DUBAR, 2004)

O que esta lei prevê?

Trata-se de um direito importante no plano social e, sobretudo, no econômico e no político.

1. Ela institui um direito à formação, para todos os assalariados, durante a jornada de trabalho remunerada como se eles estivessem trabalhando, sem rompimento de contrato de trabalho.
2. A formação pode ser decidida por proposta patronal e/ou do assalariado. O empregador não pode se negar a uma formação, salvo em casos muito precisos e previstos em lei.
3. Uma parte significativa do financiamento é assegurada pelas empresas. Atualmente, 1,6%, no mínimo, da massa assalariada de empresas com mais de 10 assalariados deve estar dedicada, imperativamente, à formação dos assalariados. Nas grandes empresas, a cotização real se situa, em torno de 3% e mesmo 4%.

O que mostra claramente o interesse do patronato pela FPC. Apresentam-se, a seguir, algumas cifras para situar essa dimensão financeira:

1. Para as empresas com 10 assalariados ou mais, a obrigação legal está fixada em 1,6% dos assalariados e encarregados pagos pela empresa. Algumas empresas ultrapassam, largamente, essa obrigação. A média nacional está acima de 3%.

Para as empresas com menos de 10 assalariados, a obrigação legal está fixada em 0,55%.

2. Em 2006 (últimos dados conhecidos), para cerca de 22 milhões de assalariados, 27 bilhões de euros foram consagrados à FPC e à aprendizagem [N.T.: em média 70 bilhões de reais], dos quais 11,2 bilhões de euros foram destinados às empresas para os seus assalariados (41%).
3. E 15,8 bilhões de euros destinados ao Estado, às administrações e aos coletivos locais, dos quais 8,3 bilhões de euros foram consagrados à aprendizagem e à formação de jovens e desempregados que estão fora das empresas.

E essas somas estão aumentando todos os anos. Elas servem para pagar os custos pedagógicos, os salários dos trabalhadores em formação e as taxas de funcionamento. A gestão da FPC, tanto financeira quanto política, é assegurada paritariamente (patronato e sindicato dos assalariados). O Estado apenas outorga um direito assegurado *a posteriori*, para verificar e validar o que se faz.

Diante dessas cifras é possível medir a importância econômica e social que a FPC representa e imaginar, facilmente, o interesse que os “parceiros sociais” lhe conferem. Da mesma forma, além dos interesses sociais, econômicos e políticos, há necessidades reais de formação para responder às exigências do aparelho produtivo do país, que está em constante e rápida evolução, tanto no plano técnico e tecnológico quanto organizacional.

Atualmente, qual constatação se pode tirar a respeito da FPC?

A FPC na França permitiu:

- a) Um acompanhamento social do desemprego e das recontrações. Como entre 1970 e 1980 passamos de poucos desempregados a mais de um milhão, foi preciso gerir essa situação so-

cial. Em função dessa “gestão social do desemprego”, não houve explosão social, semelhante à de maio-junho de 68, como os políticos e o patronato poderiam temer.

- b) *Adaptação da mão de obra às transformações dos sistemas e organizações do trabalho: “modernização” das empresas, informatização da produção e dos serviços, novas organizações do trabalho para substituir o taylorismo/fordismo, que se tornaram obsoletos e ineficazes.*
- c) *Suprir certas “carências do sistema educativo escolar e universitário”, considerado pouco adaptado e/ou em atraso em relação às transformações que surgiam (profissionalização adaptada).*
- d) *Alguns assalariados obterem promoções e avanços na carreira.*

Esse direito está em constante evolução e adaptação

À medida que novas situações sociais e econômicas aparecem, as estratégias de estudos de final de semana, seu financiamento e sua organização passam por adaptações. Seus objetivos tornam as demissões menos trágicas por razões econômicas, derivadas da reorganização industrial, frequentemente resultantes de uma mundialização econômica e, sobretudo, financeira.

BALANÇO E CADERNETA DE COMPETÊNCIAS E REFERENCIAIS DOS OFÍCIOS

Rapidamente apareceu a ideia de que não era sensato seguir qualquer formação por qualquer assalariado. Daí a ideia, nos anos 90, dos balanços de competências.

O **Balanço das Competências**² permite a um assalariado fazer observações sobre suas competências, atitudes e motivações e definir

² Mais informações sobre os Balanços de Competências, ver em <http://www.droit-individuel-formation.fr/dif-bilan-competence.html>.

um projeto profissional ou de formação. Realizado por um prestador de serviço exterior à empresa, segundo etapas bem precisas e definidas por lei. Pode ser decidido pelo empregador, mas com o consentimento do assalariado ou realizado por iniciativa do próprio assalariado, que é remunerado e dispensado do trabalho. O que dá lugar à redação de um documento de síntese: a *caderneta de competência*, com a finalidade de definir ou de confirmar um projeto profissional, se for o caso, um projeto de formação para completar suas competências.

Os **Referenciais de Ofícios** foram elaborados, por centenas de profissionais, para guiar a apreciação do analista. Mas, esses Referenciais só levam em conta a técnica e as normas, e não, já que isso é impossível, o saber investido de cada profissional. Teoricamente, isso pode ser sedutor, mas está longe de ser fácil e confiável. Trata-se sempre de um julgamento trazido por uma pessoa externa sobre um profissional. O que é, *ergologicamente falando*, um absurdo. A ergonomia, de início, e a ergologia, depois, mostraram que a atividade do trabalho não se reduz à aplicação mecanicista dos procedimentos e das normas. Como sustenta Y. Schwartz – que é o principal instigador da abordagem ergológica –, há sempre uma dialética, uma síntese, um encontro entre o prescrito, absolutamente indispensável, e uma adaptação de cada indivíduo, que derivam, essencialmente, de sua história, de sua experiência, de seus valores etc. (*seu saber investido*) (TRINQUET, 2009; SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). O que é impossível de estimar no curso de uma análise teórica, qualquer que seja a competência do analista.

Os especialistas que fazem esse Balanço e que redigem as Cadernetas de Competências só levam em conta esse primeiro ingrediente, ou seja, a técnica e as normas, já que para eles, o trabalho é somente uma técnica. Eles se esquecem do humano. Ignorando a realidade do trabalho humano, os Balanços de Competências e os Referenciais de Ofícios têm uma visão muito simplista e, portanto, errônea da realidade da atividade de trabalho. Conclusão: tais Balanços, praticamente, não são mais utilizados. O que não ocorre com a Validação das Aquisições Profissionais após a Experiência.

VALIDAÇÃO DAS AQUISIÇÕES DE EXPERIÊNCIA (VAE)³

A VAE consiste em um direito muito importante e dispõe de mais mérito do que os Balanços de Competências. Trata-se de uma medida que permite à pessoa, qualquer que seja a sua idade, seu nível de escolaridade, seu status, fazer valer as aquisições de sua experiência profissional, para obter, inteiramente ou em parte, um diploma, um título ou um certificado de qualificação profissional, reconhecido pela educação nacional ou pela profissão do assalariado e inscrito no Repertório Nacional de Certificações Profissionais. Na maior parte dos casos, o candidato deve preencher um dossiê detalhando sua experiência profissional e as competências adquiridas. Em seguida, ele se apresenta a um júri que decide validar todo ou parte do diploma visado. No caso de validação parcial das aquisições, prescrições de formação são propostas ao candidato a fim de que ele obtenha a totalidade do diploma.

Em tese, uma vez que o diploma é validado, o assalariado pode requisitar uma promoção salarial. Infelizmente, na prática, isso demora. Foi considerando o fracasso dos Balanços de Competências que a VAE foi instituída. Como já foi dito, o Balanço cabia a uma pessoa externa que julgava a competência profissional de um indivíduo. O que ergologicamente é impossível. Com a VAE, mede-se a equivalência entre os saberes profissionais de um indivíduo em relação aos saberes necessários para a obtenção de um diploma reconhecido. O que é mais realista.

DIREITO INDIVIDUAL NA FORMAÇÃO (DIF), AO LONGO DA VIDA PROFISSIONAL⁴

Instituído pela lei de 4 de maio de 2004, o DIF prevê que todo assalariado dispõe de um crédito de 20 horas de formação por ano, acumulável por 6 anos (ou seja, 120 horas). Portanto, atualmente, na

³ Ver mais informações sobre a VAE no site oficial: <http://www.vae.gouv.fr/>

⁴ Mais informações sobre DIF disponível em <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/informations-pratiques,89/fiches-pratiques,91/formation-professionnelle,118/le-droit-individuel-a-la-formation,1071.html>

França, todos os adultos têm o direito de alternar os períodos de formação remunerada com os de atividade profissional, em uma perspectiva de evolução “ao longo de toda a sua vida profissional”. É o assalariado que decide o que ele quer ou não fazer em relação à sua função atual. O empregador não pode se opor, salvo em casos muito precisos e pouco numerosos. Por exemplo, se já há muitos assalariados em formação e a ausência do solicitante colocará a empresa em risco. Ou se todo o orçamento da formação já foi empregado. Nesses casos extremos, o empregador pode prorrogar a formação, mas não recusá-la. Essa é uma nova e importante evolução da FPC. Ela permite projetar um desenvolvimento, um plano de carreira, sustentado por uma sucessão de formações adaptadas. Importante salientar que esse é um direito de todo assalariado, qualquer que seja o seu contrato de trabalho: seja por tempo indeterminado ou precário.

Declaração do Presidente da República Francesa

Para compreender melhor a importância que o Estado francês concede à FPC, vale conferir a declaração do presidente da República, Nicolas Sarkozy, no mês de março de 2009:

A formação profissional é a liberdade de aprendizado de uma mulher ou de um homem para realizar uma nova profissão, seja qual for o seu status social, independentemente da sua idade, qualquer que seja o seu trabalho atual ou desejado. Esta é uma questão fundamental para o futuro do nosso país.⁵

Análise e críticas à FPC francesa

Incontestavelmente, a FPC, na França, representa um grande avanço socioeconômico. Ela permitiu a adaptação da mão de obra às transformações estruturais, tecnológicas e sociológicas e mesmo so-

5 Discurso disponível na íntegra em http://www.elysee.fr/documents/index.php?mode=view&lang=fr&cat_id=7&press_id=2384

cietárias. Postos de trabalho desapareceram, outros foram criados com as técnicas, tecnologias, novas normas, em particular com a informatização da produção e dos serviços etc. Deflagraram-se, assim, grandes transformações. A FPC contribuiu, enormemente, para que todas essas alterações transcorressem eficazmente e sem muitos prejuízos e revoltas. Pode-se dizer que todos conseguiram uma vantagem: assalariado, patrão e políticos. Não obstante, em minha experiência de beneficiário, ergólogo e, sobretudo, de sindicalista militante no seio dessa estrutura, pelo menos três falhas merecem destaque e dispor de certo interesse para os brasileiros, e que apresento a seguir.

1. O “paritarismo” e o poder da mão do patrão sobre a FPC

O paritarismo significa que em todas as instâncias de decisão – quaisquer que sejam, nacionais, locais ou profissionais – uma metade dos membros é composta por organizações patronais interessadas e a outra metade, em igual quantidade, é composta por cada uma das cinco organizações sindicais francesas representativas, a saber: Confederação Geral do Trabalho (CGT), Confederação Geral do Trabalho – Força Operária (CGT-FO), Confederação Francesa dos Trabalhadores Cristãos (CFTC), Confederação Francesa Democrática do Trabalho (CFDT) e Confederação Geral dos Quadros (CGC). Teoricamente, esse tipo de funcionamento pode parecer sedutor. A realidade, porém, é completamente diversa. O resultado constatado é um desequilíbrio patente entre a metade patronal que se apresenta, em todos os níveis estruturais: unida, motivada e competente (eles dispõem dos meios), e a outra metade sindical: desunida, frequentemente, em concorrência e desmotivada pela ineficácia constatada por suas ações. Consequentemente, a FPC na França é, de fato, dirigida para e pelo patrão. Conforme se verifica na prática, as estruturas patronais dispõem de uma visão apenas teórica da realidade do trabalho. O que está longe de ser suficiente para gerir, eficazmente, a formação profissional; haja vista o fracasso dos Balanços de Competências.

Quais soluções se anunciam? Compartilho da visão de que esse *paritarismo* funcionaria bem melhor com três parceiros ao invés de dois. Do meu ponto de vista, o terceiro parceiro deveria ser o Estado. O Estado enquanto serviço público à serviço do público, enquanto representante do interesse público e nacional; o que não deve ser confundido com o governo. Deixar a formação continuada nas mãos apenas dos profissionais parece-me um erro fundamental.

Na realidade, o Estado e os poderes públicos não estão totalmente excluídos do dispositivo da FPC francesa, pois é o Estado que a legisla, quer dizer, que fixa os regulamentos, que controla, *a posteriori*, se eles são aplicados adequadamente. Os poderes públicos regionais têm a missão de controle, de impulsão e de ajuda. Eles financiam e gerem as formações profissionais de certas categorias (desempregados e aprendizes, entre outros). Todavia, nesse ínterim, deixa-se os parceiros sociais profissionais decidirem entre eles: as prioridades, as necessidades, a divisão dos meios, os conteúdos pedagógicos, as escolhas de formadores etc. Tudo isso em nome do princípio liberal, bem estabelecido, segundo o qual a busca pela eficácia regula, obrigatoriamente, as lacunas e fraquezas e tende em direção a uma organização favorável. Uma espécie de “*mão invisível*”, cara a Adam Smith e a todos os liberais partidários do Estado mínimo. Postura que desconsidera os jogos sociais, políticos e econômicos que atravessam toda esfera do trabalho assalariado, em geral. De acordo com a experiência, rapidamente admite-se que essa postura faz com que se prime não pela busca da eficácia, mas sim por outros interesses.

Do meu ponto de vista, não permitir aos representantes do Estado, enquanto mantenedores do interesse público, a participação em todas essas escolhas essenciais, quer dizer que:

- a) Na FPC não há interesses sociais e nacionais a se levar em consideração, mas somente problemas de caráter profissional e técnico a resolver. O que é irrealista.

- b) Quando esses interesses existem, são completamente considerados e controlados pelos próprios profissionais, sem necessidade de recorrer aos representantes do Estado. O que também é irrealista e errôneo.

2. Confusão entre emprego e trabalho

Em face dessas transformações socioeconômicas, evocadas anteriormente, surgiu, rapidamente, aos nossos responsáveis políticos, a necessidade de organizar um “acompanhamento social” de todas essas transformações previsíveis ou em curso. Percebeu-se, portanto, desde o início, que a ligação entre formação e emprego foi estabelecida. Entretanto, esta premência da relação formação/emprego oculta, de certa forma, os laços lógicos entre formação e trabalho. A ponto de que, frequentemente, e inclusive nos textos oficiais, esses dois conceitos, trabalho e emprego, serem confundidos.

O conceito de emprego remete a um contrato: Contrato de tempo determinado ou Contrato de tempo indeterminado, interinos, precários, *training* etc. O que não permite prejudicar a atividade (trabalho) a executar. Quanto mais se polariza a respeito de um emprego, e mesmo da empregabilidade, para responder a necessidades sociais evidentes, acaba-se por perder de vista que a formação deve ser concebida, organizada e gerida para responder às necessidades da atividade e não do emprego. Ora, o que mobiliza os representantes políticos é “oferecer trabalho”, em maior número possível, ou seja, emprego. Toda a energia é dirigida para esse objetivo. A atividade se torna, portanto, secundária e negligenciada por esses representantes.

Há confusão entre esses dois conceitos, trabalho e emprego, certamente vizinhos e fortemente ligados um ao outro, mas que remetem a realidades bastante distintas; notadamente, quando se trata de formação. Na ergologia, são conhecidas exatamente todas as consequências subentendidas e geradas a partir dessa confusão. De tanto se preocupar com o emprego, o trabalho foi negligenciado. E, desse fato, a FPC na França, mostra-se pouco interessada pelas evoluções das atividades de trabalho e

pelas formações propostas, em sua essência, não respondendo às necessidades geradas por elas. Frequentemente tenho a impressão de que os políticos ignoram, em suas decisões, toda a realidade do trabalho; e isso, certamente, acarreta problemas para a gestão e situações de trabalho do país.

3. As formas e conteúdos pedagógicos: a ergoformação

Do meu ponto de vista, a terceira fraqueza concernente à formação continuada francesa remete aos aspectos pedagógicos organizacionais. Quando no começo dos anos de 1970 foi colocada em prática a FPC, sobre o plano pedagógico, nos inspiramos no único modelo que tínhamos em mãos, quer dizer, aquele da Educação nacional. E, desde o início, as formações foram, naturalmente, realizadas a partir desse modelo. Particularmente, não me oponho ao modelo escolar, que, aliás, mostrou a sua importância, não cabendo a mim criticá-lo aqui. Apenas quero ressaltar que ao reproduzi-lo não se leva em conta a distinção de público. Não se deve proceder da mesma forma, ou quase da mesma forma, ao se dirigir a um público mais jovem e a um público de trabalhadores adultos, pois enquanto o primeiro está em formação inicial e tem, praticamente, tudo a aprender, o segundo já possui um “saber investido”, um saber de experiência, domínio em que queremos formá-los e aperfeiçoá-los em seu ofício. Acrescenta-se a isso o fato de que, frequentemente, esses assalariados guardam más lembranças do seu percurso escolar. Assim, depara-se com um problema para ser resolvido durante essa formação.

Portanto, é preciso inventar, experimentar outros modelos pedagógicos, propor-se a outras configurações de formação, e mesmo buscar outros lugares de formação, diferentes daquelas tradicionais e habituais praticadas pela formação inicial. No departamento de Ergologia dispomos de algumas ideias a esse respeito. Depois de Durrive (2003), nomeamos essa nova maneira de conceber a formação dos trabalhadores como: ergoformação.

No departamento de Ergologia não há aquele que só tem a ideia e aquele que só a experimenta. Há 20 anos na região da Provença-Alpes-Costa Azul e Corsa (sul da França), na construção civil, organizamos o que chamamos de: formadores circulantes ou formadores no local. Sua peculiaridade reside em, ao invés de os trabalhadores irem até o formador, é este que vai até o local de trabalho (no caso, o canteiro de obras) e concebe a sua formação a partir:

1. De seu programa pedagógico;
2. Dos objetivos assinalados pelo solicitante; e
3. Das suas condições reais de trabalho que encontra *in situ*.

Dito de outro modo, o formador parte da realidade do trabalho e, em função dos objetivos definidos, organiza uma formação adaptada. Na prática, esse tipo de formação profissional é muito melhor assimilada pelos trabalhadores porque estão mais ambientados do que quando vão para um centro de formação. Frequentemente eles nos relatam: “Aqui, nós estamos em nossa casa!”, mas isso ocorre também porque esse tipo de formação é realizado a partir da sua vivência profissional. Isso transcorre com êxito, embora a França não seja o “país de Paulo Freire”, que demonstrou a importância de se levar em consideração o vivido dos trabalhadores para conceber uma formação eficaz.

À guisa de conclusão sobre a FPC na França

No domínio das relações entre trabalho e formação, o que ainda precisa ser feito e inventado é mais importante do que o que já foi realizado. Todos nós temos uma parte de responsabilidade a assumir nesse campo enorme e transnacional. Trocar, mutuamente, informações sobre as nossas experiências e os nossos avanços nesse domínio é, absolutamente, indispensável. O que nos espera não será fácil de elaborar e de colocar em prática. O importante é compreender bem e analisar o problema real que é colocado, a cada vez, diferentemente, e buscar meios adequados para resolvê-los, a partir de uma visão realista da atividade e do trabalho. Na minha visão, a primeira revolução cultural a realizar é

compreender e admitir que os “trabalhadores”, sejam da indústria ou da educação, possuem um saber. E que este saber constitui um verdadeiro saber, complementar àquele do educador/formador e que ele deve ser utilizado em sua própria formação. Em vários pontos concernentes à sua atividade, os trabalhadores têm coisas a ensinar aos educadores/formadores. E isso é inteiramente compreensível!

Entretanto, é preciso se indagar: *Como fazer para utilizar esse saber? Como colocá-lo em dialética com os saberes dos educadores/formadores?* E aí, o campo de possibilidades é imenso. Trata-se de um domínio quase virgem. Ainda há tudo para ser inventado, experimentado, adaptado, atualizado sem cessar. Portanto, o trabalho a ser realizado é enorme e o futuro, em grande medida, depende disso. Muito embora isso não seja trivial de ser feito, por experiência certifico que se trata de um tipo de formação cativante e que quando é experimentada não se pode mais deixá-la.

Feita essa análise sobre a elaboração e o desenvolvimento de uma política pública francesa de inspiração interna, será analisado, a seguir, um outro gênero de política pública, a saber, aquela desenvolvida a partir de concepções e de preocupações externas à França, ou seja, de inspiração europeia.

II. A PREVENÇÃO DOS RISCOS PROFISSIONAIS NA FRANÇA

Os “danos” do trabalho: um sofrimento social

Todos os estudos e análises realizadas na França e na Europa, desde há alguns anos, mostram uma degradação preocupante das condições de trabalho e um recrudescimento inquietante nos “danos” do trabalho. (SUMMER, 2003) Utilizo o termo “danos” do trabalho por recusar o uso restrito de acidentes de trabalho declarados e de doenças profissionais reconhecidas, como fazem a maior parte dos pesquisadores que se interessam por “riscos” de acidente de trabalho. Não somente porque se sabe, perfeitamente, que as estatísticas que possuímos são

distorcidas subestimando os acidentes de trabalho e não reconhecendo numerosas doenças profissionais (TRINQUET, 2009, p. 33 e ss.), mas, simplesmente, porque os acidentes do trabalho e as doenças profissionais representam apenas uma pequena parte do conjunto dos “danos” do trabalho.

É preciso, portanto, incluir na composição de “danos” do trabalho: a fadiga; o estresse; o envelhecimento precoce; a angústia; as perturbações da vida sexual e suas consequências sobre a vida familiar e social; a Síndrome de Burn-out⁶; os suicídios; todas as doenças referidas e não reconhecidas; a insônia; a ansiedade; o nervosismo; o alcoolismo; a dependência química (drogas, medicamentos analgésicos, antidepressivos e outros psicotrópicos) e os seus efeitos colaterais; a decadência social (os sem-teto), frequentemente, devido à falta de trabalho, à demissão e às suas repercussões sobre a vida social e familiar; as desambientações e os desenraizamentos devido a mudanças etc. Em todos esses casos citados, nem sempre o trabalho é o único responsável, mas, raramente, está ausente e, frequentemente, aparece como a causa desencadeadora de todas as outras. Alguns pesquisadores não querem levar em consideração esses “danos” do trabalho porque não se tem e nem se pode ter estatísticas a respeito. Para muitos, apoiar-se em estatísticas, ainda que não confiáveis, lhes dá um sentimento de “cientificidade” (o que resulta da atração pela matemática por parte das ciências sociais). Mas, o fato de não existirem estatísticas a respeito, significa que esses danos não existam ou que eles apenas não são considerados? Pode-se continuar a ignorá-los?

6 Em 1980, um psicanalista americano, Herbert J. Freudenberger, publicou um livro sobre o fenômeno do cansaço profissional que ele nomeou burn-out. Isso em referência a um “incêndio interior”: como o que ocorreria em um imóvel no qual o fogo teria atingido, tornando as pessoas vazias interiormente, mas de aparência intacta. Nesse caso, as vítimas dessa doença profissional ficam exaustas mentalmente, mas, fisicamente tentam alcançar os objetivos irrealizáveis ou preencher as tarefas insuportáveis. Frequentemente, o burn-out acontece de repente, embora seja resultado de um processo lento, de uma tensão contínua durante meses ou anos até chegar à exaustão. Ninguém está a salvo dessa síndrome. Por várias razões, a pressão é cada vez mais forte, as exigências cada vez mais acentuadas e o risco de encontrar-se sem trabalho torna-se bastante real. Alguns aspectos da personalidade podem, por vezes, “predispor” ao burn-out: uma maior propensão à ansiedade, uma consciência profissional mais estimulada, o perfeccionismo, o desejo de agradar, a incapacidade de delegar.

É importante sublinhar que não é o trabalho enquanto tal o responsável pelo sofrimento social constatado, e sim as condições e as situações de trabalho na qual ele é imposto. E nesse sentido, não há nada de fatalidade divina. São os seres humanos que decidem, portanto, são os seres humanos que podem repará-las. Logo, são sobre as situações e condições de trabalho que é preciso agir para solucioná-lo.

Um paradoxo de dupla entrada

Em 1992, o Ministério encarregado pela indústria da construção civil (TRINQUET, 1996, p. 291 e ss.) realizou uma pesquisa sobre riscos profissionais na França e seus resultados surpreenderam ao revelar uma aparente contradição pelo fato de os riscos do trabalho permanecerem em níveis preocupantes apesar de:

- Uma forte regulamentação sustentada por um dispositivo importante e dinâmico, interno e externo à empresa, com Conselho, financiamento, controle e mesmo coerção. (TRINQUET, 1996, p. 89 e ss.) Na França, a saúde e a segurança do trabalho estão sob a responsabilidade de dois Ministérios: o da Saúde e o da Segurança. O essencial do Código do Trabalho e da atividade dos agentes do controle está consagrado a esse problema. Uma rede muito completa de estruturas administrativas, patronais e sindicais se apresenta em níveis nacional, regional e local, tanto nas indústrias quanto nas empresas. Quanto aos meios financeiros, longe de serem negligenciados, são consagrados; o que justifica, amplamente, os custos exorbitantes, tanto para a nação quanto para a indústria, desse sofrimento social. (TRINQUET, 2009)
- Todas as partes envolvidas nesse problema, dentro e fora da empresa, têm interesse (com todos os desdobramentos possíveis desse termo) em melhorar a prevenção. Nem todos dispõem da mesma análise e das mesmas soluções

a propor, mas todos têm interesse em que haja o menor índice possível de danos do trabalho, já que acarretam custos financeiros mais elevados. Por consequência, a vontade desses integrantes de agir nesse domínio não poderia ser suspeitada.

Essa constatação nos conduziu a levantar a hipótese de que esse paradoxo de dupla entrada só poderia ser explicado de duas formas, que não são, necessariamente, exclusivas uma em relação à outra:

1. Seja pela regulamentação, em seu conteúdo e sua estrutura, que, embora bem adaptada às características atuais do setor industrial, é insuficientemente aplicada. Nesse caso, para melhorar a prevenção de riscos do trabalho, basta reforçar as medidas existentes de coerção e pressão.
2. Seja pela adaptação insuficiente e limitada das possibilidades de se resolver o conjunto de problemas. Talvez devido a certas falhas conceituais na concepção da prevenção, ou, mais exatamente, de elementos conceituais fundamentais negligenciados, e mesmo ocultados, até o presente. O que explicaria, de um lado, as dificuldades de aplicação da prevenção. Nessa ótica, haveria espaço para considerá-la em seus fundamentos, seus paradigmas, seus conceitos, a fim de adaptá-la às condições atuais da atividade do setor industrial francês.

Verificar qual dessas duas possibilidades é a mais pertinente, parece-nos ser um meio interessante para se compreender as causas profundas e as soluções possíveis do sofrimento social.

Falhas e lacunas conceituais

1. Visão negativa da prevenção

Analisar os acidentes (os fracassos) passados para prevenir os futuros é uma visão dominante entre os especialistas em prevenção. Trata-se da análise dita: *a posteriori*. Nesse sentido, se é possível constatar resultados, então é preciso admitir que a partir de alguns anos estagna-se. Talvez se tenha alcançado os limites da eficiência dessa concepção. Complementarmente a essa prática dominante, não conviria desenvolver também uma visão positiva? Quer dizer, se interessar pelas situações de trabalho que não causam prejuízo. Compreender porque, em determinada situação de trabalho, tudo transcorre bem, permitiria, certamente, compreender melhor porque em outro lugar se passa de outro modo. Dito de outra forma, partir da realidade da atividade do trabalho para criar as condições de sua execução sem risco.

2. Causas reais e conforto ideológico

Para alguns, os “danos” do trabalho são sempre consequentes, cujas razões devem ser buscadas nos operadores (as vítimas); estes se recusam, por razões dificilmente compreensíveis, a aceitarem as instruções e medidas de prevenção que foram elaboradas em seu favor. Em resposta a essa “culpabilização das vítimas”, para outros, as razões devem ser buscadas na preocupação de se economizar em tudo, inclusive na segurança do trabalho, que mobilizaria os dirigentes da empresa. Essas perspectivas, opostas em suas apresentações esquemáticas, ainda que não sejam inteiramente falsas, não resistem a uma análise mais minuciosa. Todavia, devolvendo, sistematicamente, a responsabilidade sobre o outro, eles se mostram bastante confortáveis no plano ideológico. É isso que explica a sua perenidade. Na realidade, a partir do momento em que se acredita conhecer as razões dos “danos” do trabalho, freia-se a disposição de buscar as suas causas profundas e reais que, efetivamente, devem ser

buscadas em um conjunto de fatores cujas origens se encontram nas carências e dificuldades constitutivas de toda situação de trabalho.

3. Utilizar as competências especializadas dos assalariados

Os especialistas em prevenção, tanto institucionais quanto de empresas, têm uma visão teórica do trabalho. O que é até lógico se tomarmos a sua formação como referência. Dessa forma, os seus programas técnicos e organizacionais são concebidos, essencialmente, a partir dessa visão. Em contrapartida, os operadores são confrontados e conhecem, mais ou menos, a realidade do trabalho concreto e adquirem, pela experiência, o saber-fazer não codificado, não normatizado. Constata-se aí um potencial a ser valorizado. Então, por que não associar essas competências complementares? E como colocar isso em prática?

4. Conhecer e compreender o trabalho concreto

“As causas reais dos ‘danos’ do trabalho devem ser buscadas nos sistemas de trabalho em que elas são produzidas.” (DERRIEN, 1985, p. 579) Não se pode interrogar sobre as causas profundas dos riscos do trabalho sem, obrigatoriamente, se interrogar sobre o trabalho em si, sobre o seu conteúdo, suas condições de realização, suas motivações profundas, as causas de suas disfunções, de suas falhas. Em síntese, se interrogar sobre as fontes enigmáticas do trabalho humano. É o que a ergoprevenção propõe. (TRINQUET, 2009)

A COMPLEXIDADE DO TRABALHO

Em quais condições o trabalho é constituído? Para a ergologia, isso ocorre sempre no âmbito de um compromisso singular entre:

- a) As normas, as coerções e as prescrições, bem definidas e conhecidas, que permitem elaborar o indispensável prescrito.
- b) O ser humano ou o coletivo humano, sempre singular e não perfeitamente conhecido em suas potencialidades e seus limites, mas capaz de gerir as distâncias entre o trabalho tal como ele foi prescrito e a realidade que ele encontra em tempo real. Sem essa capacidade de usar de si para adaptar, atualizar e transgredir o prescrito, o trabalho não poderia ser realizado.
- c) E o meio ambiente organizacional sempre parcialmente infiel, por definição, e que é preciso saber controlá-lo no calor da hora.

O resultado desse encontro não pode – e jamais poderia – ser perfeitamente controlado por antecedência. Além do mais, seria desejável que ele fosse? Isso significaria dizer que teríamos robôs e não seres humanos, que deveriam fazer só aquilo a que foram programados. Para quem? Em quais condições? Em que momento? Para quais fins? Para qual usuário? Alguns pensaram nisso, outros acreditaram nisso. Certamente, conhecem-se os êxitos resultantes do trabalho dos robôs, mas também os danos e os resultados dessa “loucura racional” feita pelo “taylorismo-fordismo”. É preciso admitir, portanto, que não há e que não pode haver situação ideal, perfeitamente definida e previsível. Isso consiste em uma visão apenas mentalizada, uma virtualidade, uma teoria jamais verificada. Todas as situações de trabalho são e serão sempre parcialmente singularizadas. É uma ilusão acreditar que se pode objetivar, prever e conceber tudo, em relação ao trabalho concreto, para garantir, plenamente, a segurança do trabalhador. Nada poderá jamais contemplar uma configuração da atividade humana em sua totalidade. Irremediavelmente sempre permanecerá a variabilidade, o desconhecido, o inconsistente, a energia livre. Conforme Schwartz (2001): “O trabalho é sempre uma atividade enigmática, mais ou menos, resingularizada pelos debates, pelas ‘dramáticas do uso de si’, ligando ‘pessoas’ e meios concretos em suas condições parcialmente novas”.

Da mesma maneira, jamais será possível dar conta da totalidade de um ambiente de trabalho. Simplesmente porque não há como prever todas as interações, as consequências das variações desse meio sobre o ser humano que o vive do interior e em tempo real. Tudo isso está em movimento constante. Sob o pretexto de que é difícil de apreender tudo, será que se pode continuar a fazer como se essa parte da realidade não existisse? Sem dúvida que não, mas é preciso admitir que ninguém, nenhuma estrutura social, nem mesmo nenhuma “ciência humana” pode pretender ter uma visão global e completa da realidade do trabalho humano. Pois, este consiste em um tema transversal de todas as ciências humanas que se interessam por ele, sem que uma possa pretender recobri-lo inteiramente. Todavia, todas têm sua pertinência e suas contribuições indispensáveis. Em outras palavras, todas elas são necessárias, mas nenhuma é suficiente. Isso ocorre, entre outras razões, porque seria muito complexa a existência de uma única abordagem pertinente das situações do trabalho e das condições de sua realização em plena segurança. Acreditar que é possível simplificar o trabalho para poder organizá-lo, isso consiste, definitivamente, em desnaturalizá-lo, empobrecê-lo, criar impasses sobre alguns de seus elementos constitutivos que ressurgirão sempre, cedo ou tarde, e levarão a soluções ineficazes, decepcionantes e mesmo inoperantes.

É preciso, portanto, aceitar o trabalho humano em toda a sua complexidade intrínseca. Em vez de desnaturalizá-lo e de iludir-se com soluções simplistas e, finalmente, decepcionantes, seria melhor buscar métodos e abordagens que o vise em toda a sua complexidade.

A POLÍTICA PÚBLICA FRANCESA ATUAL NO CAMPO DA SAÚDE/SEGURANÇA DO TRABALHO

Com a prática de estruturas europeias, o debate sobre a prevenção dos riscos profissionais passaram do nível nacional para o da comunidade europeia. O que permitiu um debate mais rico e diversificado por sintetizar e colocar em dialética experiências e concepções

plurais, advindas da diversidade de nossos Estados. Na prática, parece que o essencial das lacunas e falhas, constatado anteriormente, foi considerado.

Lei de 31/12/1991

A atual regulamentação francesa, no domínio da saúde/segurança do trabalho, deriva da lei de 31/12/1991. Esta lei fundamental consiste na transcrição, para o direito francês, do quadro-diretivo europeu de 12/06/1989. Suas inovações e implicações nos processos preventivos remetem, em grande medida, às observações já mencionadas alhures.

Essa lei impõe, via jurisprudência, uma obrigação de resultados e não mais somente uma obrigação de meios (Ver a jurisprudência a seguir). Dito de outro modo, um empregador não pode mais se eximir de sua responsabilidade simplesmente argumentando que colocou os meios à disposição dos assalariados. Ele deve verificar que esses meios são bem adaptados, atualizados e utilizados. Essa obrigação de resultados tem implicações não habituais e de responsabilidade para os empregadores, concernentes à sua culpabilidade penal. Situação que leva o patronato francês a grande agitação; o que é justificado pela atualidade jurídica francesa.

Ela anuncia princípios gerais inovadores e mesmo desconcertantes, para um francês, mas que devem guiar todas as ações de prevenção. Em uma primeira leitura, esses princípios podem parecer mais declarações de boas intenções do que obrigações propriamente ditas. Ou ainda, princípios mais generosos do que gerais. De todo modo, é preciso destacar que isso já representa algum avanço. São obrigações legais impostas pela lei (artigo de Lei nº 4121-1) e que são objetos de uma atenção particular da parte dos agentes de fiscalização. Aqueles que acompanham a atualidade jurídica a esse respeito podem confirmar essa posição. Seguem esses novos princípios gerais⁷:

7 Todos os textos em itálico desse capítulo foram extraídos do texto da Lei, salvo indicação contrária.

- a) Evitar os riscos;
- b) Avaliar os riscos que não podem ser evitados;
- c) Combater os riscos em sua origem;
- d) Adaptar o trabalho ao homem, em particular no que concerne à concepção dos postos de trabalho, assim como os equipamentos de trabalho e dos métodos de trabalho e de produção, em vista, notadamente, de limitar o trabalho monótono e o trabalho cadenciado, bem como reduzir os seus efeitos sobre a saúde;
- e) Levar em consideração o estado da evolução da técnica;
- f) Substituir o que é perigoso pelo que não o é ou pelo que é menos perigoso;
- g) Planejar a prevenção integrando-a em um conjunto coerente à técnica, à organização do trabalho, às condições de trabalho, às relações sociais e à influência dos fatores humanos;
- h) Tomar medidas de proteção coletiva, dando-lhe prioridade em relação às medidas de proteção individual; e
- i) Dar as instruções apropriadas aos trabalhadores.

As implicações potenciais da Lei nº 4121-1 sobre o funcionamento e administração da empresa são meras consequências, quando se respeita a regulamentação.

Ela instaura uma análise a priori, enquanto na França estávamos habituados a análises a posteriori e mesmo a uma visão negativa a esse respeito. Ou seja, a obrigação de uma identificação exaustiva dos perigos existentes, seguida de uma avaliação dos riscos consecutivos às condições de exposição dos assalariados a tais perigos. Esses riscos devem ser transcritos em um documento particular chamado “Documento Único (DU)”:

Avaliar os riscos para a segurança e a saúde dos trabalhadores, inclusive na escolha de procedimentos de fabricação, de equipamentos de trabalho, de substâncias ou preparações químicas, na mudança de lugares de trabalho ou de instalação e de definição de postos de trabalho.

A mencionada avaliação deve ser atualizada, pelo menos, uma vez por ano e deve resultar na elaboração de um plano de ações deliberadas:

Em seguida a essa avaliação e conforme a necessidade, as ações de prevenção, assim como os métodos de trabalho e de produção praticados pelo empregador, devem garantir um melhor nível de proteção da segurança e da saúde dos trabalhadores e serem integradas no conjunto das atividades do estabelecimento e em todos os níveis dos quadros.

Ela preconiza a sinergia dos atores envolvidos e a consideração do trabalho real.

[...] a abordagem de prevenção é fundada a partir de conhecimentos complementares de ordem médica, técnica e organizacional, tanto no estágio de avaliação dos riscos quanto no de elaboração de uma estratégia de prevenção [...]. Os atores internos da empresa contribuem para a abordagem da prevenção [...]. As instâncias representativas de pessoal [...] estão associadas ao processo de colocar em prática a prevenção, tanto em relação à avaliação de riscos quanto da preparação das ações de prevenção. (Circular n° 6 DRT de 18/04/2002)⁸

Assim, a prevenção de riscos do trabalho sai do domínio dos peritos para se abrir para a pluridisciplinaridade – em função da obrigação de se considerar o trabalho real para além do trabalho prescrito –, contando com a participação dos próprios assalariados e/ou os seus representantes. Porém, não é fácil para alguns responsáveis admitirem que os assalariados têm algo a dizer sobre a sua própria segurança. O que, certamente, decorre das sequelas dos modelos tayloristas e/ou fordistas e da “sacrossanta” separação entre concepção e realização e/ou de um excesso de autoritarismo irracional nos dias atuais. Talvez, seja nesse sentido que se deve buscar o verdadeiro sentido da modernidade!

Ela induz à corresponsabilidade entre aquele que ordena e os seus subcontratados. O que deve limitar, completamente, a exteriorização dos riscos aos quais estávamos habituados. E o que também

⁸ Disponível em http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/rh/hygiene_et_securite/textes/Circulaire_18-04-2002.pdf

consiste em uma maneira, pouco elegante e, sobretudo, pouco eficiente, de jogar as responsabilidades sobre os mais fracos. Buscar admitir um termo jurídico não tem, portanto, grande significado. Juridicamente falando, a responsabilidade enquanto chefe de empresa não é mais fundada somente sob o exercício de sua direção e intervenção direta, mas também – e isso é relativamente novo – sob o fato de que o benefício do trabalho serve à sociedade usuária e que, além disso, está integrado a um conjunto produtivo proveniente das ordens da empresa em questão. Ela não pode, portanto, se exonerar mais de toda responsabilidade e, ao contrário, isso demanda de sua parte uma forte vigilância contínua, tendo em vista o aumento de riscos gerados pela coatividade.

[...] sem prejuízo de outras disposições do presente código, quando em um mesmo ambiente de trabalho, os trabalhadores de várias empresas estiverem presentes, os empregadores devem cooperar para colocar em prática as disposições relativas à segurança, à higiene, à saúde [...]

Essa lei estabelece ainda regras particulares de prevenção de riscos cancerígenos, de mutações genéticas e de tóxicos para a reprodução (“reprotóxicos”) (CMR). Riscos que são muito preocupantes, sobretudo, em função dos novos produtos utilizados, de seus diferentes efeitos sobre a saúde e também sobre a mortalidade dos assalariados. O amianto dispõe dessas regras, porém, infelizmente, essa não é a única substância perigosa utilizada; a lista dos CMR é longa e, por vezes, surpreendente. Por isso, é, fortemente, aconselhável consultá-la.

Por ocasião de uma intervenção em uma empresa de solda, informei aos trabalhadores sobre os riscos “reprotóxicos” da fumaça derivada do equipamento de solda elétrica. Eles os ignoravam. Recordo-me, nitidamente, de uma de suas reações: “Ah! Então, é por isso que nos aborrecem tanto por causa do nosso aspirador!”. Como eram todos homens “na flor da idade”, eles passaram a ter, desde então, uma outra visão, claramente mais interessada, de seu sistema de aspiração de fumaça, que eles mesmos haviam inventado para responder ao que acreditavam ser apenas um “molestamento administrativo”. O código do trabalho especifica que, a partir daquele momento:

Para toda atividade susceptível de apresentar risco de exposição aos agentes cancerígenos, mutações genéticas ou tóxicos para a reprodução, o empregador é encarregado de avaliar a natureza, o grau e a duração da exposição dos trabalhadores, a fim de poder apreciar todo risco concernente a sua segurança ou a sua saúde e de definir as medidas de prevenção a serem tomadas. Essa apreciação deve ser renovada regularmente, notadamente para levar em consideração a evolução dos conhecimentos sobre os produtos utilizados e as mudanças de condições que podem afetar a exposição dos trabalhadores aos agentes cancerígenos, de mutação genética ou tóxicos para a reprodução. (Art. R231-56-1)

Certamente, a lei não pode, sozinha, resolver todos os problemas. Ainda é preciso que ela seja aplicada e para isso, que seja, antes, conhecida e admitida. O objetivo aqui consiste em mostrar que, embora isso não seja trivial, encontra-se no campo do possível. É preciso, antes de tudo, de disposição para enfrentar tal situação. Será que as instâncias que representam esse sofrimento social são suficientemente mobilizadoras e, sobretudo, será que a vontade das empresas de levar em conta o social e também a regulamentação e o judiciário, além dos seus aspectos financeiros e técnicos, é, efetivamente, real? Aí é que reside a questão! Aí é que também se encontra a solução!

Responsabilidades e papel dos empregadores

Conforme o artigo L. 4141-2, da lei de 31/12/1991, se um acontecimento lamentável se deflagra é porque não se tomou “as medidas necessárias”. A jurisprudência atesta a obrigação da segurança do resultado do empregador e a sua falha inescusável, no caso de risco não evitado pelas seguintes decisões:

Concernente às doenças profissionais:

Cassação Social⁹, 28 de fevereiro de 2002:

O empregador é incumbido da obrigação da segurança de resultado em virtude do contrato de trabalho, notadamente no que se refere às doenças profissionais. A não observância dessa obrigação se caracteriza como falta inescusável no sentido do artigo L452-1 do Código de Segurança Social, quando o empregador tinha ou deveria ter tido consciência do perigo ao qual o assalariado foi exposto, mas não tomou as medidas necessárias para preservá-lo.

Concernente aos acidentes do trabalho:

Cassação Social, 11 de abril de 2002:

Em virtude do contrato de trabalho ligá-lo ao seu assalariado, o empregador é incumbido da obrigação da segurança de resultado, notadamente no que se refere aos acidentes de trabalho; a não observância dessa obrigação se caracteriza como falta inescusável no sentido do artigo L452-1 do Código de Segurança Social, quando o empregador tinha ou deveria ter tido consciência do perigo ao qual o assalariado foi exposto, mas não tomou as medidas necessárias para preservá-lo.

A partir daí, pode-se afirmar que desde que haja reconhecimento de um dano do trabalho, qualquer que ele seja, isso presume a falta a uma obrigação de segurança já que esta é o resultado dessa falta. Quando há um processo, a questão não é mais determinar a responsabilidade do empregador, uma vez que ela é, sistematicamente, reconhecida, em virtude da lei de 31/12/1991 e da jurisprudência. Só resta aos juízes definirem o peso da pena em vista dos resultados da busca e das deliberações. Quando se interessa pela atualidade jurídica francesa, pode-se constatar, em vista de certos julgamentos, que é melhor ser um “delinquente patronal”, responsável pela morte de várias pessoas, do que ser

⁹ A Corte de Cassação é a mais alta jurisdição da ordem judiciária francesa. Instalada próximo ao Palácio da Justiça de Paris, ela tem a missão de revisar as demandas das partes, as decisões emanadas dos tribunais e das cortes, tanto penal quanto civil. Assegura, assim, por sua jurisprudência, uma aplicação equilibrada das leis.

um “ladrão de batatas”, sobretudo se, além disso, se tem o físico de um magrebino. Para se convencer disso, basta se reportar, por exemplo, aos julgamentos tais como: a explosão da fábrica AZF, em Toulouse; a queda de linha telefônica do Pic-Bure, nos Altos Alpes da Provença; a queda da passarela de Queen Mary, em Santa-Nazaré etc. Mas, esses julgamentos mais generosos, são mais rejeitados na lógica política do que na jurídica. Contudo, isso pode evoluir muito rapidamente como evoluem as situações políticas.

Os preceitos essenciais do artigo L. 4141-2

Resumindo os preceitos essenciais contidos no artigo L4141-2, especificados na Circular nº 6 DRT, de 18 de abril de 2002, inseridos no Código do Trabalho e confirmado pela jurisprudência: *O empregador é garantidor da saúde e da segurança de todos os assalariados, inclusive dos trabalhadores temporários e, para uma parte de seus trabalhadores subcontratados (corresponsabilidade).*

Entretanto, sem afetar esse princípio, o artigo L4141-3 reconhece que:

[...] incumbe-se, a cada trabalhador, tomar cuidado, em função de sua formação e segundo as suas possibilidades, de sua segurança e de sua saúde, assim como de outras pessoas envolvidas nos atos ou omissões do seu trabalho.

Em outros termos, aos olhos do legislador, o assalariado continua um cidadão responsável por seus atos, mesmo sob o regime de subordinação jurídica que deriva de seu status de assalariado. O que incomoda vários sindicalistas, mas não a mim. Do meu ponto de vista não se pode defender que um assalariado deva, em qualquer que seja a circunstância, desconsiderar a sua cidadania. Isso seria uma falta grave contra o ser humano e à cidadania presente em cada assalariado.

Como justificar, humanamente, a sua falta de responsabilidade? Pode-se admitir que *não se incumbe a cada trabalhador de tomar cuidado [...]*? Para os militantes, a responsabilidade cidadã é, cada vez mais, admitida e, inclusive, em tempos de guerra, então, por que não para os assalariados?

Além do mais, no direito de aposentadoria, o assalariado tem, pelo fato de sua responsabilização, direito à desobediência no caso de perigo para si e para os outros. Infelizmente, e é preciso constatar bem isso, a relação de forças presentes e o seu lugar de subordinação frente ao empregador, torna esse direito, frequentemente, difícil de respeitar. No caso de danos nos quais a sua responsabilidade está envolvida, ele só pode evocar as circunstâncias atenuantes e esperar pela compreensão dos juízes. Essa responsabilização se endereça igualmente aos quadros e não somente aos executantes.

O empregador deve iniciar uma perspectiva global, voluntária e dinâmica. Dito de outro modo, ele não deve esperar que lhe peçam ou que lhe imponham, mas deve tomar a iniciativa. Em particular:

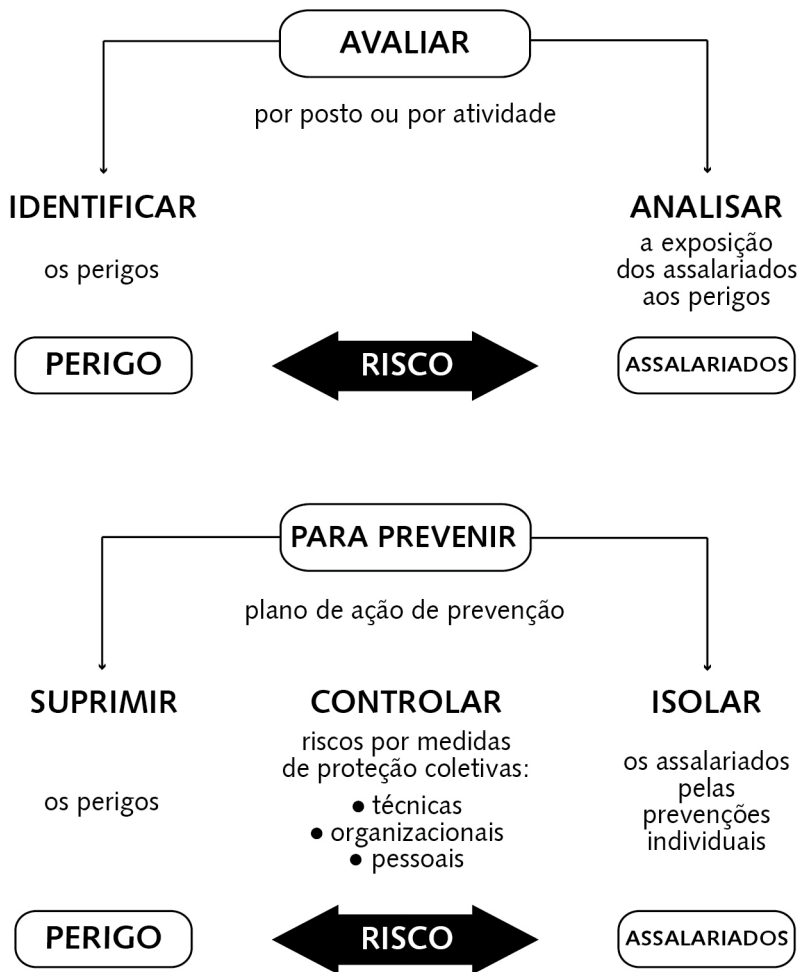
1. Definindo uma estratégia, uma organização e acordando meios necessários para a sua realização e a sua eficiência.

O chefe do estabelecimento toma as medidas necessárias para garantir a segurança e proteger a saúde dos trabalhadores, inclusive dos trabalhadores temporários. Essas medidas compreendem as ações de prevenção dos riscos profissionais, de informação e de formação, como a prática de uma organização e de meios adaptados.

2. Colocando em prática as medidas acima sob a base de princípios gerais de prevenção, enunciados anteriormente.
3. Procedendo, como já indicado, a uma identificação dos perigos, seguida de uma avaliação dos riscos e da elaboração de um plano de ação demandado. O que pode ser ilustrado pelo esquema apresentado abaixo. A [...] avaliação dos riscos constitui uma obrigação ao encargo do empregador, inscrevendo-se no quadro de princípios gerais de prevenção, a fim de engajar ações de prevenção de riscos profissionais. (Circular nº 6 DRT). E tudo isso deve ser feito seguindo uma metodologia muito precisa, definida pela Circular.

Para fazer isso, é preciso: Planejar a prevenção integrando-a em um conjunto coerente, a técnica, a organização do trabalho, as condições de trabalho, as relações sociais e a influência dos fatores humanos.

Esquema: Avaliar para prevenir¹⁰



Em outros termos, convém colocar em prática uma perspectiva global, levando em conta os três domínios listados a seguir, que estão estreitamente ligados uns aos outros:

¹⁰ Fonte: Tabela – Avaliar os riscos e programar as ações de prevenção: modo de emprego. Ministério dos Negócios Sociais e da Solidariedade.

1. *Técnico*: ferramentas, material, instalação, tecnologia, equipamento de proteção individual (EPI), produtos, arquitetura, meio ambiente etc.
2. *Organizacional*: efetivo, planejamento, prazos, duração do trabalho, formação, relações sociais e interpessoais, coatividade, gestão etc.
3. *Humano*: qualificação, status salarial, forma física e psíquica, idade, sexo, informação, instrução etc.

Esses dois últimos domínios (o organizacional e o humano) encontram-se no campo das ciências humanas e sociais, um terreno que, atualmente, me parece bastante desértico nas empresas, sobretudo nas Pequenas e Médias Empresas/Indústrias (PME/PMI). Portanto, é preciso se armar de paciência e de perseverança, pois, para convencer alguns dirigentes, organizadores do trabalho e administradores, de que o social não revela apenas “senso comum” e “lógica popular”, mas que demanda estudos, pesquisas e um saber-fazer elaborado, não será fácil. Entretanto, não há outra alternativa: é fundamental prevenir e facultar o retorno à experiência. *Ele (o chefe da empresa) zela pela aplicação dessas medidas que levem em conta as mudanças das circunstâncias e tendam a melhoria das situações existentes.*

CONCLUSÃO ACERCA DA POLÍTICA PÚBLICA FRANCESA NO DOMÍNIO DA SAÚDE/SEGURANÇA DO TRABALHO

As novas obrigações e regulamentos, de origem europeia, que recaem sobre os responsáveis de empresas francesas, foram apresentados neste capítulo. Contrariamente às leis precedentes, fortemente inspiradas nos modelos tayloristas e/ou fordistas, que impõem meios, procedimentos e outras técnicas a serem praticadas para respeitar as obrigações legais, esses novos regulamentos se inspiram nos avanços das ciências ligadas ao trabalho e, mais particularmente, à ergonomia. Fica a incumbência de cada responsável a definição do que convém ser colocado em prática em cada situação particular, para obter os resultados previstos. Em contrapartida, eles definem, precisamente, uma metodologia a ser colocada em prática para proceder a avaliação dos riscos que deve prece-

der a elaboração do plano de ações discutidas. Essa metodologia dialoga, estreitamente, com o que a ergologia propõe e, mais precisamente, com a ergoprevenção, que consiste na aplicação do método ergológico no domínio da prevenção do conjunto dos riscos do trabalho.

Para mensurar o impacto que pode ter essa nova concepção da regulamentação em matéria de saúde/segurança no trabalho – que está na origem europeia –, é preciso considerar a sua característica “revolucionária”. Esse termo deve ser tomado no sentido de transformação e de questionamento tanto organizacional quanto ideológico. Até então, a saúde/segurança no trabalho era um problema confiado, na França, aos “especialistas” sob a responsabilidade do empregador. Esses deviam elaborar seus sistemas preventivos a partir do trabalho tal como ele era prescrito. O trabalho real era ignorado e até mesmo negado. Em outros termos, ele não deveria existir e por isso não era reconhecido. A partir dos referidos regulamentos, a prevenção no trabalho passou a ficar sob a responsabilidade do empregador, que deve garantir a saúde/segurança dos assalariados, porém confiando-a a um coletivo pluridisciplinar, composto inclusive pelos assalariados envolvidos. O que, frequentemente, é considerado um crime de lesa-taylorismo e de sacrossanta separação do trabalho de prevenção daquele que o executa.

Essa concepção está, fortemente, ancorada na cultura da maior parte das empresas francesas. Para muitos empregadores, os seus assalariados não devem se envolver com a organização do seu trabalho, pois isso pertence, exclusivamente, ao domínio do empregador. Infelizmente, na França, numerosos sindicatos e, sobretudo, sindicalistas, compartilham desse ponto de vista, expondo-se ao “colaboracionismo de classes”. Para eles, não cabe aos assalariados decidirem como devem ser explorados. Sob o plano estritamente dogmático, pode-se compreender esse tipo de postura. O problema é que, atualmente, todas as ciências que se preocupam com o trabalho reconhecem que não se pode abordar a atividade de trabalho, de forma pertinente, sem a participação dos próprios assalariados, que são os únicos que possuem os conhecimentos e saberes sobre o *hic et nunc* da sua realização. Sem a participação dos assalariados, uma parte significativa da atividade de trabalho é ocultada.

Na realidade, do exterior, quaisquer que sejam as qualidades e boas intenções dos observadores, lhes será sempre impossível de ver e compreender tudo. A história recente da informatização e robotização das ferramentas de produção lança luz sobre o que os ergólogos nomeiam de saber investido (TRINQUET, 2009, p. 145 e ss.), adquirido na experiência da atividade do trabalho. Desde o começo dessa aventura intelectual da ergologia, foi essa descoberta que fundou a originalidade dessa abordagem. Pode-se ler na quarta capa do livro fundador dessa abordagem: “[...] todo progresso do conhecimento do trabalho impõe a associação dos trabalhadores com a pesquisa e a reflexão teórica”. (SCHWARTZ; FAÏTA, 1985)

É neste nível que reside a importante contradição que resta a ser resolvida. De um lado, uma concepção patronal – e, infelizmente, compartilhada por numerosos sindicalistas franceses –, a da não participação dos assalariados na elaboração de sua própria segurança, que perdura no atual sistema. E, de outro lado, os atuais avanços das ciências que se preocupam com o trabalho e com a sua regulamentação, reconhecendo que é impossível ser eficaz sem essa participação.

Esperamos que, com o tempo e com as nossas ações, essa contradição seja sanada, pois se apenas esperarmos, esse “sofrimento social”, representado pelo conjunto dos “danos do trabalho”, continuará a exercer força sobre os trabalhadores.

Política Pública, Atividade de Trabalho e Relações Sociais

Qualquer que seja a sua inspiração, interna ou externa, uma política pública no domínio do trabalho sempre encontra jogos e resistências, não somente econômicas – embora nem sempre verificadas –, mas, sobretudo, culturais e mesmo ideológicas. Quando se interessa em estudar o trabalho, é preciso reconhecer que a atividade de trabalho é sempre expressão de uma *relação social*. Que ela é condicionada por essa relação social e, sobretudo, pelo estado de forças sociais presentes. Que toda tentativa em transformar a atividade de trabalho, seguindo o estado dessas forças sociais presentes, pode ser – a exemplo da língua do

filósofo Esopo – a melhor ou a pior das situações para os assalariados. Tudo depende da finalidade buscada pelos promotores dessas transformações e do estado de forças sociais vigentes. Atualmente, no nível mundial, essa relação é muito vertical, muito hierarquizada e muito orientada conforme finalidades puramente econômicas – as sucessivas crises financeiras mostram claramente sua fragilidade –, para permitir responder eficazmente, tanto no plano social quanto no econômico, a complexidade intrínseca do trabalho humano. É no quadro de uma redefinição dessa relação social que é preciso conceber toda a problemática, caso se pretenda orientar em direção a soluções confiáveis que contemplem a maior parte das pessoas.

A ergologia pode ajudar a redefinir uma relação social que responderia melhor às exigências sociais e econômicas de nossos países, e, sobretudo, que permitiria ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social. Toda a história da hominização mostra a relação dialética que sempre há entre a evolução humana e a evolução da atividade laboriosa e industrial. Para que a atividade encontre suas funções ontológicas e antropológicas fundamentais, convém colocar o ser humano no centro de todas as nossas preocupações. Efetivamente, qual pode ser o interesse do trabalho senão o de permitir um desenvolvimento equilibrado de todos, em relação a todos esses planos?

Do ponto de vista ergológico, o trabalho, enquanto atividade, consiste em uma necessidade para o homem. Pessoalmente, sustento tratar-se de uma necessidade análoga ao ato de beber e comer. Alguns psiquiatras chegam a afirmar tratar-se mesmo de um desejo. (TRÉMOLIÈRES, 2007) Ainda que, na prática, seja frequente vivenciar o trabalho enquanto sofrimento, obrigação e mesmo uma maldição divina. Infelizmente, na contemporaneidade, o que se constata, globalmente, é que o trabalho, na maioria dos casos, é embrutecedor, alienante e mesmo traumatizante e, muito constantemente, mortífero. Todavia, não é o trabalho, em sua função fundamental e ontológica, que acarreta essas perversões, e sim as condições de trabalho que são impostas. Condições, por sua vez, imputadas pelos próprios seres humanos. Nesse caso, os

seres humanos podem mudá-las, fazendo-as evoluir favoravelmente no interesse de todos e não somente no interesse egoísta e pernicioso de uns poucos.

Todas as políticas públicas, desenvolvidas na esfera do trabalho, contrariam essa realidade atual do trabalho. Trata-se de um problema que concerne a todos, quer sejam brasileiros, franceses ou de qualquer outro país, do Norte ou do Sul, do Leste ou do Oeste. O futuro do trabalho e, portanto, do ser humano, depende da postura assumida por todos os indivíduos, independentemente do seu tipo de inserção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANGUILHEM, G. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF, 1996.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008. (Col. Le Travail Humain).

DAMAMME, D. et al. *Mai-juin 68*. Paris: Éd. de l'Atelier, 2008.

DERRIEN, M. Analyser les accidents du travail. In: CASSOU, J. et al. *Les risques du travail. Pour ne pas perdre sa vie à la gagner*. Tours: La Découverte, 1985, p. 578-582. (Col. L'Etat du Monde).

DUBAR, C. *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte, 2004. 5 ed. (Col. Repère).

DURAFFOURG, J.; VUILLON, B. (Org.). *Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel*. Toulouse: Octarès Éditions, 2004.

DURRIVE, L. Le formateur ergologue ou 'ergoformateur': une introduction à l'ergoformation. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Travail et Ergologie*. Toulouse: Octarès, 2003, cap. 11, p. 295 e ss.

ODONNE, I. *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1981.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *L'activité en Dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès Éditions, 2009.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Trad. de Jussara Brito e Milton Athayde. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007.

SCHWARTZ, Y.; FAÏTA, D. *L'Homme producteur: autour des mutations du travail et des savoirs*. Paris: Messidor Éditions Sociales, 1985.

SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse: Octarès Éditions, 2000.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Valor. Trad. Maria das Graças de S. do Nascimento. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 147-158, out., 1996a.

SCHWARTZ, Y. Pensar o trabalho e seu valor. *Idéias*. Campinas, v. 3, n. 2, jul./dez., 1996b.

SUMER – Premiers résultats de l'enquête. 2003. Disponível em [http://www.inrs.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParIntranetID/OM:Document:EC84248F4DBD2896C1256F9A004EA5C9/\\$FILE/visu.html](http://www.inrs.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/IntranetObject-accesParIntranetID/OM:Document:EC84248F4DBD2896C1256F9A004EA5C9/$FILE/visu.html). Acesso em 06 fev. 2010.

TRÉMOLIÈRES, C. R. O Trabalho e o Sujeito. In: SCHWARTZ, Y. e DURRIVE, L. (orgs.) Trad. de Jussara Brito; Milton Athayde et al. *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007, p. 229-230.

TRINQUET, P. *Prévenir les dégâts du travail: l'ergoprévention*. Paris: PUF, 2009. (Col. Le Travail Humain).

TRINQUET, P. *Maîtriser les risques du travail*. Paris: PUF, 1996. (Col. Le Travail Humain).

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: HISTÓRIA E MÉTODO

Lúcia Maria Wanderley Neves
Marcela Alejandra Pronko



INTRODUÇÃO¹

A pesquisa *Determinantes das mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil de hoje* prioriza as mudanças da educação escolar, porém, também incorpora as mudanças na educação política do conjunto da população brasileira, ou seja, as ações que a burguesia brasileira vem implementando, por meio das políticas governamentais e por intermédio de aparelhos privados de hegemonia, culturais e políticos, para a construção de uma nova sociabilidade conforme os requisitos do capital em tempos de novo imperialismo.

Dividimos este trabalho em duas partes: na primeira, a partir da identificação sucinta de duas abordagens que, do ponto de vista crítico,

1 O presente texto está inserido entre os resultados da pesquisa *Determinantes das mudanças na formação para o trabalho complexo no Brasil de hoje*, financiada com recursos CNPq/Fiocruz, e constitui uma síntese de parte do livro *O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: determinantes da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*, publicado, em 2008, pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz. Disponível para download em <http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/Publicacao/pub13.pdf>

procuram estabelecer a relação entre trabalho e educação, apontamos alguns pressupostos metodológicos indispensáveis para uma abordagem histórica da relação trabalho e educação na atualidade. E, na segunda parte, partindo dos pressupostos metodológicos enunciados, analisamos as atuais mudanças nessa relação na realidade brasileira.

A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA CRÍTICO

Gaudêncio Frigotto (2007, pp. 132-133), no Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo, fez uma autocrítica quanto ao tratamento teórico-metodológico adotado pela maioria dos estudos que relacionam, em nosso país, trabalho e educação:

A leitura que faço dos anos de 1990, no campo especialmente em que atuo – trabalho e educação –, é que nós analisamos pouco dialeticamente a questão da ciência, da técnica e a questão da reestruturação produtiva. Fomos pautados, em boa medida, pelo determinismo. É uma autocrítica, e me ponho nela. O que significa isso? Um sublinhar da importância de entender que a ciência e a técnica são expressões de relações sociais e que, na sociedade de classes, são relações de força, de poder; nas sociedades de classes periféricas, relações de força mais cruas, mais violentas, mais letais, mais destrutivas, porque a correlação de forças é assimétrica.

A crítica que faz Frigotto da abordagem teórico-metodológica utilizada nos trabalhos de natureza crítica que estudam a relação trabalho e educação é um bom ponto de partida para discutirmos essa relação. Realmente, os estudos críticos sobre a relação entre trabalho e educação no Brasil dos anos de 1990 centraram-se primordialmente na análise das repercussões para a educação escolar das profundas mudanças na organização da produção e no conteúdo e na forma do trabalho na atualidade. Se bem que a mudança no desenvolvimento das forças produtivas deva ser considerada no estudo da relação entre trabalho e educação, ela não dá conta de explicar de forma abrangente as mudanças no processo de trabalho no capitalismo, nem as repercussões daí decorrentes para

a formação para o trabalho nessas formações sociais. Esta abordagem acaba por se aproximar das análises liberais que superdimensionam as determinações técnicas das mudanças do processo de trabalho, em detrimento de suas determinações políticas.

Qualquer análise da estrutura do processo de trabalho no capitalismo deve também se orientar pela análise da totalidade das relações sociais. A análise das mudanças na estrutura do processo de trabalho exige, portanto, o estabelecimento de relações entre as mudanças no processo de trabalho capitalista e as modificações na composição das classes, nas estruturas políticas e nas ações do Estado em relação à economia e à educação política e escolar. (BRIGTON LABOUR PROCESS GROUP, 1998)

Nesse mesmo sentido, vale a pena registrar as considerações feitas por Leher (2002) quanto ao método de análise da relação entre trabalho e educação nos países de capitalismo contemporâneo. Leher chama a atenção para um aspecto que corrobora, no plano histórico, as observações teórico-metodológicas precedentes. Ele afirma, com propriedade, reportando-se a Peláez (1998), que

[...] ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificações requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do economicismo, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras. (PELÁEZ apud LEHER, 2002, p. 4)

Com isso, Leher alerta para a importância da dimensão ético-política no tratamento da relação entre trabalho e educação, ao mesmo tempo em que põe em evidência a indissociabilidade das dimensões científico-tecnológica e político-ideológica no estudo das determinações da natureza e da direção das políticas de formação para o trabalho sob o capitalismo. Este segundo caminho teórico-metodológico toma como pressuposto um certo conceito de trabalho e um certo entendimento da especificidade do trabalho no capitalismo.

Por trabalho entende-se o processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 202) A ação humana no trabalho pressupõe sempre uma intencionalidade, um certo grau de racionalidade e o intercâmbio com os outros seres sociais. Nessa acepção, o trabalho permeia, embora não esgote, o conjunto das relações sociais.

Em qualquer tipo de organização societária, o trabalho pode dividir-se em simples e complexo. Trabalho complexo é um conceito formulado por Karl Marx no volume I de *O Capital* como par do conceito de trabalho simples. Embora presentes em qualquer tipo de sociedade, eles têm a sua natureza determinada historicamente, segundo a especificidade de cada formação social concreta e do estágio da divisão social do trabalho alcançado pelas sociedades em seu conjunto. Enquanto o trabalho simples se caracteriza por sua natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 1988, p. 51), o trabalho complexo, ao contrário, caracteriza-se por ser de natureza especializada, requerendo, por isso, maior dispêndio de tempo de formação daquele que irá realizá-lo.

A produção da existência no capitalismo caracteriza-se pela dupla e concomitante finalidade de ser produtora de valores de uso e produtora de valor. Em decorrência dessa nova configuração histórica, o trabalho passa a se constituir, concomitantemente, em produtor de bens materiais que satisfazem as necessidades humanas, quer provenham do estômago, quer da fantasia, que se tornam veículos de valor de troca (MARX, 1988). Como produtor de mercadorias, portanto, o trabalho mantém sua característica geral qualitativa de “atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho” (MARX, 1988, p. 202), ou seja, de trabalho concreto ou trabalho útil, e adiciona uma nova dimensão quantitativa, de trabalho abstrato, ou seja, de dispêndio de trabalho humano em geral que cria valor.

Como trabalho concreto, o trabalho no capitalismo é produtor de valores de uso; como trabalho abstrato, o trabalho é produtor de valor. Na condição de trabalho abstrato, o trabalho simples é tão-somente

parâmetro de medição do dispêndio de trabalho humano e o trabalho complexo é “trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado [seja] igual a uma quantidade maior de trabalho simples”. (MARX, 1988, p. 51) Nessa dupla e indissociável dimensão de produtor de mercadorias e produtor de valores de uso e de valor, o trabalho – simples ou complexo – passa a ser considerado, respectivamente, nas suas dimensões qualitativa e quantitativa.

Na dupla condição de trabalho concreto e de trabalho abstrato, o trabalho simples e o trabalho complexo vão tendo suas características reconfiguradas, em boa parte, devido às mudanças na divisão técnica do trabalho e a decorrente hierarquização do trabalho coletivo, bem como das diferentes composições históricas das classes sociais. Essas alterações incessantes na configuração do trabalho simples e complexo, no capitalismo, estão relacionadas às necessidades do constante aumento da produtividade do processo de trabalho – mais especificamente da força de trabalho – e às necessidades de sua conformação ético-política às incessantes alterações das relações sociais capitalistas, tendo em vista a sua reprodução – e, concomitantemente, ao estágio de organização das classes dominadas com vistas à defesa de seus interesses econômico-corporativos e ético-políticos.

À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza² pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho

2 No capitalismo, a racionalização do trabalho adquire um duplo e concomitante caráter: a racionalização decorrente da introdução da ciência no processo de produção de valores de uso (trabalho concreto) e a racionalização como processo de extração de mais valor (trabalho abstrato). Dessa forma, o processo de racionalização do trabalho no capitalismo não se confunde com Razão, ou seja, com a imposição de uma racionalidade abstrata no ordenamento do conjunto das relações sociais. É na primeira perspectiva que se baseia a demanda por acesso à educação escolar, de caráter científico-tecnológico, pelo capital e pelo trabalho, de acordo com suas diferentes visões de mundo.

complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho.

Nos primórdios do capitalismo industrial, o trabalho simples tinha um caráter predominantemente prático. No entanto, no capitalismo monopolista, com a generalização da organização científica do trabalho, elementos teóricos gerais e básicos passam a ser introduzidos na execução do trabalho simples. Enquanto este possuía um caráter eminentemente prático e os valores e as práticas sociais eram reproduzidos essencialmente através do cotidiano rígido de uma sociedade ainda majoritariamente agrária, o local de trabalho era, ao mesmo tempo, o local de formação. No entanto, o aumento da racionalização do processo de trabalho produtor de mercadorias e a disseminação de novos valores e práticas próprios à convivência social urbano-industrial fazem com que a escola, cada vez mais generalizada, se constitua em um local específico de formação para o trabalho.

A escola dividida em níveis e modalidades é inerente à hierarquização que se estabelece na produção efetivamente capitalista de mercadorias, de natureza flexível, baseada na variação do trabalho e na própria especificidade da produção da vida em formações sociais que se ocidentalizam³. Desde os seus primórdios, portanto, a escola detém uma dupla e concomitante finalidade – a formação técnica⁴ e a conformação ético-política para o trabalho/vida em sociedade –, que vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais, para que possam garantir ao mesmo tempo a reprodução material da existência e a coesão social.

Ao longo da expansão do capitalismo alteram-se os patamares mínimos de escolarização para o trabalho simples, que correspondem a cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações

3 São consideradas ocidentais, para Gramsci, as sociedades que tornam complexa a estruturação das suas relações de poder. Nelas, o Estado se amplia, alargando concomitantemente a participação política das classes sociais na aparelhagem estatal e nos aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil.

4 Técnica no sentido de conhecimentos e habilidades para o desempenho de qualquer atividade produtiva, seja ela material ou simbólica. Nessa perspectiva, não deve ser confundida com a denominada formação técnico-profissional.

sociais de produção na cultura urbano-industrial. Esses patamares diferem também em cada formação social concreta, de acordo com a sua inserção na divisão internacional do trabalho, especialmente no que tange à produção e difusão da ciência e da tecnologia no capitalismo monopolista. O grau de generalização alcançado pela escolarização básica, aquela destinada à formação do trabalho simples, depende, em boa parte, em cada formação social concreta, dessa dupla determinação.

As atuais mudanças qualitativas na produção capitalista da existência – novas tecnologias de informação, comunicação e microeletrônica; demandas por novos conteúdos e formas de organização material e simbólica da vida; consolidação da hegemonia econômica, política e cultural da burguesia mundial – apontam para a generalização do processo de racionalização do trabalho simples sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a ampliação quantitativa dos anos de escolaridade básica e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade⁵ das massas trabalhadoras, que contribuam para a reprodução ampliada do capital e para a obtenção do seu consentimento ativo para as relações de exploração e dominação burguesas na atualidade.

Do ponto de vista do capital, portanto, a formação para o trabalho simples, no capitalismo monopolista, destina-se ao aumento da produtividade do trabalho em funções indiferenciadas, progressivamente mais racionalizadas, na produção da vida predominantemente urbana e industrial e, concomitantemente, à formação de um novo homem coletivo⁶ adaptado às novas exigências das relações de exploração e dominação capitalistas.

Nos primórdios da indústria, o trabalho complexo era realizado por um pequeno número de trabalhadores que ocupavam principalmente

5 Padrão de sociabilidade é a forma pela qual os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, em um dado momento histórico, sob a mediação das relações sociais de produção e como resultado das relações de poder. (MARTINS, 2007)

6 Segundo Gramsci (1999), pela própria concepção de mundo, os homens pertencem sempre a um determinado grupo, aqueles que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens coletivos. É tarefa educativa e formativa do Estado, na condição de educador, criar novos e mais elevados tipos de civilização, de homens coletivos.

funções de controle e de manutenção da maquinaria. Esses trabalhadores especializados possuíam formação superior de caráter científico ou no domínio de um ofício e assumiam, no local de trabalho, um papel de prepostos dos proprietários industriais na reprodução ampliada do capital, distinguindo-se paulatinamente do conjunto dos trabalhadores industriais. Os demais trabalhadores especializados, nesse período, eram formados predominantemente em instituições superiores que não vinculavam a escolarização superior às demandas mediatas ou imediatas da produção, até que o progressivo aumento da racionalização das relações sociais passou a demandar também o aumento e a diversificação das funções especializadas para organização da nova cultura urbano-industrial em moldes científico-tecnológicos.

Esses trabalhadores especializados, intelectuais orgânicos⁷ da nova cultura, passaram a ser formados em instituições superiores refuncionalizadas, de modo a atenderem às demandas técnicas e ético-políticas desse novo estágio da produção e reprodução da existência sob relações sociais capitalistas. Esse movimento aprofundou-se ainda mais com o desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, quando a organização fordista do trabalho, de base científico-tecnológica, se generalizava e foi, progressivamente, de modo acelerado, requerendo o domínio cada vez mais especializado do conhecimento científico diretamente produtivo por parte do trabalho complexo.

Simultaneamente, a socialização da participação política, o aumento do volume e a diversificação das organizações da sociedade civil, assim como a intervenção direta do Estado na produção social da riqueza, também contribuíram para o aprofundamento do processo de diversificação e para o aumento do volume do trabalho complexo ao longo do século XX. Tais mudanças exigiram da escola, em nível superior, alterações quantitativas e qualitativas na sua conformação,

7 Ao definir o intelectual como orgânico, Gramsci acrescenta uma importante determinação política ao conceito de intelectual. Para esse autor, é intrínseca a toda atividade intelectual uma certa capacidade técnica e dirigente, organizadora. Assim, cabe majoritariamente ao intelectual orgânico, no mundo capitalista, dar coerência à concepção de mundo da classe dominante. Os intelectuais revolucionários, orgânicos da contra-hegemonia, por sua vez, trabalham no sentido de dar coerência à concepção de mundo da classe trabalhadora.

consubstanciadas na ampliação do acesso, na criação de novos cursos e, simultaneamente, na periódica redefinição de seus objetivos e métodos.

Considerando do ponto de vista do capital, portanto, a formação para o trabalho complexo, no capitalismo monopolista de ontem e de hoje, tem por finalidade a preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho sob sua direção e, simultaneamente, a formação de intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista.

O processo de ocidentalização das formações sociais urbano-industriais no século passado colaborou para a ampliação e a diversificação das funções intelectuais direta ou indiretamente produtivas. Cresceu, nesse período, a demanda por intelectuais formuladores e disseminadores do conhecimento científico e tecnológico no processo de trabalho da grande indústria fordista e, de modo mais abrangente, em todas as esferas sociais, exigindo maior diferenciação na estruturação das instituições formadoras para o trabalho complexo, materializadas no aumento dos cursos de graduação e de pós-graduação em diferentes níveis e cada vez mais em diferenciadas áreas do conhecimento.

O grau de generalização da formação para o trabalho complexo em cada formação social concreta depende, em grande parte, do lugar ocupado por essa sociedade na divisão internacional do trabalho. Nas formações sociais imperialistas, a pirâmide educacional é muito mais aberta em seu ápice do que nas formações sociais capitalistas dependentes. Entretanto, o nível de consciência política e de organização alcançado pela classe trabalhadora nas diferentes formações sociais constitui importante determinação de alargamento do acesso ao nível superior de ensino.

A generalização da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo se acelera, no decorrer do século XX, a partir do momento em que o Estado capitalista assume a organização dos sistemas educacionais, com vistas a garantir o aumento da produtividade da força de trabalho em tempos de extração de mais-valia relativa e a responder às pressões de amplos segmentos da população urbana por acesso à educação escolar.

Assim, com a generalização do emprego diretamente produtivo da ciência, sob a direção do capital, foi-se definindo para a educação escolar a organização de dois ramos de ensino na formação para o trabalho complexo: o ramo científico e o ramo tecnológico. O ramo científico, herdeiro da tradição humanista, propiciou uma formação de base científico-filosófica, mediatamente (e não imediatamente) interessada na utilização produtiva de seus pressupostos, conferindo, historicamente, aos seus “beneficiários” um passaporte para as funções de direção da sociedade. O ramo tecnológico, por sua vez, caracterizou-se por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científico-tecnológicos da técnica de forma mais imediatamente interessada na sua utilização produtiva e formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção.

Nesse sentido, escolarização tecnológica não deve ser confundida com as atividades de formação técnico-profissional que visam ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas para sua aplicação direta na produção de bens e, mais contemporaneamente, de serviços, ou seja, para o treinamento dos trabalhadores. Nesse processo de inserção científica direta na produção da existência, sob a direção do capital, a educação científica foi progressivamente se configurando de forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência, enquanto a educação tecnológica foi se afastando cada vez mais do sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória, e subordinando a transmissão dos fundamentos tecnológicos aos requerimentos sempre crescentes de maior produtividade do próprio capital.

As mesmas determinações que levam à racionalização generalizada do trabalho simples no atual estágio do capitalismo mundial – novo imperialismo⁸ – conduzem concomitantemente à reestruturação qualitativa e quantitativa do trabalho complexo sob a direção do capital. Isso implica simultaneamente a expansão da oferta de vagas no nível

8 Novo imperialismo corresponde à fase atual da divisão internacional do trabalho do capitalismo monopolista, fenômeno que vem sendo estudado por Chesnais (2005), Wood (2003), Harvey (2005) e Fontes (2007), entre outros.

superior da educação escolar no conjunto das formações sociais e uma organização curricular voltada mais imediatamente para o desenvolvimento técnico e ético-político dos intelectuais urbanos de novo tipo⁹ – orgânicos da burguesia – que possam garantir ao mesmo tempo a reprodução das condições materiais de existência nesta atual configuração histórica e a coesão social. Essa dupla determinação histórica emerge no momento em que aumenta o grau de exploração da força de trabalho e o nível de complexidade atingido pelas superestruturas sociais exige a intensificação de uma dominação de novo tipo – a dominação pelo consentimento ativo dos dominados.

Ainda que a escola no capitalismo sofra influência preponderante da concepção de mundo burguês e das necessidades da reprodução da força de trabalho, ela, desde os seus primórdios, vem se constituindo também em demanda da classe trabalhadora para o exercício de tarefas simples e complexas na produção da vida e para a compreensão das relações sociais historicamente constituídas e do seu lugar nessas relações. A escola pode ser útil à classe trabalhadora como instrumento de barganha por melhores condições de trabalho, como instrumento de alargamento do grau de conscientização política e como instrumento da formulação de uma concepção de mundo emancipatória das relações sociais vigentes. Mas, para que a educação escolar se transforme efetivamente em instrumento de conscientização da classe, ela precisa superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a *omnilateralidade* e a politecnia.

O grau de intervenção da classe trabalhadora no ritmo e na natureza da universalização dos sistemas educacionais, no decorrer do século XX, sempre esteve condicionado ao nível de consciência e de organização da classe nas distintas configurações históricas das lutas sociais.

9 Intelectuais urbanos de novo tipo, expressão empregada por Neves (2006) para caracterizar o importante papel político desempenhado pelos intelectuais orgânicos da burguesia na atualidade, de consolidação da hegemonia burguesa, a partir da repolitização da sociedade civil contemporânea, caracterizada por sua transformação em instância predominante de conciliação de interesses e de ajuda mútua.

Na atualidade, quando o modo de produção da existência no capitalismo atinge um patamar superior de racionalização do trabalho simples e do trabalho complexo, sendo requerida da escola uma significativa ampliação quantitativa em nível planetário, a desqualificação da política¹⁰, a ampla hegemonia da burguesia, o aumento exponencial do desemprego, a flexibilização e a precarização das relações de trabalho têm contribuído para reduzir o poder de intervenção da classe trabalhadora na definição da natureza da educação escolar. Com isso, a burguesia vem, mundialmente, aprofundando a dependência da escola aos múltiplos requerimentos do capital, atrofiando assim as possibilidades, oferecidas pela escolarização, de construção de projetos educacionais e sociais contra-hegemônicos nas distintas formações sociais, pelas forças políticas que veem na formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo uma possibilidade transformadora das relações sociais vigentes. Mesmo assim, o acesso ao conhecimento científico fragmentário e unilateral, por parte significativa da população, pode vir a contribuir nessa direção, caso seja revertido o processo atual de despolitização da política, pelo aumento dos níveis da consciência coletiva da organização popular.

Disso tudo, se depreende que as alterações na natureza e na direção da formação para o trabalho nas sociedades capitalistas contemporâneas podem ser compreendidas com base na análise do processo de trabalho no capitalismo e das determinações gerais e específicas que afetam, concomitantemente, as lutas de classes na produção da existência. E, ainda, que a relação entre trabalho e educação nas formações sociais capitalistas contemporâneas não pode prescindir da análise da política educacional em geral no bojo do projeto societário hegemônico em nível mundial, nacional e local.

10 A desqualificação da política corresponde a um fenômeno que vem se adensando no universo capitalista desde o fim da Guerra Fria. Tanto teórica como empiricamente nega-se a disputa de projetos sociais e conclama-se à construção de uma nova sociedade baseada na harmonia social. Ou seja, a ideologia dominante, com vistas a negar as relações de exploração e de dominação características das relações sociais capitalistas, tenta substituir o embate de classes antagônicas por um colaboracionismo assistencialista.

AS MUDANÇAS NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO À LUZ DE UMA ABORDAGEM CRÍTICA

As atuais mudanças qualitativas e quantitativas na educação escolar brasileira remontam à segunda metade da década de 1980, anos de efervescência política no país, marcados por uma crise do modelo econômico dos anos de ditadura, pela crescente perda de legitimidade do Estado desenvolvimentista, pelo crescente protagonismo da classe trabalhadora no cenário político nacional e pela crise conjuntural da burguesia brasileira, fraturada por interesses distintos entre suas várias frações, em especial entre as frações monopolista e não monopolista, nacional e estrangeira, atingidas de modo distinto pelas mudanças no processo de acumulação capitalista no âmbito mundial. Essa situação geral se redefine a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando os dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso [N.E.: 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003] se empenham em implantar, em nível nacional, o projeto *societal* e de sociabilidade da burguesia mundial para o século que se inicia, adequando a formação para o trabalho, majoritariamente, às novas demandas de reprodução técnica e ético-política do capital.

Constituem precondições decisivas nessa direção, nesse momento da história, a aprovação de alguns dispositivos na Constituição Federal de 1988 e as profundas mudanças sofridas pelo Anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao longo de sua tramitação no período entre 1989 e 1996. (SAVIANI, 1997; 1998)

Apesar das vitórias da classe trabalhadora na Constituição de 1988 – a criação de um título específico de normatização dos direitos sociais, entre os quais a educação escolar, o direito à greve, a sindicalização dos servidores públicos, o ingresso por concurso no serviço público –, esta sofreu também algumas derrotas que abriram espaço para a redefinição dos marcos legais e das políticas educacionais nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI. (NEVES, 1994)

Vale a pena destacar, no debate constitucional, que os trabalhadores, por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Fórum), propuseram e obtiveram êxito relativo na sua postulação de inclusão da preparação para o trabalho como objetivo da educação nacional. Até então, as Constituições do Brasil industrial, anteriores a de 1988, haviam circunscrito a um direito individual e de convivência mútua. Êxito relativo, porque a redação final da Constituição diluiu sua proposta original que associava a preparação para o trabalho ao desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, abrindo espaço para que essa preparação pudesse se voltar, prioritariamente, para o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

A inclusão da preparação para o trabalho como objetivo da totalidade da educação escolar confere um sentido abrangente ao termo “educação profissional”. Com isso, preparação para o trabalho deixa de ser prerrogativa da rede tecnológica da educação escolar criada nos anos 40 do século XX e das iniciativas públicas ou privadas de formação técnico-profissional (PRONKO, 2003) e passa a se constituir em objetivo de todos os níveis e modalidades de ensino.

O debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) iniciou-se logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e chegou ao seu final em dezembro de 1996, durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), numa conjuntura em que a classe trabalhadora já perdia espaço na disputa pela hegemonia *societal* e educacional para a burguesia. Esta, por sua vez, superando sua crise hegemônica dos anos iniciais de 1990, redefiniu o marco legal da educação escolar brasileira, majoritariamente, segundo os interesses e as diretrizes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. (SAVIANI, 1997; 1998; MELO, 2004; LIMA, 2005)

Até 1991, quando se inicia uma nova legislatura do Congresso Nacional, de caráter mais conservador, a classe trabalhadora e seus aliados, reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conseguiram manter parte significativa de suas propostas originais, contidas em projeto de lei encaminhado pelo deputado Otávio Elísio (PMDB/MG) logo depois de ser promulga-

da a Constituição Federal de 1988. A partir daí, os setores conservadores robustecidos interferiram mais incisivamente na elaboração do texto e promoveram a obstrução de sua votação, até que uma nova conjuntura mais favorável, econômica e politicamente, lhes permitisse melhores resultados.

A LDB de 1996, de fato, consolida um projeto de educação escolar que já vinha sendo implementado, de forma ainda assistemática, pelas políticas governamentais dos anos iniciais da década de 1990 (MELO, 2004) e, de forma mais orgânica, pelo governo FHC empossado em janeiro de 1995.

Sob a direção da burguesia brasileira e de seus aliados, após a vitória de Collor de Mello para a Presidência da República (em 1989), o Estado, seguindo pressupostos neoliberais internacionais e nacionais, inicia o desmonte do aparato científico-tecnológico construído nos anos de desenvolvimentismo. Viabilizado por meio das universidades federais e instituições públicas de pesquisa, esse aparato baseava-se sobretudo na produção direta pelo Estado de quadros qualificados para a modernização capitalista e para a produção de conhecimentos necessários à consolidação do modelo de substituição de importações e à consolidação dos valores e práticas da cultura urbano-industrial em construção, sob a direção do capital.

A formação para o trabalho foi-se direcionando para o desenvolvimento de conhecimentos e valores que viessem garantir o aumento da produção e do consumo materiais e simbólicos da riqueza mundialmente produzida. A escola brasileira foi-se direcionando também para a formação de subjetividades coletivas, com vistas à construção de um amplo consenso social em torno da concepção burguesa de mundo em tempos de novo imperialismo.

Embora o desmonte das prerrogativas constitucionais em relação à educação superior já se fizesse sentir desde o governo Collor de Mello, os governos da primeira metade dos anos de 1990 se concentraram na implementação de políticas para a educação básica, em especial para o ensino fundamental, seguindo orientações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos patrocinada conjuntamente pelo

Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). O Plano Nacional de Educação para Todos, do governo Itamar Franco [N.E.: 29 de dezembro de 1992 a 1º de janeiro de 1995], constituiu-se na tradução nacional da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultantes daquela conferência. O plano teve como objetivos universalizar o ensino fundamental e adaptar minimamente o trabalho simples aos novos requisitos de competitividade internacional e do aumento da produtividade dessa força de trabalho em nível nacional, além de conformar o trabalho simples aos requerimentos de uma nova cultura cívica. (MELO, 2004)

À disseminação dos postulados educacionais para a educação básica na periferia do capitalismo, seguiu-se uma ofensiva mais sistemática dos organismos internacionais no sentido de realizar alterações substantivas na formação para o trabalho complexo. No Brasil, devido à resistência de amplos segmentos da sociedade civil e das organizações da comunidade universitária em defesa da universidade pública, esses postulados foram implementados fragmentariamente ao longo dos dois governos FHC. Um anteprojeto de reestruturação de toda a educação superior, nesses moldes, só pôde ser encaminhado ao Congresso Nacional em julho de 2005, após um movimento de assimilação pelo governo Luís Inácio Lula da Silva [N.E.: 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011] de amplos segmentos educacionais à sua proposta governamental e educacional.

Ainda no final do governo Itamar Franco foram feitas também alterações na educação escolar de natureza tecnológica, ramo da educação escolar até então voltado predominantemente para a formação para o trabalho complexo no nível médio da educação básica. Depois que saiu vitorioso seu ministro da Economia, FHC, na eleição presidencial de outubro, instituiu por lei o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e sistemas educacionais dos estados, municípios e Distrito Federal. Nesse momento, foram trans-

formadas as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica, disseminando um novo patamar para a formação para o trabalho complexo no ramo tecnológico da educação escolar – o nível superior de ensino –, transformação efetivamente regulamentada três anos mais tarde. Essas iniciativas, tomadas no decorrer da primeira metade dos anos de 1990, delinearam a direção que assumiria a formação para o trabalho complexo nos anos de neoliberalismo de terceira via¹¹, que se iniciam com a vitória de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República e têm na reforma da aparelhagem estatal e na institucionalização de um Estado gerencial e parceiro seu ponto central.

A sociedade civil brasileira teve presença significativa na redefinição dos marcos legais e político-pedagógicos da formação para o trabalho na primeira metade dos anos de 1990. Os empresários industriais e educacionais foram presença ativa nesse processo. Os primeiros, por meio de seus representantes no Poder Executivo e no Poder Legislativo e do sindicalismo patronal, apresentaram ao governo e à sociedade uma *Proposta para um Brasil Novo: livre para crescer* (FIESP, 1990), que define diretrizes para uma educação escolar voltada para os seus interesses de obtenção de lucro e de consenso. (RODRIGUES, 1998; MARTINS, 2007) Os empresários educacionais, multiplicados em suas várias associações de classe, tentaram e conseguiram do governo subsídios técnicos e financeiros necessários à expansão de sua rede de escolas. (OLIVEIRA, 2001) A Central Única dos Trabalhadores (CUT), por sua vez, explicitou os pressupostos e diretrizes para a educação escolar emancipatória da classe trabalhadora, denominando-a de *A Escola que Queremos*, documento que acompanhava o projeto inicial de LDB, de Otávio Elísio, de cunho socializante. O Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), a Confederação Nacional de Educação Básica (CNTE), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra) e a União Nacional dos Estudantes (UNE) mantiveram-se unidos na defesa de uma educação escolar que viesse a contribuir para a formação cognitiva e comportamental de uma consciência crítica dos trabalhadores brasileiros. A Igreja Católica, premida pelo avanço dos

11 Neoliberalismo de terceira via é uma expressão cunhada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, grupo de pesquisa CNPq/Fiocruz, sediado na EPSJV, para demarcar a diferença entre o neoliberalismo ortodoxo e sua redefinição proposta como uma terceira via por GIDDENS (1999).

empresários educacionais, circunscreveu seu espaço de inserção social escolar, predominantemente, à educação superior e apresentou-se aos governos, seguindo os preceitos da nova doutrina evangelizadora, como a única instituição capaz de disseminar valores modernizantes e adequados à formação de uma nova cidadania participativa que tinha como horizonte o alívio da pobreza e a coesão social.

O ritmo lento de implementação das políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais e incorporadas no todo ou em parte pelos governos brasileiros, nesse período, decorreu, concomitantemente, do grau de resistência das organizações dos trabalhadores, em especial dos trabalhadores em educação, à implementação de políticas educacionais voltadas para os interesses do capital; da dificuldade da burguesia em resolver a crise de hegemonia iniciada na década anterior; do ritmo da introdução, no país, das inovações tecnológicas que contribuíram também para a redefinição do conteúdo e da forma do trabalho e da convivência social no final do século XX.

A vitória de FHC para a Presidência da República, a composição cada vez mais conservadora do Congresso Nacional, a composição também conservadora dos governos dos estados e a crescente expansão dos seus aparelhos privados de hegemonia culturais e políticos dão conta de assegurar a hegemonia da burguesia construída progressivamente nos primeiros anos da década de 1990. A partir de então, os limites impostos por uma correlação de forças caracterizada pela ainda forte presença de segmentos progressistas na definição das políticas estatais vão paulatina e contraditoriamente se atenuando.

Os dois governos FHC realizaram uma mudança abrangente no arcabouço normativo da educação escolar, no seu conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola, que alteraram substantivamente o conteúdo da formação para o trabalho, valendo-se, para isso, da coerção, mas recorrendo simultaneamente ao emprego de estratégias de busca de consenso. A recorrência do uso de decretos do Executivo, a utilização de mecanismos transformistas na relação com os governos dos estados, o Congresso Nacional, os escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal, bem como, com a intelectualidade e lideranças sindicais na sociedade civil e o oferecimento de recursos

financeiros às instituições educacionais que aderissem às reformas governamentais são bons exemplos do grau e da especificidade dos mecanismos de sedução pelo alto desses dois governos.

É mostra convincente da recorrência do uso de instrumentos de busca do consenso, no campo educacional, a parceria com aliados clássicos (empresariado, proprietários de estabelecimentos escolares, o segmento escolar da Igreja Católica) e com novos aliados: as Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil), difusoras do ideário neoliberal para a área educacional. (IBGE, 2004; NEVES, 2005; MARTINS, 2007)

De modo geral, pode-se afirmar que os governos FHC tiveram como finalidades concomitantes no campo educacional: 1) a implantação de uma nova política sistemática de formação para o trabalho simples, por meio da estruturação de uma nova educação básica; 2) um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional; 3) o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da formação para o trabalho complexo e a antecipação de algumas medidas, dessa mesma ordem, que vieram a se constituir em instrumentos viabilizadores da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior, implementadas sistematicamente pelo primeiro governo Lula da Silva, a partir de 2003.

Antecipando-se à promulgação da nova LDB, o governo FHC, ainda nos seus primórdios, inicia um processo longo de desregulamentação do sistema educacional. Simultaneamente, encerrando um processo que se iniciou logo após a promulgação da Constituição Federal, ainda no contexto da abertura política, o Congresso Nacional, por meio de manobra regimental, abandonando o projeto de lei que vinha sendo discutido nos oito anos anteriores, apressa a promulgação da nova LDB, substituindo-o por uma nova versão, mais compatível com os interesses neoliberais de então. (SAVIANI, 1997; 1998)

Entre os dispositivos aprovados pela nova LDB, merecem destaque no que tange à formação para o trabalho na atualidade: a nova relação entre trabalho e educação; a definição de apenas dois níveis de

ensino; a reconceituação de formação técnico-profissional como educação continuada.

Enquanto a Constituição prescreveu a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar, a nova LDB propugnou sucintamente a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, sinalizando com isso para uma relação mais linear entre educação e produção. A versão constitucional da relação entre trabalho e educação, refletindo o nível de correlação de forças da conjuntura dos anos de 1980, pressupunha uma escolarização mais integral de natureza científico-tecnológica. Já a versão da nova LDB, refletindo a hegemonia burguesa em processo de consolidação, espelha o pragmatismo próprio de uma concepção de educação escolar mais explicitamente definida com base nos interesses técnicos e ético-políticos mais imediatos do capital.

A hegemonia da burguesia na definição dos marcos legais da educação escolar no novo imperialismo pode ser detectada na importância atribuída pelos legisladores ao privatismo, principal pilar da política social neoliberal, ao consagrarem a precedência da família sobre o Estado no dever da educação. A Constituição de 1988, inversamente, seguindo as determinações conjunturais da época, dava precedência ao Estado sobre a família no dever de educar. Esta inversão veio a favorecer a consolidação progressiva de uma nova burguesia de serviços (BOITO JR., 1999) na área educacional a partir da segunda metade dos anos de 1990, com a disposição governamental de “democratizar”, por meio da parceria com empresários educacionais, a educação superior.

A nova LDB prescreveu para o século XXI apenas dois níveis de ensino para a educação escolar: a educação básica (formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio) e a educação superior. Essa divisão, ao mesmo tempo que oferece, mais claramente, os parâmetros gerais da escolarização para o trabalho simples (educação básica) e para o trabalho complexo (educação superior) nesta nova fase do desenvolvimento capitalista no Brasil, amplia consideravelmente o patamar mínimo de escolaridade do trabalho simples, deixando entrever o grau de racionalização atingido pelo conjunto das relações sociais no mundo e no país, nos anos iniciais do novo século.

Entretanto, esse alargamento formal da base da pirâmide educacional não tem garantido, por si só, nem a sua universalização, nem a inclusão orgânica dos pressupostos científico-tecnológicos na grade curricular desse nível de ensino.

Mesmo enunciando a vinculação entre trabalho e educação para toda a educação escolar, a nova LDB introduz no Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e do Ensino –, entre a educação básica e a educação superior, uma modalidade de educação escolar denominada “educação profissional” (Capítulo III – Da Educação Profissional). Essa expressão, de uso recente na literatura educacional brasileira, corresponde ao que se denominava até então de “formação técnico-profissional”, ou seja, uma modalidade de educação escolar voltada para conduzir o trabalhador ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, através de cursos de formação inicial e continuada.

A expressão “educação profissional” foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. Seu surgimento remonta ao debate da reforma da formação técnico-profissional patrocinada pelo governo FHC, tendo como pano de fundo as alterações contemporâneas do processo de trabalho que realçavam a polivalência do trabalhador como ponto central, requerendo uma formação de caráter mais geral e abrangente. A expressão reflete, assim, a necessidade do capital de dar ao treinamento da força de trabalho um conteúdo distinto daquele adequado ao período fordista de organização do trabalho e da produção.

Por sua natureza distinta da escolarização regular, esta modalidade educacional sempre se estruturou de forma independente, contribuindo decisivamente para reforçar o caráter dual da nossa educação escolar, por proporcionar às massas trabalhadoras uma terminalidade precoce à sua escolarização. Sua inclusão como modalidade educacional na nova LDB revela, do ponto de vista técnico, a importância atribuída pela burguesia brasileira à adaptação, a curto prazo, da força de trabalho às exigências do mercado, em tempos de finança mundializada (CHESNAIS, 2005) e, do ponto de vista ético-político, a aceitação por um significativo contingente da classe trabalhadora das ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, ideologias destinadas a manter a coesão social em tempos de reestruturação produtiva e de supressão de direitos do

trabalhador. Essa aceitação dá-se de forma mais eficaz quando responde, mesmo sob a ótica do capital, a reivindicações históricas da classe trabalhadora pelos direitos à educação, à formação e ao trabalho.

Ao realizar a reforma do modelo da formação profissional até então vigente, o Estado brasileiro o faz, de um ponto de vista mais específico, nessa dupla perspectiva de dotar as massas trabalhadoras de ferramentas culturais para o aumento da produtividade do trabalho sob a direção do capital e de garantir o consenso, via ampliação da oferta de oportunidades de treinamento de novo tipo.

De um ponto de vista mais abrangente, a reforma do modelo de formação técnico-profissional implementada pelos governos FHC constituiu-se, também, em importante instrumento de viabilização do novo Estado gerencial que, generalizando a parceria entre Estado e sociedade civil na execução das políticas sociais, viabiliza uma nova maneira de fazer política – a concertação social –, na qual a burguesia conclama a classe trabalhadora empobrecida pela corrosão de salários e pela precarização dos vínculos de trabalho e mesmo pelo desemprego a construir, de mãos dadas, uma nova “sociedade do bem-estar” (GIDDENS, 1999) por ela dirigida.

Os pontos obscuros da nova LDB foram de fato os mais polêmicos no debate parlamentar e os mais fortemente contestados pela organização dos profissionais da educação. Aliás, o conteúdo das propostas defendidas pela burguesia para a educação escolar e a forma muitas vezes truculenta de sua implementação fizeram emergir, no cenário político-educacional, um importante sujeito político coletivo, o Congresso Nacional de Educação (Coned), que, congregando profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino, constituiu-se, em todas as suas versões, em espaço fundamental de construção de uma proposta educacional contra hegemônica e de repúdio às políticas educacionais do bloco no poder. As mobilizações em torno dos Coneds certamente contribuíram para retardar a reforma da educação superior e para sustentar parcialmente o caráter de integralidade da educação tecnológica de nível médio.¹²

12 Foram realizados cinco Coneds, que deram prosseguimento às Conferências Brasileiras de Educa-

A “imprecisão” no conteúdo da nova lei em relação à formação para o trabalho complexo foi imediatamente “esclarecida” pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou os artigos referentes à “educação profissional”.

O primeiro deles teve, ao longo dos dois governos FHC, mais duas versões¹³, que, em sua essência, não alteraram o conteúdo da primeira, ou seja, sacramentaram a divisão entre instituições de ensino e instituições de pesquisa e o “empresariamento” da educação superior, com formação qualitativa e quantitativa absolutamente distintas. Nessas versões, as instituições não universitárias, majoritariamente privadas, passaram a ser denominadas de centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores, viabilizando um modelo de educação superior pretendido por setores conservadores da sociedade, desde os anos de 1980, marcado pela “flexibilização” das instituições escolares e pela divisão entre instituições produtoras de conhecimento e instituições formadoras para o mercado de trabalho.

O segundo, por sua vez, normatizou a denominada educação profissional, criando três níveis de cursos para essa modalidade de ensino: básico, técnico e tecnológico. Ao instituir uma escolarização encurtada de nível superior, a educação profissional de nível tecnológico, de fato, se incluiu na trajetória de escolarização regular como uma possibilidade mais “flexível” para efetivar uma educação tecnológica de nível superior, que vinha sendo realizada até então em cursos superiores de graduação plena, nos poucos centros tecnológicos existentes. Essa falta de clareza da distinção entre nível superior da denominada educação profissional e educação superior do ramo tecnológico da escolarização regular, que permanece em termos teóricos e jurídicos até o final do

ção, encerradas em 1991, início dos anos de capitalismo neoliberal. Os Coneds, por sua vez, deixaram de funcionar após a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República.

13 Mais tarde, durante o governo Lula da Silva, logo após o envio ao Congresso da proposta governamental de reforma da educação superior, em decreto que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, classifica as instituições superiores tecnológicas e científicas e de alta cultura em faculdades, centros universitários e universidades, conforme o artigo 9 do Projeto de Lei nº 7.200/2006.

primeiro governo Lula da Silva, período limite deste estudo, contribui para confundir o debate educacional, que tem tratado indistintamente questões de escolarização e de treinamento.

De fato, esse decreto concretiza, em termos formais, um dos pilares estratégicos da política dos dois governos FHC. Tendo como prioridade educacional a implementação da reforma da formação técnico-profissional, a política governamental utiliza o aparato da educação tecnológica preexistente para viabilizar esta nova orientação, na qual o Estado assume, diretamente ou por intermédio de antigos e novos parceiros, a direção político-pedagógica dessa modalidade educacional. Para tanto, cria um aparato técnico no Ministério do Trabalho, a Secretaria de Formação Profissional (Sefor), e se utiliza da estrutura destinada à organização da educação tecnológica preexistente no Ministério da Educação: a Secretaria da Educação Média e Tecnológica e as instituições federais.

A Lei que dispôs sobre a organização da Presidência da República e dos ministérios, em 1998, estabeleceu com clareza as competências dos ministérios do Trabalho e da Educação. Coube ao Ministério do Trabalho a formação e desenvolvimento profissional e ao Ministério da Educação a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino supletivo, educação tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto o ensino militar. Essa demarcação de competências fica ainda claramente explicitada quando se observa a destinação do financiamento externo para implementação da reforma da “educação profissional”. Tal financiamento viabilizou-se por meio de dois programas: o Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (Planfor), executado pelo Ministério do Trabalho, e o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), executado pelo Ministério da Educação. O Proep, ao mesmo tempo em que subsidia a implementação da reforma da formação técnico-profissional no âmbito das instituições federais tecnológicas, contribui com o desmonte da educação tecnológica preexistente, mediante a implementação de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e de cursos de tecnólogos,

mais estreitamente voltados para atender às necessidades mais imediatas do mercado.¹⁴

A submissão do Sistema de Educação Tecnológica aos objetivos da política oficial de reforma da denominada educação profissional fica mais evidente quando o decreto que regulamentou a estrutura e o funcionamento de todos os centros de educação tecnológica, pertencentes ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, os constituiu como modalidade de instituições especializadas de educação profissional. Esses centros públicos ou privados continuaram a formar e qualificar profissionais no ramo tecnológico da educação escolar nos níveis médio e superior e, ao mesmo tempo, passaram a desenvolver iniciativas de educação continuada nos seus três níveis de estruturação (básico, médio e tecnológico). A ênfase dada à educação profissional pelos governos FHC pode ser constatada ainda na extinção do Sistema Nacional de Educação Tecnológica em maio de 1998.¹⁵

Tanto o desmonte da educação tecnológica preexistente como a expansão diversificada da formação técnico-profissional seguiram as orientações dos organismos internacionais para os países de capitalismo periférico e foram por eles subsidiadas. As diretrizes do Planfor, como as do Proep, foram implementadas com recursos do Banco Mundial e se enquadraram na estratégia mais abrangente desses organismos de alívio da pobreza e da busca do consentimento ativo das massas trabalhadoras ao projeto hegemônico de sociedade e de sociabilidade. Além disso, no plano educacional, consistiram em estratégias viabilizadoras de maior subordinação da escola aos imperativos imediatos do mercado de trabalho capitalista em “um mundo em transformação”.¹⁶

14 A Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, cedendo a pressões da organização das forças opositoras à reforma implementada, mantém o ensino médio técnico no âmbito das instituições federais, embora restrinja o total de vagas oferecidas até então em 50%. Vale ressaltar que o governo Lula da Silva restabelece, no seu primeiro governo, o ensino técnico de nível médio, em novos moldes.

15 Os neoliberais no poder e no governo sancionam, em maio de 1998, a lei que extinguiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, mantendo imbricados, sob a direção da primeira, a educação profissional e a educação tecnológica.

16 As diretrizes políticas dos organismos internacionais durante a última década do século XX se dirigiam a “um mundo em transformação”, posto que ainda estava em processo a definição de uma nova divisão internacional do trabalho. Uma vez concluído esse processo, as diretrizes gerais e setoriais dos organismos internacionais se dirigiram para construção da “sociedade do conhecimento”.

Além dessas mudanças substantivas, um número ainda significativo de ações governamentais contribuiu para redirecionar a natureza do sistema educacional brasileiro nos anos de neoliberalismo do século XX, imprimindo à dinâmica educacional duas marcas principais: um caráter antipopular, próprio das políticas sociais neoliberais em seu conjunto, e uma direção mais imediatamente interessada da sua estruturação curricular. (GRAMSCI, 2000)

O caráter antipopular da política educacional neoliberal pode ser atestado por quatro características de suas políticas sociais, presentes, claramente, no campo educacional: privatização, focalização, descentralização dos encargos e a participação na execução. Essas características se mantêm no primeiro governo Lula da Silva, que as atualiza e aprofunda. (BOITO JR., 1999; BORGIANNI; MONTAÑO, 2000)

A privatização do ensino apresentou características distintas daquela verificada no período desenvolvimentista da nossa história. Ela concentrou-se, primordialmente, na educação superior, de duas formas: a) pela privatização do ensino público¹⁷ e b) pelo estímulo estatal ao “empresariamento” do ensino.

O Estado se desresponsabilizou diretamente também pela educação infantil e pela educação de jovens e adultos, estimulando a sua expansão por meio de políticas de parceria. Além da reforma da formação técnico-profissional, a política educacional do governo FHC focalizou suas ações na formação técnica e ético-política para o trabalho simples, consubstanciada na massificação das oportunidades escolares no ensino fundamental para as futuras gerações da classe trabalhadora e na expansão do ensino médio.

O caráter mais imediatamente interessado das ações educacionais neoliberais materializou-se nas políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade de ensino, entre as quais merecem destaque: o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política de formação de professores de todos os níveis

17 A privatização do ensino público veio se dando, paulatinamente, pelo achatamento salarial do corpo docente e de servidores; pela precarização das relações de trabalho, por meio de contratações de trabalho temporário; pelo corte de verbas federais para projetos de pesquisa; pela cobrança de taxas diversas, entre outras medidas.

de ensino; a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes para elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do corpo docente.

Especificamente do ponto de vista ético-político, as políticas educacionais neoliberais para expansão e melhoria de ensino, seguindo as diretrizes gerais desse projeto societário, tiveram como fundamento os princípios e as estratégias do projeto neoliberal da terceira via, que propugna a criação de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, na qual o nível de consciência política não deve ultrapassar os limites dos interesses econômico-corporativos, nos marcos de um capitalismo com justiça social. (NEVES, 2005; MARTINS, 2007)

Mesmo com a resistência de uma parcela dos segmentos progressistas e socialistas do campo educacional, nucleados em torno do Coned, o governo Fernando Henrique Cardoso, consolidando sua hegemonia política, obteve amplo consenso para implementar sua política social, aprovando um Plano Nacional de Educação (PNE) que se contrapôs ao Plano Nacional elaborado pelos educadores reunidos naquele fórum e assegurou por, pelo menos, dez anos a continuidade das diretrizes e metas para a educação escolar sob a ótica do capital. Essas diretrizes e metas foram substantivamente mantidas no primeiro governo Lula da Silva, que com frequência utiliza o novo PNE como referência.

As mesmas tendências observadas no sistema educacional são reproduzidas também na área de ciência e tecnologia. A política governamental de ciência e tecnologia, redefinida, vai da ciência e tecnologia (C&T) para a ciência, tecnologia e inovação (CT&I), ou seja, o Brasil, na nova divisão internacional do trabalho, segue a sua “vocação” de produzir inovações tecnológicas para aumentar a produtividade capitalista do trabalho em âmbito nacional e mundial. Além de acatar e aprofundar as diretrizes científicas e tecnológicas definidas pelo seu antecessor, o governo Lula da Silva enfatiza também, no Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, a necessidade de formar intelectuais que disseminem a ideologia da responsabilidade social nos inúmeros apa-

relhos privados de hegemonia que se multiplicam em todos os setores sociais na atualidade. (BRASIL. MEC/CAPE, 2004)

A política educacional dos dois governos FHC manteve sua formulação altamente centralizada no Executivo Central, mas não se afastou dos preceitos da descentralização e da participação na execução, inerentes à política social neoliberal em seu conjunto. Isso porque, tomando por base os postulados do “Estado necessário” e da nova “sociedade civil ativa” propostos pela socialdemocracia mundial reformulada e absorvidos pelo Estado gerencial da reforma da aparelhagem estatal (BRASIL. MARE, 1995), subordinou a descentralização administrativa e a participação da sociedade civil à execução de políticas definidas pelo núcleo estratégico federal.

A vitória de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, após três tentativas consecutivas, gerou uma expectativa em seus eleitores de reversão paulatina do projeto de sociedade e de educação política e escolar que vinha sendo implementado no país desde os anos finais do século XX. Essa expectativa inicial foi sendo paulatinamente revertida ao longo do seu primeiro governo, mas sem inviabilizar sua reeleição para um segundo mandato. O Plano Plurianual 2004-2007 (BRASIL. MP, 2003) do primeiro governo Lula da Silva guarda estreita relação com os postulados do neoliberalismo de terceira via norteadores da política pública na atualidade. Mantém o enfoque monetarista dos governos que o antecederam, mas advoga a retomada do crescimento econômico, reforça o caráter gerencial do Estado brasileiro e aprofunda a política de parcerias, com vistas a acelerar o crescimento e promover, por meio de estratégias assistencialistas, maior justiça social.

De acordo com o Plano Plurianual, as políticas governamentais, sob o governo Lula, assumem a dupla tarefa de condutoras do desenvolvimento social e regional e indutoras do crescimento econômico, que se traduz no campo das políticas sociais em estratégias de aumento da produtividade e da competitividade das empresas, de alívio da pobreza e de conquista e manutenção da coesão social.

As diretrizes para a educação escolar do primeiro governo Lula da Silva ganham maior visibilidade somente a partir da nomeação

de Tarso Genro, em janeiro de 2004. Daí em diante, o Ministério da Educação dedicou-se à execução, no sentido de viabilizar, as seguintes políticas: 1) alfabetização como porta de ingresso para a inclusão de milhões de brasileiros na cidadania; 2) incentivo à qualidade da educação básica, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e mobilização nacional de estados e municípios para o combate à reprovação; 3) fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na produção; 4) reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrões de qualidade. (BRASIL. MEC, 2004)

Todas essas políticas, implícita ou explicitamente, traduzem determinações econômicas e ético-políticas. Do ponto de vista técnico, as duas primeiras se direcionam à formação para o trabalho simples. A primeira, no sentido de compensar o histórico déficit escolar brasileiro; a segunda, na perspectiva de aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras, exigência do estágio atual de racionalização do processo de produção de existência na periferia do capitalismo mundial. A terceira dessas políticas visa, ao mesmo tempo, propiciar oportunidades de aquisição de competências para a realização de trabalho simples formal e/ou informal e conduzir permanentemente o trabalhador, ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Somente a última delas tem por finalidade a formação para o trabalho complexo.

Embora as diretrizes políticas governamentais tenham se direcionado em boa parte para a formação para o trabalho simples, como aliás já vinha sendo a direção prioritária dos governos brasileiros desde o início dos anos 1990, pode-se afirmar que o primeiro governo Lula da Silva concentrou esforços na implantação de duas reformas educacionais que, concomitantemente, se destinam à reestruturação da formação para o trabalho complexo neste século que se inicia, com vistas a viabilizar a formação de intelectuais urbanos de novo tipo (NEVES, 2006): a reforma da educação superior e a reforma da educação tecnológica.

Essa ênfase dada à formação para o trabalho complexo no primeiro governo Lula da Silva coincide com as redefinições das políticas dos organismos internacionais para a educação escolar da nova “sociedade do conhecimento” – a sociedade do século XXI –, quando as diretrizes para a educação superior científica e tecnológica passam a ser consideradas de modo mais sistemático e incisivo.

A reforma da educação tecnológica efetiva-se por meio de dois movimentos concomitantes: o primeiro visa recuperar a educação tecnológica de nível médio e o segundo visa integrar legalmente o ramo tecnológico da educação escolar à educação superior. A recuperação da educação tecnológica do nível médio é consubstanciada por meio da política governamental para a educação profissional e tecnológica que, partindo da crítica às mudanças efetivadas pelo governo anterior, se propõe a promover maior articulação da educação profissional e tecnológica com o ensino básico, recuperando assim o papel coordenador do Estado nesses dois âmbitos da educação escolar.

De fato, a política do governo anterior, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais à época, de recorte privatista e segmentada, provocou o surgimento de uma rede de instituições e cursos responsáveis, ora conjuntamente, ora de forma separada, pela oferta da educação tecnológica e da chamada educação profissional até então nunca vista na história da educação brasileira. Integram essa rede: 1) o ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal; 2) o Sistema S; 3) universidades públicas e privadas, por meio de cursos de graduação, de pós-graduação, de serviços de extensão e de atendimento comunitário; 4) escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores, escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; 5) organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional; 6) ensino profissional regular ou livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação a distância (via correio, Internet ou satélite). (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004, p. 18)

A política do governo Lula da Silva não pretendeu alterar a diferenciação instalada. Ela tem tentado dar maior organicidade a essa política do governo anterior, redefinindo o pragmatismo exacerbado de suas ações, por meio de uma articulação mais estreita entre educação

geral e formação técnica, ajustando-se assim à diretriz educacional dos organismos internacionais de recuperação de uma “educação humanista ou educação geral para todos”, em tempos de “sociedade do conhecimento”.

Uma das contribuições mais originais do seu primeiro governo para consolidar o modelo capitalista neoliberal de formação para o trabalho complexo foi, sem dúvida, o efetivo estabelecimento da distinção entre educação profissional e educação tecnológica. A política governamental, desde o início de 2004, estabelece a distinção entre os seus objetivos de ensino, realçando que os cursos da chamada educação profissional se destinariam à formação continuada (requalificação, atualização) para o trabalho simples e para o trabalho complexo, enquanto a educação tecnológica se destinaria à **formação inicial** para o trabalho complexo no ramo tecnológico da educação escolar.

Embora reconheça a natureza distinta da educação tecnológica e da chamada educação profissional – de escolarização regular e de atualização técnico-profissional, respectivamente –, o governo Lula da Silva, de forma concomitante, se propõe a realizar um processo de interação mais estreita entre elas, por meio da criação de um **Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004, p. 30)

A criação desse subsistema vem contribuindo, na prática, para apagar cada vez mais os limites entre escolarização regular, “educação continuada” e educação compensatória, própria da dualidade estrutural da educação escolar brasileira, e, ao mesmo tempo, para confundir o debate teórico no campo da formação para o trabalho, ao atribuir um falso caráter de escolarização regular a atividades próprias da formação técnico-profissional ou, inversamente, denominar de atividades de formação técnico-profissional atividades pertinentes à escolarização regular.

O decreto que regulamenta, em 2004, as orientações do primeiro governo Lula para a educação profissional, dá um passo significativo na direção da implementação do **Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Ao mesmo tempo que restaura a educação

tecnológica de nível médio, o faz diversificando-a em três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Ao estabelecer três modos de articulação entre ensino médio e formação técnico-profissional, de fato, o governo Lula da Silva introduz três graus de complexidade na formação para o trabalho complexo de nível médio no ramo tecnológico da educação escolar. O primeiro – a formação integral – restaura o caráter integral dos cursos técnicos de nível médio e abre maior possibilidade para a continuidade de estudos no nível superior de ensino nos ramos tecnológico, científico e artístico; o segundo e o terceiro – a formação concomitante e subsequente –, embora não invalidem formalmente o acesso à educação superior, destinam-se efetivamente a uma formação mais diretamente voltada para os requerimentos imediatos do mercado de trabalho¹⁸. Com isso, de forma estratificada, um segmento significativo das massas populares, egressas da expansão quase universalizada da educação fundamental, torna-se apto a concluir nas redes pública e privada a escolarização básica no ramo tecnológico. Essa medida governamental atende em parte à demanda de segmentos progressistas da sociedade civil, em especial dos educadores organizados em torno dos Coneds, que durante os governos Fernando Henrique Cardoso se posicionaram contrariamente à eliminação da educação tecnológica de nível médio. Entretanto, ao fazê-lo de forma segmentada em modalidades distintas, atende também aos interesses do capital de aumento do percentual de escolarização básica do trabalhador brasileiro. O diploma de técnico de nível médio, conferido aos concluintes das três modalidades da “educação profissional de nível médio”, atesta o caráter de escolarização regular diferenciada à formação inicial de profissionais do ramo tecnológico de ensino.

Esse dispositivo legal introduz ainda uma novidade. Ele substitui o nível tecnológico da educação profissional do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, do governo Fernando Henrique Cardoso, pela educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação sem definir claramente a sua natureza. Ele apenas subordina a sua organização

18 Em especial, os cursos de formação subsequente, denominados de cursos pós-secundários antes mesmo dos governos Fernando Henrique Cardoso. Vale ressaltar que, na atual conjuntura, alguns centros tecnológicos vêm transformando seus cursos pós-secundários em cursos superiores de tecnologia, atribuindo-lhes uma terminalidade de nível superior de características mais pragmáticas.

quanto aos objetivos, características e duração, às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Essa imprecisão na definição desse terceiro nível da educação profissional pode ser atribuída à indefinição, na época, dos rumos a serem tomados pela reforma da educação superior em processo de elaboração. O atual estágio de desenvolvimento dessa reforma da educação superior já nos oferece alguns subsídios para um maior entendimento da formulação “educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. O texto da proposta de reforma da educação superior do governo Lula da Silva (Projeto de Lei nº 7.200/2006) inclui a formação continuada entre as atividades de ensino superior tecnológica e científica e de alta cultura. Em seus termos, as atividades de educação continuada deveriam ser realizadas por meio de cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência e de cursos em nível de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização. Por sua vez, na *Exposição de Motivos do Anteprojeto da Lei da Educação Superior*, a educação continuada é definida como constituída por cursos “no pós-médio” e “após a conclusão da graduação”, que asseguram a geração de “certificados, valorizando a formação pessoal e profissional contínua de elevada qualidade científica e técnica”. (BRASIL. MEC, 2005, p. 28) Se consideradas essas proposições da reforma da educação superior, a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação corresponderia à formação técnico-profissional para os que concluíram a educação básica de nível médio (cursos pós-médio) e à formação técnico-profissional para os concluintes dos cursos de graduação (pós-graduação *lato sensu*), o que contribuiria para conferir materialidade ao disposto na nova LDB em relação aos princípios e às diretrizes da “educação profissional”, quando estabelece que cabe a esta conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” a serem desenvolvidas “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996, art. 40)

Por enquanto, o que vem se denominando hoje de educação profissional de graduação e de pós-graduação reafirma o anunciado pelo Decreto nº 2.208/97 do governo Fernando Henrique Cardoso,

que propiciou a implementação e expansão do oferecimento de cursos tecnológicos de nível superior nas instituições sindicais patronais, historicamente responsáveis pela formação técnico-profissional brasileira.

Logo em seguida à promulgação desse decreto, o governo Lula da Silva dá mais dois passos importantes na efetivação da reforma da educação tecnológica, ao promulgar os decretos nº 5.224 e nº 5.225, ambos de 1º de outubro de 2004, que dispõem respectivamente sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e a organização do ensino superior e a avaliação dos seus cursos e instituições, efetivando com isso maior aproximação entre os ramos da educação escolar de nível superior.

O Decreto nº 5.224 define os Cefets como instituições especializadas na oferta de **educação tecnológica**, determinando como suas atribuições: formar e qualificar profissionais; realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; promover cursos superiores de graduação e pós-graduação; promover a formação tecnológica de nível básico, bem como atividades de formação técnico-profissional. Já o Decreto nº 5.225 classificou as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino quanto à organização acadêmica em três tipos:

1. Universidades;
2. Centros federais de educação tecnológica e centros universitários; e
3. Faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Ainda nesse dispositivo, os então centros de educação tecnológica privados passaram a ser denominados de faculdades de tecnologia.

Se, de um lado, o Decreto nº 5.224 deixa transparecer a importância dos Cefets como centros de referência para o ensino e a pesquisa na área tecnológica, o Decreto nº 5.225, de outro, ao admitir a possibilidade da existência de universidades tecnológicas, parece instituir uma dualidade de fins entre universidades e centros tecnológicos ou

ainda introduzir um patamar superior na diversidade institucional do subsistema de educação profissional e tecnológica. O Decreto nº 5.225, simultaneamente, dá mais um passo no processo de integração entre os ramos científico, artístico e tecnológico da educação superior, ao definir para esta três tipos similares de organização. Ao fazer essa junção dos ramos da educação superior, o referido decreto parece reduzir o nível de abrangência das atribuições dos Cefets, definidas no Decreto nº 5.224, do mesmo dia. Em seu artigo 11-A, os Centros Federais de Educação Tecnológica são considerados “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica”, o que evidencia uma predominância atribuída às atividades de ensino, ou seja, à qualificação de profissionais para o mercado de trabalho. Aliás, esse tem sido o objetivo prioritário da educação escolar em nosso país, já que a educação universitária, que mantém, pelo menos do ponto de vista formal, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é minoritária no conjunto da educação superior neste começo de século.

O passo seguinte no processo de reforma da educação tecnológica foi dado na direção de maior integração dos ramos da educação superior, pela transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2005. Pela primeira vez na história da educação brasileira uma instituição tecnológica de ensino atinge esse nível de maior complexidade na formação para o trabalho complexo.

Nos anos seguintes, o governo Lula, também por decreto, acrescenta ao marco regulatório da educação tecnológica e da chamada educação profissional dois dispositivos legais que, conjuntamente, visam proporcionar maior integração entre educação geral e formação técnico-profissional, prioridade do governo para este segmento da educação escolar: o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Com esses dois decretos, o governo amplia a diversificação estratificada

do subsistema de educação profissional e tecnológica em duas direções: na primeira, inclui na educação tecnológica de nível médio, por ele recuperada, uma nova modalidade de estruturação curricular; na segunda, conduz de forma mais imediata ao mercado de trabalho segmentos das massas trabalhadoras que, de forma supletiva, procuram concluir sua educação básica.

Esses decretos exercem um papel estratégico na ampliação da formação para o trabalho em nosso país, oferecendo mais prontamente capital humano para o aumento da produtividade e da competitividade da produção material e simbólica da riqueza, vantagem comparativa imprescindível para a instalação de novas empresas multinacionais no país; exercem ainda um importante papel na estabilização da hegemonia burguesa, em tempo de mudanças qualitativas nas relações sociais capitalistas. Ao preverem uma formação de natureza pragmática para segmentos significativos das massas trabalhadoras, contribuem, no campo educacional, para aprofundar o apassivamento das lutas sociais, caracterizado pela assimilação de demandas populares aos objetivos dos projetos de sociedade e de sociabilidade hegemônicos. Ao favorecer uma terminalidade precoce na escolarização regular, esses decretos contribuem para fortalecer, ainda, a coesão social nas formações sociais periféricas, em tempos de acirramento das desigualdades sociais resultantes, em grande parte, do emprego de políticas econômicas e sociais neoliberais ortodoxas.

Pode-se afirmar que, no seu primeiro governo, Lula da Silva concluiu a reforma da educação tecnológica no nível médio e deu passos decisivos para a concretização da reforma do seu nível superior, ajustando seu marco regulatório aos requisitos do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, encaminhado em 29 de julho de 2005 pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, que, pela primeira vez na história brasileira, legislou conjuntamente sobre o ramo científico e artístico e o ramo tecnológico da educação superior.

Todo esse processo de implementação de uma certa massificação da educação tecnológica foi-se efetivando sob a batuta da aparelhagem estatal. Embora tenha recorrido sobejamente à coerção, por meio de um número sucessivo de decretos e outros instrumentos normativos,

o primeiro governo Lula da Silva realizou, ao mesmo tempo, uma obra primorosa de engenharia de concertação social: seguiu os mesmos princípios político-pedagógicos do seu antecessor e, ao mesmo tempo, contentou minoritariamente grupos progressistas da sociedade e ampliou o acesso à escolarização regular de forma supletiva de parcela da classe trabalhadora, associando requalificação profissional à empregabilidade. Em síntese, efetivou o projeto educacional sob a ótica do capital com um largo consenso do trabalho.

Enquanto o primeiro governo Lula foi paulatinamente redesenhando os limites e as possibilidades da formação técnico-profissional e da educação tecnológica neste início de século, foi concomitantemente criando as condições jurídicas e ético-políticas de concretização da reforma da educação superior.

A proposta do governo de reforma da educação superior, apresentada ao Congresso Nacional em sua quinta versão, manteve na íntegra a espinha dorsal das versões anteriores, mas fez concessões a interesses específicos de integrantes diversos da sociedade civil e da comunidade acadêmica. Obteve, como em relação à reforma da educação tecnológica, amplo consenso em torno de suas proposições, fragmentando o movimento construído ao longo de décadas anteriores em torno de um modelo de educação superior contrário aos objetivos contemporâneos das várias frações das classes dominantes. Diferentemente, também, de todos os dispositivos legais precedentes que regularam a educação superior no Brasil, o Projeto de Lei nº 7.200 de 2006, em tramitação, propõe-se a estabelecer normas gerais da educação superior, a regular a educação superior do sistema federal de ensino e a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Esse importante marco regulatório da formação para o trabalho complexo para o século XXI foi precedido pela aprovação ou encaminhamento ao Congresso Nacional de um robusto manancial jurídico-normativo que deu concretude às novas diretrizes econômicas e político-ideológicas da política governamental para a educação superior. (LIMA, 2005)

A atual proposta governamental de reforma da educação superior estabelece como pilares básicos organizativos da formação para o trabalho complexo dois tipos de instituições prestadoras de serviços, as instituições públicas e as privadas, com ou sem fins lucrativos; duas modalidades de ensino, presencial e a distância; duas trajetórias escolares para a educação superior, uma trajetória tecnológica e uma trajetória científica e de alta cultura; e três tipos de organização acadêmica, universidades, centros educacionais e faculdades. Desses pilares, três apresentam elementos de continuidade histórica e apenas um introduz elemento de superação da nossa realidade escolar. A atual proposta de reforma reforça a direção privatista já consolidada na expansão recente da educação superior, ao mesmo tempo em que repropõe a atual fragmentação acadêmica, quando estabelece três tipos de instituições para o conjunto da educação superior pública ou privada e amplia, para todos os tipos de curso, o uso do ensino a distância. O elemento de superação consiste na inclusão formal da rede tecnológica federal no conjunto da escolarização superior federal. O referido projeto de lei estabelece para o ramo tecnológico de ensino as denominações de universidade tecnológica federal, centro tecnológico federal e escola tecnológica federal, modificando um pouco a nomenclatura do Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004, mas mantendo na íntegra o seu espírito.

Essa diversificação de instituições de ensino superior que se inicia com a regulamentação da atual LDB, ainda no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, é finalmente consolidada na proposta da reforma da educação superior do governo Lula da Silva, após anos de luta política que se reportam à década de 1980. O projeto de lei da reforma da educação superior instaura um novo modelo de educação escolar, **sistema de educação terciária**, constituído por poucos centros de excelência de produção do conhecimento científico e tecnológico e por inúmeras instituições formadoras de força de trabalho para ocupação de postos qualificados na produção de bens e serviços, na administração pública e nos diversos e sempre mais complexos organismos da sociedade civil.

O caráter operacional (CHAUÍ, 2001) dessa reforma pode ser identificado quando se observa o largo espectro abrangido por suas

atividades político-pedagógicas nos dois ramos da educação superior. Além do ensino em cursos de graduação de bacharelado, licenciatura de educação superior tecnológica, do ensino em programas de pós-graduação *stricto sensu* em cursos de mestrado e doutorado, e de atividades de pesquisa e de extensão, as instituições oferecerão ainda cursos de formação continuada, em especial cursos sequenciais de diferentes níveis e abrangência e cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e de especialização. Juntamente com o mestrado e o doutorado profissionais, esses cursos reforçam a ênfase atribuída pelo governo à formação técnica e ético-política da força de trabalho mais imediatamente voltada para o exercício de atividades necessárias à reprodução ampliada da mercantilização da vida no novo estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista.

Nesse projeto, a institucionalização de cursos superiores a distância, além de reforçar o caráter fragmentário e hierarquizante da formação para o trabalho complexo, reforça também a dualidade estrutural do modelo de educação superior proposto, que segmenta as instituições voltadas para a formação de profissionais para o mercado de trabalho e as instituições voltadas para a produção de conhecimentos necessários à reprodução do capital. De fato, a educação a distância vem se transformando em instrumento viabilizador da expansão da oferta de vagas na educação superior e em poderoso instrumento de conformação técnica e ético-política de intelectuais, em especial professores e dirigentes escolares, às mudanças qualitativas da sociedade brasileira contemporânea em suas dimensões econômica, política e cultural. Por isso, a educação a distância, nesta conjuntura, vem se constituindo em instrumento estratégico de difusão, no Brasil, da nova pedagogia da hegemonia, embora não se deva descartar a possibilidade de algumas experiências educacionais, contraditoriamente, virem a se encaminhar para a construção de uma pedagogia da contra-hegemonia, evidenciando, dessa forma, a possibilidade de luta de classes no âmbito do emprego das tecnologias de informação e comunicação.

Todas essas iniciativas de mudanças na formação para o trabalho consubstanciam uma política de massificação hierarquizada da educação escolar, estruturando subsistemas diferenciados embora profundamente

imbricados que anulam na prática as diferenças substantivas entre escolarização regular em dois ramos científico e tecnológico, e as várias estratégias de treinamento da força de trabalho. Esse novo panorama exige, cada vez mais, na análise da relação trabalho e educação a necessária compreensão do particular no geral e do geral no particular, ou seja, o estudo de cada aspecto específico dessa relação a partir da análise da totalidade histórica, superando aproximações setoriais e focais.

REFERÊNCIAS

BOITO JR., A. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGIANI, E.; MONTAÑO, C. (Orgs.). *La Política Social Hoy*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, pp. 27.839.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o sistema federal de ensino, as disposições contidas nos artigos 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 abr. 1997. (Revogado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.)

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 maio 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 out. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.225, de 01 de outubro de 2004. Altera dispositivos do decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília. 02 out. 2004.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7.200/2006. Estabelece normas gerais de educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **O desafio de educar o Brasil**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/desafio.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 29 jul. 2005. Disponível em <http://www.mec.gov.br/reforma/documentos>. Acesso em: jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC, dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de política pública para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/PolíticasPublicas.pdf>.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007. Orientação Estratégica de Governo Um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social**. Brasília: MP, 2003.

BRIGTON LABOUR PROCESS GROUP. **O Processo de Trabalho Capitalista**. Tradução mimeografada de José Tauille e Carlos R. P. Ferreira. Rio de Janeiro: [s. n.], 1988. (Mimeo)

CHAUÍ, M. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHESNAIS, F. (Org.). *A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, conseqüências*. São Paulo: Boitempo, 2005.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Livre para Crescer: uma proposta para um Brasil moderno*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990.

FONTES, V. *O Novo Imperialismo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2007. (Mimeo)

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In: NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A.; SANTOS, M. A. (Coords.). *Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV/Lateps, 2007, 131-136.

GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. I. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição de Carlos Nelson Coutinho, em colaboração com Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Joseph A. Buttigieg. Quarta capa de Eric Hobsbawm. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol. II. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Orelha de Leandro Konder. Quarta capa de Norberto Bobbio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, D. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IBGE. Gerência de Cadastro Central de Empresas. *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil: 2002*. Rio de Janeiro, 2004.

LEHER, R. **Para Fazer Frente ao Apartheid Educacional Imposto pelo Banco Mundial**: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. Rio de Janeiro, 2002. (Mimeo.)

LIMA, K. R. de S. *Reforma da Educação Superior nos Anos de Contra-revolução Neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio da Silva*. 2005. Tese (Doutorado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

MARTINS, A. S. *Burguesia e a Nova Sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2007.

MARX, K. *Para uma crítica da Economia Política*. 12a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. 1.

MELO, A. de A. S. de. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina – Brasil e Venezuela*. Maceió: Edufal, 2004.

NEVES, L. M.W. *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Questões da Nossa Época, 36)

NEVES, L. M.W. (Org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M.W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, L. M. Wanderley; SIQUEIRA, Â. (Orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, M. M. *O Desenvolvimento da Ação Sindical do Ensino Privado Brasileiro*. Rio de Janeiro: Preal Brasil, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2001.

PRONKO, M. *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil*. Montevideu: Cinterfor, 2003.

RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *A Nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

WOOD, E. M. *El Imperio del Capital*. Mataró: El Viejo Topo, 2003.

MUNDIALIZAÇÃO E TRABALHO: UM DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL



Carlos Lucena

Robson Luiz de França

Fabiane Santana Previtalli

Adriana Omena

Lázara Cristina da Silva

Lurdes Lucena

INTRODUÇÃO¹

As percepções sobre a formação profissional com o avanço do capitalismo monopolista nas últimas décadas são percebidas através da dialética entre o trabalho, a formação humana e os complexos processos sociais presentes nas dimensões econômica, política e social. As políticas públicas voltadas para a formação de trabalhadores influenciam e são influenciadas pelas mediações dialéticas existentes em seu tempo, entre as quais a divisão internacional do trabalho constitui-se em um fator considerável.

Quando analisamos a inserção de um país na divisão internacional do trabalho, devemos considerar que essa é expressão de diferenças e desigualdades, materialização das relações de poder e dominação do seu tempo; exemplo fundamental da constituição de uma produção científica heterogênea que circula de diferentes formas no planeta. Ao fazermos

¹ O presente texto foi publicado originalmente na Revista Histedbr On-line, Campinas, Especial, p. 147-161, mai. de 2009.

essa afirmação, tomamos como princípio que os processos formativos humanos, voltados para a formação dos trabalhadores, são expressões da complexa lógica do trabalho, expressão das relações da humanidade com a natureza que dá sentido e objetiva a sua existência. Marx afirma em os *Grundrisse* que a

[...] natureza não constrói máquinas, nem locomotivas, nem estradas de ferro, nem telégrafos elétricos, nem máquinas automáticas de tecer, etc.; isso são produtos da indústria humana, da matéria natural, transformada em instrumentos da vontade e da atividade humana sobre a natureza. São instrumentos do cérebro humano, criados pela mão do homem, órgãos materializados do saber. (MARX, 1980b, p. 52)

Engels em *O Anti-Dühring* problematiza a relação humana com a natureza, afirmando que a liberdade é a expressão da consciência das necessidades naturais, um produto da evolução histórica humana e suas relações com a natureza. Os primeiros homens

[...] que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade. Nos primórdios da história da humanidade, realizou-se a descoberta que permitiu converter o movimento mecânico em calor: a produção do fogo pela fricção; o progresso tem, atualmente, como sua etapa terminal, a descoberta que transforma, inversamente, o calor em movimento mecânico: a máquina a vapor. E apesar do colossal abalo de libertação que a máquina a vapor trouxe ao mundo social – e que até hoje ainda não deu sequer a metade de seus frutos – é indubitável que a produção do fogo pela fricção, nos tempos primitivos, foi superior àquela descoberta como condição emancipadora. O fogo, obtido dessa forma, foi que permitiu ao homem o domínio sobre uma força da natureza, emancipando-o definitivamente das limitações do mundo animal. (ENGELS, [s.d.], p. 65)

Engels aprofunda essa discussão em *A dialética da natureza*, afirmando, em negação aos princípios metafísicos relativos à origem em explicação da humanidade, que foi o trabalho, resultado de ações racio-

nais do homem com a natureza, objetivados à sua própria sobrevivência, que deu sentido e consciência aos seres humanos. A humanidade foi inventada pelo trabalho que colocou à ela condições para o desenvolvimento da linguagem, da sociedade, da ciência e da tecnologia. Podemos dizer que Engels utilizou o conceito de trabalho na sua forma abstrata como um pressuposto que diferenciava os homens dos animais. Essa afirmação comprova-se quando se verifica as comparações realizadas entre o homem e a águia. Ele ilustrou essa questão afirmando que o olho da águia enxerga muito mais longe do que o olho do homem, não existindo comparação quanto ao alcance de um e de outro. Porém, o olho do homem, mesmo sendo restrito em relação ao da águia, enxerga e interpreta o mundo não apenas nas fronteiras do instinto, mas, sim, pela racionalidade que dá sentido e substância àquilo que vê. Essa afirmação de Engels influenciou profundamente Marx na elaboração da célebre passagem no *Livro Primeiro de O Capital*, afirmando que o

[...] trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita ao jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção do favo de suas colméias. Mas, o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmen-

te. Ele não apenas efetuou uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar a sua vontade. (MARX, 1985b, p. 149-150)

O trabalho como a consolidação do modo de produção capitalista, relacionado ao avanço da maquinaria industrial passa por uma importante inversão. Marx no *Capítulo VI Inédito do Livro Primeiro de O Capital* afirma que os trabalhadores são percebidos gradativamente como estranhos à maquinaria, autômatos da própria máquina. Desenvolve-se uma inversão de relações entre o trabalho e seus instrumentos, relações que têm como explicação a história do trabalho no capitalismo. Essa se explica pelo pressuposto que, se antes as máquinas foram criadas como extensão dos braços dos homens, agora são os homens que se transformaram, em maioria absoluta, nos braços dessas máquinas.

Marx também aponta essa questão nos *Grundrisse*, demonstrando que os trabalhadores se transformam em acessórios conscientes da maquinaria industrial, um acessório vivo da máquina, um mero meio de ação para uma atividade estranha a eles. “A ciência do capitalismo não existe mais no cérebro dos trabalhadores, pelo contrário, se manifesta nas máquinas que agem sobre os trabalhadores como uma força estranha, como o próprio poder da máquina”. (MARX, 1980b, p. 39)

A máquina já não tem nada de comum com o instrumento do trabalhador individual. A atividade manifesta-se muito mais como pertencente à máquina, ficando o operário a vigiar a ação da máquina e protegê-la de avarias. Com a ferramenta era diferente. O trabalhador animava a ferramenta com sua arte e criatividade. Com efeito, a máquina é que passa a ter virtuosidade, pois as leis mecânicas em seu interior dotaram-na de alma. [...] Nos numerosos pontos do sistema mecânico, o trabalho aparece como corpo consciente, sob a forma de alguns trabalhadores vivos. Dispersos, submetidos ao processo de conjunto da maquinaria, não forma mais do que um elemento do sistema, cuja unidade não reside nos trabalhadores vivos, mas na maquinaria viva (ativa) que, em relação à atividade isolada e insignificante do trabalho vivo, aparece como um organismo gigantesco. (MARX, 1980b, p. 38-39)

Quando problematizamos esse processo de inversão imposto pelo avanço do capitalismo monopolista nas últimas décadas, verificamos que esse avanço materializa contradições que colocam possibilidades e limites para a burguesia e à reprodução do capital. Entre as possibilidades estão as formas de exploração cada vez mais substantivas, tanto no âmbito da mais-valia absoluta, como na mais-valia relativa. O investimento em capital constante, em detrimento do capital variável, reduz a velocidade da reprodução do capital, uma vez que a maquinaria industrial se paga através da depreciação. As saídas encontradas estão presentes na adoção de estratégias voltadas para a exploração máxima dos trabalhadores. A eficiência do capitalista está na sua capacidade e inventividade de assimilação máxima do trabalho na sua dimensão objetiva e subjetiva, transformando o tempo livre, a imaginação e a resistência dos trabalhadores em mais trabalho. Essas iniciativas se consolidam com a antecipação das reivindicações dos trabalhadores, incorporando seus anseios e aspirações aos interesses das empresas, bem como, em nível estrutural, à promoção de novas elites que se manifestam em governos eleitos pelos trabalhadores com potencial de promover medidas que prejudiquem os próprios trabalhadores. É nesse sentido que se criam e recriam ideologias voltadas para a exploração máxima das capacidades dos trabalhadores que se manifestam em políticas educacionais voltadas para esse fim, sendo o Brasil um dos exemplos.

Relacionado dialeticamente às possibilidades de reprodução do capital apontadas acima, vemos os limites que se manifestam na constituição de crises econômicas cíclicas do capitalismo que afetam a reprodução do capital e as respostas dos homens de negócios para a recomposição desse processo de acumulação. O que se verifica é uma aposta radical na economia de mercado como instrumento da liberdade individual. A adoção de novas formas de gestão e organização da produção se explica por meio do movimento transnacional da economia política imposta pela burguesia internacional que constrói imperativos legitimados pela expansão incontrolável do capital que impõem a exploração máxima da força de trabalho tal qual afirmamos anteriormente.

Não podemos desconsiderar que entre as iniciativas dos homens de negócios, objetivadas no incremento da reprodução do capital, a bus-

ca do envolvimento dos trabalhadores com os interesses das empresas se intensifica. Quanto mais as empresas incorporam os interesses dos trabalhadores aos seus, construindo alternativas para que os interesses sejam homogeneizados, consolidam-se os alicerces para que o saber dos trabalhadores se volte contra os próprios trabalhadores, pois é através dele que as empresas sistematizam a produção, elevando as fronteiras do trabalho alienado. O saber dos trabalhadores ao ser codificado deixa gradativamente de ser misterioso e perde o seu potencial de resistência, um dos fundamentos principais da sua qualificação.

É com essas questões que se problematiza a inserção dos trabalhadores, sua qualificação e a importância da educação nesse complexo e contraditório processo. A luta dos trabalhadores passa pela incessante busca do conhecimento, mesmo entendendo que esse não se explica por si só, mas seu maior acesso ou não, se justifica nas mediações da sociedade capitalista. É o que já demonstrava Marx, ao debater a condição miserável da educação oferecida aos trabalhadores na Inglaterra do século XIX.

Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse: 'Por favor, o senhor sabe ler? Sua resposta foi: Ah! Algo (*summat*). E, como justificativa, acrescentou: De todos os modos estou à frente dos meus alunos' [...] A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas, corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. Olhando sua assinatura nos livros de assentamento escolares, reparei, no entanto, que ela o escrevia de vários modos, enquanto sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto a sua incapacidade de lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro [...] Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares, mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face ao amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende

totalmente do número de *pences* recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como sendo educadas (*educated*). (MARX, 1988, p. 25)

Marx retrata a educação oferecida aos trabalhadores nas indústrias metalúrgicas de estamparia inglesa, problematizando que, em uma sociedade de classes organizada nas fronteiras da reificação crescente, o acesso ao conhecimento é heterogêneo e diversificado.

Toda criança, antes de ser empregada numa dessas estamparias, deve ter freqüentado a escola ao menos por 30 dias e por não menos de 150 horas durante 6 meses que precedem imediatamente o primeiro dia de seu emprego. Durante a continuidade de seu emprego na estamparia, precisa igualmente freqüentar a escola por um período de 30 dias e de 150 horas a cada período semestral. [...] Em circunstâncias normais, as crianças freqüentam a escola de manhã e à tarde por 30 dias, 5 horas por dia e, após o decurso dos 30 dias, quando estatutária global de 150 horas foi atingida, quando eles, para usar seu linguajar, acabaram o seu livro, voltam para a estamparia, onde ficam de novo 6 meses até que vença outro prazo de frequência escolar, e então ficam novamente na escola até que acabem o livro novamente. [...] Muitos jovens que freqüentavam a escola durante as 150 horas requeridas, quando voltam ao término de 6 meses de permanência, estão no mesmo ponto em que estavam no começo. [...] Eles naturalmente perderam tudo quanto tinham adquirido com sua frequência anterior à escola. (MARX, 1988, p. 26)

Mesmo com o crescimento do acesso a níveis escolares mais elevados, a qualificação dos trabalhadores não se eleva. O aumento do nível de escolaridade atenta à exploração gratuita, por parte da empresa, dos saberes formais dos trabalhadores adquiridos nas escolas, consolidando relações em que mesmo diplomados em nível superior, exercem funções não condizentes com a sua formação intelectual. Esses atuam como

executantes e, através de políticas empresariais de sugestões no processo produtivo, têm seus saberes solicitados em troca de uma “promessa subjetiva de continuidade no emprego”, enquanto que na realidade não recebem nada por isso. Em alguns casos, o risco que correm é que suas sugestões se voltem contra eles mesmos, racionalizando, ainda mais, o processo produtivo e custando o próprio emprego de quem as criou: a criação volta-se contra o próprio criador.

O aumento do nível de escolaridade não significa elevação de sabedoria operária, e muito menos a construção de homens superiores que visualizam além do trabalho alienado. O desafio consiste na união entre o saber e o fazer, na junção de algo que as constantes transformações na organização técnica e social da produção capitalista separam e que está muito distante dos trabalhadores. A qualificação fragmentada e despolitizada constitui-se no esvaziamento do conteúdo dos trabalhadores. A noção de formação profissional deve ser construída pelos próprios trabalhadores, recuperando a historicidade das suas lutas e reivindicações, constituindo-se em um grande desafio de intervenção dos próprios trabalhadores. Para isso, é necessária a recuperação de experiências nacionais sem perder de referência as mediações internacionais, problematizando suas contradições, identificando projetos e concepções de mundo que aparentemente são neutros, mas essencialmente não o são.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A análise da formação profissional no Brasil corrobora com as preocupações citadas anteriormente. Não podemos desconsiderar que as mediações da humanidade com a natureza impulsionam processos de formação humana, mediam relações sociais e proporcionam processos de disputa. A formação obtida no contexto educacional brasileiro é contraditória, uma vez que tanto manifesta processos de resistência com relação a afirmações dos interesses da reprodução do capital, bem como materializa concepções que, baseadas na noção de individualida-

de, responsabilizam os trabalhadores pela sua formação e manutenção no mercado de trabalho.

Essa é uma contradição que atravessa o capitalismo e seus processos de formação humana. O mercado de trabalho ocasiona desigualdades e discriminações devido à concentração de renda nas mãos de poucos que conseguem melhores condições de trabalho, enquanto que parcela considerável fica desempregada e submissa a empregos precários, sem nenhuma perspectiva de ascensão social e de permanência no mercado de trabalho. Segundo Pochmann, a dinâmica do mercado de trabalho é extremamente excludente e danifica as contribuições que a educação oferece, aumentando, conseqüentemente, as desigualdades sociais existentes no país. As taxas de desemprego vêm aumentando para a população mais escolarizada, o que acaba por exceder mão de obra para o mercado nesse seguimento social. Desta maneira, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho. (POCHMANN, 2004)

Pode-se perceber que os melhores empregos acabam com os mais ricos, sendo que os menos favorecidos e com alta escolaridade ficam desempregados, além de sofrer preconceitos raciais e de classe. É necessário que ocorra uma expansão da escolaridade, não apenas do ponto de vista produtivo, como também da cidadania.

A crise atual do capitalismo, bem como o seu processo de reorganização e a construção de uma nova sociabilidade no Brasil, dentro de uma ótica subalterna ao capital (ARRIGHI, 1997), apresenta-se como um período de amplas e profundas transformações nos polos científico e científico-tecnológico, alteração no interior dos processos de trabalho, reorganização dos Estados etc.

Essas mudanças, em um contexto amplo de Estado, são caracterizadas por dois períodos distintos. O primeiro deles é descrito por Hobsbawn (1995), sendo considerado como “Era do Ouro”, que se evidencia com um amplo crescimento econômico e de estabilidade e com uma crescente produção e consumo. Por outro lado, evidencia-se, tam-

bém, nesse contexto, a política do pleno emprego. O segundo período é caracterizado pela globalização e mundialização de capital, discutido por Ianni (1996) e Chesnais (1997), período que revela as políticas neoliberais e responsáveis pelas profundas mudanças no contexto das políticas sociais, do trabalho, da reestruturação produtiva, bem como, das reformas estatais que visam garantir de um lado a desestatização da economia e, por outro, a presença do estado com base em mecanismos de regulação da economia.

No Brasil, o processo de desestatização e regulação inicia-se nos anos de 1990, com o governo Collor de Mello² e, a seguir, com Fernando Henrique Cardoso³, no discurso de modernização econômica e produtiva do país. As principais consequências da implementação desse modelo refletem na fragilização dos direitos trabalhistas, no esvaziamento do poder de negociação coletiva de trabalho e no acirrado discurso de qualificação do trabalhador como requisito fundamental para a manutenção no mercado de trabalho.

Rodrigues (1998) afirma que o que ocorreu, nesse período, foi a tentativa de instaurar no Brasil uma hegemonia tão desejada pela burguesia, implementando seu projeto baseado na ideologia neoliberal, na flexibilidade, na descentralização e autonomia, e na privatização. O ideário neoliberal se constitui como uma prática ideológica com priorização do social que transforma todo o planejamento em mercado, ressaltando o individualismo e, principalmente, o capitalismo.

Segundo Ianni (1998), o neoliberalismo possui cinco bases fundamentais: práticas ideológicas; cultura; desencantamento do mundo; diplomacia e globalização. As práticas ideológicas funcionam como troca de hábitos, de atitudes, comportamentos, ideias, procedimentos, enfim, tudo que objetive expandir os espaços para o mercado. A cultura atua influenciando a população pela dinâmica da economia. O processo de desencantamento do mundo ocorre baseado na intensificação de ideias inspiradas na “razão instrumental, traduzidas em pragmatismo, racio-

2 N.E.: Fernando Affonso Collor de Mello, 32º. Presidente do Brasil, 15 de março de 1990 a 02 de outubro de 1992

3 N.E.: Fernando Henrique Cardoso, 34º. Presidente do Brasil, 01 de janeiro de 1995 a 01 de janeiro de 2003

nalização, modernização etc.”. (IANNI, 1998) A diplomacia reproduz e dissemina os ingredientes nazifascistas, difundindo por todo o mundo e intensificando a globalização. Essa, por sua vez, provoca mudanças nos quadros sociais, interferindo nos territórios a fim de expandir fronteiras econômicas pelo mundo, visando à expansão do capitalismo. Isso tudo tem sido o que produz e reproduz as classes subalternas, a pobreza, o desemprego, resultando em violência, em protestos, lutas sociais e diversas formas de reivindicações que expressam as desigualdades sociais.

Ainda segundo Ianni, há uma ordem social global que não se parece com o antigo “equilíbrio” entre os Estados Nacionais nas suas relações internacionais (a bipolaridade da era da “Guerra Fria”, por exemplo), mas que demonstra que o discurso do globalismo, como apologia dos “valores” do mercado, não passa de uma ideologia que pressupõe esta ordem, embora a negue como estrutura mundial de poder que sustenta um sistema econômico causador desta situação de miséria social e destituição de direitos.

Ianni radicaliza este ponto de vista teórico:

Sim, as organizações multilaterais e as corporações transnacionais são novas, poderosas e ativas estruturas mundiais de poder. Elas se sobrepõem e impõem aos Estados nacionais, compreendendo extensos segmentos das sociedades civis, isto é, das suas forças sociais. [...] Sim, já se formaram e continuam a desenvolverem-se estruturas globais de poder, respondendo aos objetivos e às **práticas** dos grupos, classes ou blocos de poder organizados em escala realmente global. (IANNI, 1998, p. 20) [Grifos do autor]

Desta forma, a gestão capitalista da crise, que se esconde por trás do discurso triunfante do pensamento único neoliberal e da ideologia do globalismo, é administrada por intelectuais, instituições, empresas, governos e classes sociais que formam uma coalizão que se contrapõe a uma noção, como a da universalização da apropriação dos direitos humanos na condição de forma de desenvolvimento econômico-social. A gestão da exclusão social é um subproduto lógico e real deste processo social de caráter conservador, pois perpetua a desigualdade social e a pobreza estrutural.

Fica claro, portanto, que em meio à evolução capitalista do mundo, as relações de trabalho sofrem profundas modificações e a principal delas é o conceito de trabalho visto como uma mercadoria. Além disso, segundo Chesnais (1997) e Ianni (1996), há uma reordenação geográfica do capital em que os trabalhadores globalmente passaram a ter uma relação com o trabalho incerto em que esse não consegue impor seu caráter humano. Outra característica do trabalho é o distanciamento entre o empregador e empregado, tomando como base as formas de gestão do trabalho, reduzindo o trabalhador a uma massa desprovida de individualidades e subjetividades.

Portanto, a transitoriedade é a marca de um estilo de vida, que se estabelece pelo não comprometimento com o “outro” e ausência quase que total da solidariedade social. Nesse contexto, o subemprego, fruto do expressivo desemprego estrutural, é uma realidade. Sem direitos e sem deveres legais, o subempregado automaticamente se torna um excluído à margem do processo produtivo e social do Estado. Outra característica no contexto do capitalismo avançado é a alta qualificação/formação atrelada ao crescimento de baixos salários. Com a concorrência acirrada e o alto índice de desemprego, os trabalhadores, principalmente os mais jovens, são submetidos à aceitação de uma remuneração aquém de suas obrigações e necessidades, fator que ajuda na manutenção e disseminação das agruras econômicas e dos níveis de insegurança. (PETRAS, 1999)

As desigualdades sociais também aumentaram devido ao fator educação que separa ainda mais as diferenças de classe e a ascensão social, além de ressaltar a influência da economia capitalista no campo educativo, não atendendo ou oferecendo educação de qualidade para todos, não desenvolvendo as concepções sobre as condições impostas aos menos favorecidos, que são esmagados pela política, pela falta de acesso à saúde, pelas relações desiguais de classes sociais, e pelas demais dinâmicas presentes em nossa sociedade que contribuem para a continuidade desta situação para essa população.

A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura, ainda, que o mundo empresarial tenha interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta à competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento de matemática e ciência adquirem relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Apple (1999) afirma que na sociedade contemporânea, a ciência se transforma em capital técnico-científico. As grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas: a) por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; b) pelos controles das patentes, de produtos de tecnologia científica, podendo, portanto, se antecipar às tendências do “mercado” consumidor; c) controlando os denominados “pré-requisitos” do processo de produção científica da escola e, principalmente, da universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica transforma a ciência em capital técnico-científico.
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Essa precisa sustentar-se, também, no plano das visões de mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade, a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que, nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo

Bosi (2001), tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas. Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola, a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório, porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Silva (1999), promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidor, tanto no Brasil, como fora dele, que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Como observamos, a novidade, se é que assim se pode chamar, do projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.

Isso tudo possui significado, pois antes dos objetos chegarem até nós, já passaram por uma longa cadeia de relações que “retirou pessoas da terra, causando sua ida para as favelas e negando aos seus filhos cuidados médicos e escolas”. (COSTA, 1996) O senso comum e nossos modos de compreender as atividades cotidianas, dentro e fora da educação, dependem das relações sociais e das experiências vividas por cada um. As vantagens que obtemos do trabalho resultante de relações hierarquizadas em função do capitalismo são ocultadas nos currículos escolares. Não distinguimos os processos de dominação e subordinação

em que vivemos, pois há uma criação do senso comum com a legitimação da dominação racial, de gênero e de classe, resultando em um caráter de nossa compreensão que tem origem nos modos pelos quais nos são apresentadas e cotidianamente estruturadas.

Assim, o individualismo, que é um dos ingredientes do ideário neoliberal, é um fenômeno que está muito disseminado nos dias atuais e muito presente nas nossas práticas e neste senso comum que nos é colocado hoje. O individualismo, de acordo com Durkheim (1895), ocorre quando o sujeito se orienta objetivando a satisfação de interesses cada vez menos coletivos e mais pessoais e individuais na disputa de sobrevivência na sociedade. Ele também dizia que a sociedade faz o homem na mesma medida que o homem a faz e, nesse sentido, a educação que nos é colocada procura nos ajustar aos padrões de nossa sociedade.

O âmbito educacional brasileiro reflete as mediações dialéticas existentes nos anos de 1980 e de 1990 que articulam as relações entre a educação, modernização e qualificação profissional. A influência do capitalismo fica evidente nas práticas educacionais que visam preparar mão de obra adequada para atender as necessidades do mercado, acompanhando o momento e o desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, a educação profissional apresenta-se como mecanismo de exclusão, considerando sua origem e trajetória marcada no Brasil por duas características: em primeiro lugar, esta sempre foi uma educação destinada aos subalternos da sociedade – à classe trabalhadora –, e, em segundo, ter-se constituído, historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se, ainda, mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e está excluída até mesmo desta estrutura dual, ou seja, grande parcela da população que nem a esta “educação de classe” teve acesso, faz com que nos certifiquemos do caráter classista e discriminatório da sociedade brasileira.

Os empresários assumiram publicamente a defesa de um modelo de formação profissional mais moderno, mais adequado ao novo momento econômico do Brasil; o conceito de globalização da economia, assim como a questão da qualidade, tem ocupado um lugar de destaque nessa defesa pública do valor da educação. Princípios tradicionalmente pertencentes à classe trabalhadora e aos educadores progressistas,

como a universalização da educação geral básica, são empenhados pela burguesia industrial. (RODRIGUES, 1998) Dessa maneira, reformas educacionais foram implementadas com um duplo princípio: por um lado, voltadas para os princípios da empregabilidade, qualificação/treinamento/formação profissional, por outro, para o combate ao analfabetismo e a exclusão.

Ao analisarmos as políticas públicas para a educação na última década no Brasil, percebemos que esta não só tem se caracterizado pelo aspecto irregular, fragmentário e compensatório, como também pelo afastamento do poder público quanto à definição e implementação de políticas que possam, efetivamente, garantir essa modalidade educativa.

Algumas ações do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho são desenvolvidas para garantir formação profissional por meio de cursos técnicos oferecidos por instituições especializadas mantidas pelo Governo ou por instituições credenciadas. Outros tipos de financiamento têm se apresentado, principalmente, com recursos do Ministério do Trabalho, Ministério da Educação e também do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as áreas de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático.

É evidente que tal forma de lidar com o problema é insuficiente, além de inadequada, tendo em vista a amplitude da carência educacional da população jovem e adulta do país, sinalizando, pois, a inexistência de uma política eficaz para o enfrentamento da questão. Desse modo, percebemos que, nos anos de 1990, a inauguração de um novo período na educação brasileira, comparável, em sua dimensão, às mudanças ocorridas a partir de meados dos anos de 1960, de maneira semelhante, associavam educação às necessidades do setor produtivo – no entanto planejada sob os cuidados do tólos do Brasil desenvolvido. Em outras palavras, da ideologia desenvolvimentista à ideologia competitivista, observamos que a educação passou de uma tentativa de adequar-se às exigências do padrão fordista para, após profunda reformulação, à tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização. Assim, se, ao longo dos anos de 1960 e de 1970, a Teoria do Capital Humano dominou fortemente a educação; na década de 1990, o que

podemos perceber é que conceitos como competências e empregabilidade podem estar configurando um ressurgimento ou uma neoteoria do Capital Humano.

No contexto da análise dessa ética empresarial o eixo principal divulgado pelos formadores dos trabalhadores parece ser a conscientização e a emancipação do sujeito aluno/trabalhador adulto na condição de sujeito social e coletivo. No entanto, esse argumento é frágil e percebe-se que fica apenas no campo do *marketing* empresarial do convencimento do trabalhador, tendo em vista que, o que se vê, de fato, é uma concepção de formação pautada pelo horizonte individualista e da submissão.

Finalmente, nossas análises apontam que a nova educação profissional brasileira e, particularmente, seu nível básico, orienta-se pelo conceito de empregabilidade. Como consequência, tem ocorrido um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, das habilidades específicas e das habilidades de gestão. Essas habilidades básicas seriam potencializadoras do empreendedorismo na economia “dada”. Entretanto, o que de fato ocorre é, por um lado, um processo ideológico naturalizador da exclusão social e, por outro, a tentativa de redução do processo educativo a um mecanismo instrumental e adaptativo voltado para a integração periférica ou informal no mercado de trabalho.

Observa-se, pois, a configuração de uma proposta de formação para o trabalho que se propõe a estar totalmente separada da educação formal e escolarizada. O Estado, o empresariado e uma parcela dos trabalhadores justificam e defendem as reformas no sistema educacional como necessárias para uma maior competitividade industrial. (FIDALGO, 1999; RUMMERT, 2000) A apologia à modernização tomou a educação como pedra de toque. O empresariado brasileiro, além de suas próprias ações na política de qualificação de seus empregados e da ampla mobilização pela educação básica, mais do que nunca, assumiu posição nas relações com o Estado, destacando a educação do trabalhador como condição fundamental para a qualidade e para a produtividade industrial.

Nesse quadro, a educação de qualidade emerge como uma demanda comum e urgente, apresentando-se como suposto elemento de convergência que se sobrepõe aos interesses mais distintos e característicos de grupos sociais diversificados e, muitas vezes, antagônicos. (RUMMERT, 2000) Entende-se, pois, que a educação ainda se revela, no século XXI, restrita a um papel compensatório, apresentando-se – em um momento marcado por incertezas, por diversas formas de precarização das condições de existência e por fortes processos de exclusão –, sob uma forma ideológica de “novo tipo”, que constrói uma nova sociabilidade moldada pela lógica mercantil e que coloca sobre os indivíduos a responsabilidade pelo alcance de melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SEDER, E; GENTILI, P. PósNeoliberalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.
- APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v.1, n. 2, pp. 12-30. 1997.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.
- ARRIGHI, G. *A Ilusão do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. SP: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. SEFOR. PLANFOR-Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. SEFOR. *Educação profissional, um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1999.
- BRYAN, N. A. P. **Educação, Trabalho e Tecnologia em Marx**. Texto para Discussão. Campinas: Unicamp/FE-DASE. 39p. (Mimeo.).
- CHESNAIS, F. O Capitalismo de Fim de Século. In: COGGIOLA, O. et. al. *Globalização e Socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. pp. 7-34.

COSTA, M. V. (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

DREIFUS, R. *A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DURKHEIM, E. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Félix Alcan, 1895.

ENGELS, F. *Anti-Dühring. Herr Eugen Dühring's Revolution in Science*. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/acer marx/tme 12.pdf>.

ESTEVÃO, C. V. *Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. Educação e Sociedade. Revista de Ciência em Educação*. Campinas, v 1; n.1, p.15-25, ago. 2001.

FERRETTI, C. J. *Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. Educação e Sociedade. Revista de Ciência em Educação*. Campinas, 1; n.1, p.15-25, ago. 2004.

FIDALGO, F. *A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, anos 90*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, PUC/SP, São Paulo. 1999,

GOUNET, T. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

HAER, F.A. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal. 1990

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914 – 1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HOLLOWAY, J.; PELÁEZ, E. *Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico*. Revista Outubro. São Paulo, v.1, n. 2. p.21-30, set. 1998.

IANNI, O. *Neoliberalismo e Nazi-fascismo*. Revista Crítica Marxista v. 1. São Paulo: Xamã, 1998.

IANNI, O. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, O. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Coleção: Os Pensadores].

LUCENA, C. *Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria de petróleo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2004.

- LUCENA, C. *Os Tempos Modernos do Capitalismo Monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (des)qualificação profissional dos seus trabalhadores*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.
- LUCENA, C. *Aprendendo na Luta: A História do Sindicato dos Petroleiros de Campinas e Paulínia*. São Paulo: Ed. Publisher Brasil, 1997.
- LUCENA, C. Os desafios da formação educativa sindical frente ao neoliberalismo. *Revista Educação*. Campinas, v.1, n. 3, p.51- 58. jul. 1997.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 1º Livro, v. II. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1988.
- MARX, K. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- MARX, K. *Miseria de la Filosofía*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.
- MARX, K. *Capítulo VI (inédito) do Livro Primeiro de O Capital*. São Paulo: Ciências Humanas, 1985a.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 1º Livro, v. I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985b.
- MARX, K. *Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundisse) 1857-1858*. 10a. ed., v. 2. Cidade de México: Siglo Veintiuno Editores, 1985c.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 3º Livro, v. VI. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 3a. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1984.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980a.
- MARX, K. Grundisse. In _____. *Obras Completas: consequências sociais do avanço tecnológico*. São Paulo: Edições Populares, 1980b.
- MELLO, A. F. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- NAPOLEONI, C. *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981. pp. 86-95.
- PAULA, T.C. *Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Gestão de Atividades em Comércio e Serviços*. Uberlândia: CENEX, 2005.
- PAULA, T.C. *Plano de Curso (Técnico para Gestão de Atividade em Comércio e Serviços)*. Uberlândia: CENEX, 2005.
- PETRAS, J. *Armadilha Neoliberal e alternativa para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade. Revista de ciência em educação*. Campinas, v.1, n.2, p.70-80, dez. 2004.

RODRIGUES, J. dos S. *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da CNI*. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, S. M. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SALM, C. L. e FOGAÇA, A. Tecnologia, emprego e qualificação: algumas lições do século XIX. In: _____. *Emprego e Desenvolvimento Tecnológico*. São Paulo: Dieese, 1998.

SALM, C. *Escola e Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, E. H. Trabalho Prescrito e Trabalho Real no Atual Mundo do trabalho. *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 13-27, junho, 1997.

SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SILVA, A. O. da. Trabalho e política. Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da tendência articulação – PT). In: PRIORI, Â. (Org.). *O mundo do Trabalho e a Política*. Maringá: EDUEM, 1999.

TADDEI, E. H. “Empregabilidade” e Formação Profissional: A “Nova” Face da Política Social da Europa. In: SILVA, H. S. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. São Paulo: Vozes, 1999, pp. 340-367.



DISCURSO SOBRE A INEXORABILIDADE. FHC ANUNCIA A PANACEIA DO ATUAL MONETARISMO VIGENTE NO PAÍS

João dos Reis Silva Júnior

O novo colonialismo, como definiria [...] a insuspeita revista *Newsweek* (edição de 1º. de agosto de 1994), estaria assentado num programa ou estratégia seqüencial em três fases: a primeira, consagrada à estabilidade macroeconômica, tendo como prioridade absoluta um superávit fiscal primário, a revisão das relações fiscais intergovernamentais e reestruturação dos sistemas de previdência pública; a segunda, dedicada ao que o Banco Mundial vem chamando de “reformas estruturais”, quer seja, a liberação financeira e comercial, desregulação dos mercados e privatização das empresas estatais; e, a terceira etapa, definida como a retomada dos investimentos e do crescimento econômico. (FIORI, 1995, p.234)

INTRODUÇÃO¹

A mudança estrutural por que passou o capitalismo na década de 1970 deve ser explicada, inclusive no que se refere à semântica das expressões usadas para defini-la e, assim, poder fugir-se à ideologia intrínseca à linguagem. Um primeiro passo para compreender essa complexa transição consiste em desven-

1 Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 34º. Presidente do Brasil, período de 01º. de janeiro de 1995 a 01º. de janeiro de 2003.

dar o emaranhado semântico e ideológico que envolve a expressão *globalização*. Ela tem sua origem em reconhecidas escolas de economia e administração dos países da economia central e pressupõe que, bem administrada a organização social presente e dado esse salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos; sua pedra de toque seria a educação para a cidadania e o trabalho, em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias, e, pela mesma razão, cada vez mais enxuto.

Outra expressão frequentemente utilizada é *internacionalização do capital*, amiúde confundida com *mundialização do capital*, processos muito distintos no plano empírico e teórico. Internacionalização consiste no processo de expansão do capitalismo por toda a extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial, e, neste ponto, as teses clássicas, neoclássicas, keynesianas e marxistas não conseguem explicá-la de modo adequado: trata-se da consolidação do capitalismo em nível planetário, no âmbito da circulação da mercadoria, isto é, no plano da realização do valor, como mostrava Lênin em seu *Imperialismo: fase superior do capitalismo*.

A mundialização, por sua vez, refere-se a um movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial se descentraliza em unidades, em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matéria-prima, leis trabalhistas, universidades a serviço das empresas etc. Aqui reside a diferença, o capital produtivo também se internacionaliza em sua nova configuração: o Investimento Externo Direto.

O novo modelo que se inaugura nos anos de 1970 transcende a internacionalização da economia, trata-se de sua mundialização. Segundo Chesnais (1996, p. 51), existem três dimensões principais para a realização desse processo: “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro” e acrescenta que

[...] as relações entre essas três modalidades de internacionalização devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos da movimentação do capital, definidos por Marx: o capital

mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro.

E acrescenta:

Tornou-se lugar-comum ouvir, especialmente de figuras políticas e de jornalistas, que a mundialização do capital já se tornou “irreversível” e que não há alternativa a não ser adaptar-se a ela, para o bem e para o mal. Não há dúvida de que a internacionalização das forças produtivas aumentou muito e que a interconexão das economias exigirá daqueles que querem construir outra forma de sociedade, ou mesmo modificar a atual ordem de prioridades, um pensamento e uma ação comuns, pois pouco ou nenhuma solução duradoura pode ser concebida no quadro de países isolados. Mas há certos campos, como o das finanças, onde soa incongruente a idéia de “irreversibilidade”. Basta uma visão d’olhos à história financeira do século XX para nos convencer disso. (CHESNAIS, 1996, p. 20)

Neste contexto os termos globalização e internacionalização do capitalismo foram tomados como sinônimos, o que em uma perspectiva marxista, corretamente, deveria ser denominada como mundialização do capital. Juntamente, com este momento novo do capitalismo que se seguiu ao século da social-democracia e para legitimar a este novo e longo ciclo neoliberal no Brasil e em nível planetário, os arautos seguidores de Hayek, Friedman e *policymakers* em geral ligados às universidades dos Estados Unidos ou aos organismos multilaterais, criaram a ideologia da integração ao capitalismo mundializado e à servidão financeira. A ideologia da inexorabilidade. No Brasil, sem dúvida, o político que mais contribuiu para esta perspectiva, que se arrasta até hoje com graves consequências para todas as instituições republicanas, foi Fernando Henrique Cardoso. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009)

O ANÚNCIO DA NOVA RACIONALIDADE HISTÓRICA

Em 14 de dezembro de 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) na condição de presidente eleito, despedia-se do Senado Federal

por meio de discurso² de agradecimento pelas lições de política que ali teria aprendido e rendia homenagens a Ulisses Guimarães e a André Franco Montoro, bem como a todos que, juntamente com ele tiveram a virtude de abrir mão de seus interesses individuais em benefício do país. Neste discurso, em que desde logo buscava um pacto político para o Congresso Nacional, analisava vários pontos e, a um só tempo, apontava para o norte que pretendia dar ao seu governo e a racionalidade que pretendia fazer orientar o processo histórico do país, que teria neste período estrutural ruptura. Acrescento desde agora a argúcia deste pronunciamento para o que muito contribui a epígrafe, intencionalmente escolhida, para este item do primeiro capítulo:

Tínhamos noção clara do rumo. A visão geral e várias medidas específicas da agenda de reformas que ocupou todo o meu primeiro mandato (1995-1998) e boa parte do segundo (1999-2002) estavam esboçadas já nos documentos do Plano Real. O caminho, porém, se fez ao caminhar, com muitas pedras e curvas imprevistas. Nosso ponto de partida era a convicção de que o quadro de superinflação, desequilíbrio fiscal, endividamento externo e estagnação econômica que se arrastava desde a década de 1980 sinalizava o fim de um ciclo de desenvolvimento do Brasil, sem que as bases de outro ciclo estivessem assentadas. A crise tinha causas conjunturais conhecidas, desde os choques externos do petróleo e dos juros até os erros e omissões de sucessivos governos. Mas sua causa profunda era a falência do Estado centralista intervencionista fundado na ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) e reforçado pelos governos militares (1964-1985). Depois de proporcionar ao país 50 anos de forte crescimento – mas também de concentração de renda e marginalização social – esse modelo de Estado esgotara sua capacidade de impulsionar a industrialização via investimentos públicos [já se punha aqui o uso do Fundo Público em prol do Capital, FHC faria o mesmo, porém de forma historicamente atualizada em face da mundialização do capital e seus reflexos no país], barreiras protecionistas e subsídios ao setor privado. (CARDOSO, 2010, pp.147-148)

2 Disponível em https://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/despded.htm. Acesso em 21/01/ 2000

Os principais eixos indicados pelo então presidente eleito podem ser assim elencados: 1) as eleições teriam marcado o fim da transição para a democracia, 2) o Congresso deveria constituir-se em um solucionador de impasses, 3) o fim da Era Vargas, para que fossem estruturadas 4) as Bases de um novo modelo de desenvolvimento, para o que deveria o país assegurar 5) a estabilidade macroeconômica, 6) a abertura da economia brasileira à economia mundial, 7) a necessária e nova relação entre o Estado e o mercado, 8) a constituição de infraestrutura econômica e social e o aproveitamento da conjuntura favorável para enfrentar os problemas estruturais que ainda persistiam no país, 9) a produção de uma agenda para a revisão constitucional, 10) a necessária reforma tributária, 11) a repartição de encargos do Estado para a desconcentração dos deveres do Estado entre as esferas da União, estado, municípios e a sociedade civil, 12) a necessidade de clareza orçamentária para flexibilidade centralizada no âmbito da União, com o objetivo de realização das mudanças estruturais pretendidas, 13) a imprescindível reforma da Previdência, 14) a nova relação com o capital estrangeiro, 15) a necessária revisão dos monopólios estatais, com o objetivo das privatizações (a verdadeira rifa do fundo público em qualquer de suas formas) 16) e, por fim, manter as reformas em constante continuidade.

Nestes 16 eixos pautava-se a mudança da racionalidade histórica do Brasil que viria a se realizar nos oito anos de governo de FHC, com continuidade de mais oito anos do governo Lula³. As práticas e alianças políticas em cada governo, e entre eles, levam a diferenças aparentes da gestão da República, porém a racionalidade que articula os pontos, arrolados anteriormente, consistiu numa linha de continuidade que nos parece ter caracterizado os últimos 16 anos da história recente do Brasil, com indicações de mais quatro anos ao menos, com consequências consideráveis para a grande maioria da sociedade, com destaque para a pesquisa e a identidade e cultura das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes); para a natureza do trabalho do professor e de sua identidade, mas, sobretudo, para a estrutura da vida cotidiana das Ifes. Na visão de FHC as eleições que o levaram à presidência teriam colocado

3 N.E.: Luiz Inácio Lula da Silva – 35°. Presidente do Brasil, período de 01°. de janeiro de 2003 a 01°. de janeiro de 2011.

o fim no período de transição para a democracia. “Depois de dezesseis anos de marchas e contramarchas, a ‘abertura lenta e gradual’ do ex-presidente Geisel parece finalmente chegar ao porto seguro de uma democracia consolidada”.

REFORMAS INSTITUCIONAIS

O que no início deste seu pronunciamento não ficavam claras eram as condições em que se daria a referida consolidação democrática, em que conjuntura mundial e as diretrizes que tais mudanças mais amplas imporiam ao Brasil. Ao enfatizar que a democracia é histórica e edifício em constante construção, FHC anunciaria, já em 1994, a racionalidade que gostaria de impor ao processo histórico brasileiro em seu governo. Indagava ser a democracia uma construção inacabada e ao mesmo tempo indicava o caminho sempre em construção do regime político que emergia sólido da transição. E já anunciava o necessário para fazer avançar a democracia brasileira. “Há uma agenda de reformas políticas que não se esgotou na questão do sistema de governo. Teremos de encaminhar essas reformas, até para compatibilizar a opção presidencialista do eleitorado com os requisitos de legitimidade e **eficácia das instituições representativas.**”

Já em 1994, FHC tinha clareza da desigualdade de renda e patrimonial brasileira e propugnava por regime político orientado não pelo “marasmo de uma democracia meramente formal, esvaziada de conteúdo econômico e social pelas pragas do elitismo, do fisiologismo e do corporativismo”. Acrescentava que “não deixava de ser espantoso que uma sociedade marcada por tamanhas desigualdades [...] tenha sido capaz de marchar para as urnas com tanta tranqüilidade”. FHC buscava construir a aliança realizada para produção do Plano Real no Congresso Nacional. O então presidente eleito tinha pressa, pois já havia realizado alianças para aquele momento, no plano político formal para a garantia de sua governabilidade em face da demanda de necessária longevidade de uma sociedade civil estável para a realização do ajuste político, econômico e ideológico pretendido que, certamente, iria além

de dois possíveis mandatos. Isto implicava, à época, engessar as instituições republicanas e a Constituição e pensar em fazer sucessor ou criar condições históricas tais para a continuidade, ainda que com colorido diferente, em conformidade com as forças políticas que viriam assumir o poder maior da política brasileira.

A BUSCA DA ALIANÇA POLÍTICA NO CONGRESSO NACIONAL

Por isso, acrescentava cautelosamente ao seu discurso que os “políticos, em geral, e o Poder Legislativo em especial, têm sido alvo de críticas duríssimas. Críticas em parte procedentes. Longe de mim tapar o sol com a peneira por uma descabida ‘solidariedade de classe’”. Para então induzir, por meio da aliança feita, o Congresso a um papel de necessário solucionador de impasses. “Mas há que separar o joio do trigo, até para que a cobrança seja eficaz. É justo que se diga, então, em alto e bom som: a transição não teria chegado a bom termo, o edifício da nossa democracia não pararia de pé, se dentro do Congresso Nacional não houvesse políticos com ‘p’ maiúsculo”. Com palavras cuidadosamente escolhidas buscava na herança da “transição finalizada e de uma democracia em construção” realizadas por deputados e senadores da “melhor qualidade, cuja presença honraria qualquer parlamento do mundo. Homens públicos que, nas horas mais difíceis, preferiram correr o risco de se abrir aos anseios de mudança da sociedade do que se entrincheirar em posições estabelecidas”.

Contudo, deixava clara sua mensagem de presidente o que esperava do Congresso Nacional ao dizer que teria sido cômodo “e até humanamente compreensível, cuidar dos próprios assuntos e lavar as mãos diante do quebra-cabeças quase insolúvel criado pela fragmentação das nossas forças políticas?”. A aliança para a formulação e a implementação do Plano Real durante o governo Itamar Franco, quando ocupava a pasta fazendária, era exigida, agora, com a autoridade de quem em menos de um mês assumiria a presidência da República do Brasil. “Por contar com políticos desta envergadura, o Congresso [...] foi

capaz de se superar e vencer os grandes desafios da transição. Foi aqui que o surgimento de uma nova maioria mudancista, fundida no calor da mobilização por eleições diretas para Presidente, em 1984, prenunciou o fim do ciclo dos governos militares.”

RUPTURA COM A ERA VARGAS⁴ E AS BASES DO NOVO MODELO DE DESENVOLVIMENTO

FHC consolidava sua hegemonia juntamente com seus intelectuais e políticos, agora, que já possuía o poder e buscava anunciar que iria continuar a mudança operada no plano político em outras dimensões da história brasileira. “Acontece que o caminho para o futuro desejado ainda passa, a meu ver, por um acerto de contas com o passado”. Continuava anunciando com muita clareza e segurança:

Acredito firmemente que o autoritarismo é uma página virada na história do Brasil. Resta, contudo, um pedaço do nosso passado político que ainda atravanca o presente e retarda o avanço da sociedade. Refiro-me ao legado da *Era Vargas*, ao seu modelo de desenvolvimento autárquico e ao seu Estado intervencionista. Esse modelo, que à sua época assegurou progresso e permitiu a nossa industrialização, começou a perder fôlego no fim dos anos 70. Atravessamos a década de 80 às cegas, sem perceber que os problemas conjunturais que nos atormentavam - a ressaca dos choques do petróleo e dos juros externos, a decadência do regime autoritário, a superinflação - mascaravam os sintomas de esgotamento estrutural do modelo varguista de desenvolvimento. No final da “década perdida”, - assim chamada, às vezes, com injustiça, - os analistas políticos e econômicos mais lúcidos, das mais diversas tendências, já convergiam na percepção de que o Brasil vivia não apenas um somatório de crises conjunturais, mas o fim de um ciclo de desenvolvimento de longo prazo. Que a própria complexidade da matriz produtiva implantada excluía novos avanços da industrialização por substituição de importações. Que a manutenção dos mesmos padrões de protecionismo e

4 N.E.: Getúlio Dornelles Vargas – 14°. Presidente do Brasil, período de 03 de novembro de 1930 a 29 de outubro de 1945; retornando como 17°. Presidente do Brasil, período de 31 de janeiro de 1951 a 24 de agosto de 1954.

intervencionismo estatal sufocava a concorrência necessária à eficiência econômica e distanciaria cada vez mais o Brasil do fluxo das **inovações tecnológicas e gerenciais que revolucionavam a economia mundial**. E que a abertura de um novo ciclo de desenvolvimento colocaria necessariamente na ordem do dia os temas da reforma do Estado e de um **modo de inserção do País na economia internacional**.⁵

O presidente eleito anunciava o núcleo central para a radical transformação da economia, do pacto social, da cidadania, do então desenho da sociedade civil e das instituições republicanas, consequentemente, do pacto social e da sociabilidade do cidadão brasileiro. Neste excerto estampam-se o elogio ao fim do protecionismo e às inovações tecnológicas e gerenciais, o início de outro ciclo de desenvolvimento, a reforma do aparelho de Estado, consequentemente das demais instituições republicanas e a adaptação econômica à mundialização do capital que já havia começado com o Plano Real e com ele a revolução dos fundamentos da economia brasileira, mas não só, o plano era de longo prazo com o objetivo de reordenar o país à luz da ortodoxia que vinha da aderência de FHC ao *Consenso de Washington*. Por isso o presidente anunciava o que seriam as “bases do novo modelo de desenvolvimento”. Chamando todos os parlamentares à responsabilidade para o que viria a ser a característica central do país: “servidão voluntária” ao capital financeiro mundializado. “Permitam, Srs. Senadores, que eu repasse os pontos fundamentais dessa agenda, sublinhando aqueles em que a parceria do Presidente com o Congresso e com as forças políticas em geral será imprescindível para o êxito das mudanças.”

O primeiro ponto é a continuidade e aprofundamento do processo de **estabilização econômica** - não como um fim em si mesmo, mas como condição para o **crescimento sustentado da economia** e para o resgate da dívida social. Meu governo, pela manifestação expressa e maciça de **apoio popular ao Plano Real, nasce absolutamente comprometido com a preservação da estabilidade da economia e da moeda nacionais**. Creio não ser outro o sentido do mandato recebido pela imensa maioria dos governadores, senadores e deputados recém-eleitos - tanto os que apoiaram o Plano Real

5 Todos os grifos em negrito são do autor do capítulo.

como aqueles que, não apoiando, foram sensíveis ao entusiasmo da população com a **moeda forte** e propuseram-se a defendê-la, ainda que por outros meios.

O presidente eleito prometia manter e ampliar a equipe econômica que traduzira as diretrizes do *Washington Consensus* no plano de estabilização nacional de longo prazo e que orientou mais de 60 planos de homogeneização de política econômica em nível planetário. Mas ainda assim, acorria ao apoio do Congresso Nacional: “Confio que terei a solidariedade do Congresso e dos governadores estaduais no cumprimento deste compromisso. Contarei com a colaboração da mesma equipe econômica, reforçada por quadros igualmente competentes e dedicados.”

Em acréscimo com a legitimidade das urnas, a coerção também se colocava nas entrelinhas de seu intencional e inteligente pronunciamento, destacando a mudança de paradigma (fim da *Era Vargas*), a **disciplina fiscal e monetária** (o monetarismo e ortodoxia econômica já se apresentavam de forma explícita), a crítica à **intervenção do Estado** (exacerbação da economia de mercado e os aplausos à liberalização comercial e financeira, novamente a ortodoxia neoclássica) e, por fim, já anunciava nova forma de gestão do fundo público e, conseqüentemente, a necessidade de revisão constitucional, posto que na Carta Magna de 1988 os ventos de um espectro de Estado previdenciário sopraram pela primeira vez. Não se tratava mais do Plano Real, mas de seu programa de governo. A ortodoxia econômica já vinha se realizando com o Plano Real, ao se tornar um programa de governo defendido e colocado em movimento com toda habilidade e as condições políticas institucionais que viria com as reformas a começar pela do aparelho de Estado, FHC mudaria de forma indelével a racionalidade histórica do país, ainda que hoje se alardeie ser Lula este homem, não o é, ainda que seja o mais popular. Necessária popularidade para dar continuidade ao pecado original do então presidente eleito:

Com esta solidariedade, com estes colaboradores na área econômica e com o engajamento de todo o governo – engajamento do qual, convém antecipar, **não vou abrir mão**, não se trata de um programa do ministro tal ou qual, **é um**

programa do Governo e do Presidente da República – serei inflexível na manutenção da disciplina fiscal e monetária, que é o fundamento da estabilidade econômica. A agenda da modernização nada tem em comum com um desenvolvimentismo à moda antiga, baseado na pesada intervenção estatal, seja através da despesa, seja através dos regulamentos cartoriais. A realidade do comportamento da economia desde a implantação do Real desmentiu a falácia do ‘plano recessivo’, como se a austeridade fiscal necessária ao controle da inflação andasse na contramão do crescimento econômico. A continuidade do crescimento da economia supõe taxas de investimento acima de 20 por cento do PIB, como na década de 70. A retomada dos investimentos – especialmente em infra-estrutura – tem como seus pilares a confiança na **estabilidade econômica do País e a construção de um marco institucional que permita à iniciativa privada exercer na plenitude seu talento criador.** Marco no qual cabe destacar a crescente **autonomia do Banco Central como guardião da estabilidade da moeda.**

O ex-presidente Collor⁶, dentre os muitos equívocos cometidos ao realizar a agenda pretendida pela elite brasileira, acertou nesta linha de continuidade no ponto da abertura da economia brasileira à economia mundial e o início do processo de privatização das estatais, sem, contudo, preocupar-se em escudar os bons ramos industriais e de produção de conhecimentos nacionais. FHC na esteira da breve estadia do ex-presidente alagoano no Palácio do Planalto e pela necessidade de compromissos assumidos nacional e internacionalmente, e especialmente para produzir um plano de estabilização de natureza ortodoxa com origem no Plano Real via-se impelido a dar continuidade de forma enfática ao que Collor havia começado. “Neste ponto a política de estabilização cruza com outro item da agenda para um novo modelo de desenvolvimento. Trata-se de levar adiante a abertura da economia brasileira – incluindo, no que couberem, os setores financeiros e de serviços – e sua integração ao mercado mundial”.

Em 1990, quando a abertura comercial ganhou velocidade, com a abolição de muitas barreiras não-tarifárias e o início

6 N.E.: Fernando Affonso Collor de Mello – 32º. Presidente do Brasil, período 15 de março de 1990 a 02 de outubro de 1992.

do cronograma de redução das tarifas de importação, não faltou quem previsse a “quebradeira” da indústria nacional. Em vez disso, o que se tem visto são provas da **vitalidade do nosso parque industrial**. Apesar das altas taxas de inflação, que praticamente inviabilizaram o recurso ao crédito bancário, indústrias de todos os ramos e tamanhos responderam ao desafio da abertura comercial com enorme vigor. Reestruturaram-se; buscaram a **atualização tecnológica e gerencial**; conseguiram ganhos expressivos de qualidade e produtividade. **Um bom indicador desse dinamismo são as quase 500 empresas brasileiras, detentoras do certificado de qualidade internacional ISO 9000** – qualquer dos nossos países vizinhos não chega à centena, longe dela; e já temos mais de 500 empresas com esse certificado. Mas o indicador crucial é, obviamente, o desempenho das exportações. **Elas aumentaram mais de 14% nos últimos três anos. Estão fechando 1994 com um crescimento de 13% em relação ao ano anterior, que já havia sido um ano de grande expansão.** Os compromissos que o Brasil acaba de assumir no encontro entre governantes das Américas, em Miami, apontam para uma área hemisférica de livre comércio em 2005, daqui a 10 anos apenas. O MERCOSUL funcionará como união aduaneira a partir de 1º de janeiro próximo. E os acordos de cooperação entre os países da América do Sul – o ALCSA – estão sendo rapidamente definidos. A integração ao mercado mundial supõe a manutenção da curva ascendente de nossas vendas externas. Eu queria aproveitar para transmitir ao Senado, agora que assisti recentemente a essa cúpula hemisférica, o meu sentimento até de uma certa ansiedade, por ver que o amanhã já começou e que, eventualmente, ainda não temos a consciência disseminada no nosso País do enorme esforço que teremos que empreender para que possamos efetivamente chegar a 2005 com condições efetivas, reais de competição.

O professor Fernando Henrique Cardoso tinha todas as condições de entender o que ali se passava (bastando para isso rememorar o que escrevera em sua *Teoria da Dependência* e do conhecimento da obra de Marx, dentre outros clássicos, como ficou claro no memorável *Seminário sobre O Capital*⁷ realizado na década de 1960 e do qual foi um dos

7 Certamente a contribuição teórica predominante do grupo que participava do seminário de *O Capital* foi compreender o materialismo histórico e dialético e transformá-lo num instrumental teórico que pudesse ser aplicado no Brasil. Foi assim que eles desenvolveram as ferramentas que possibilitariam a elaboração de análises de classes da sociedade brasileira, vale dizer abordagens que privilegiavam as re-

idealizadores e brilhante participante ao lado de José Arthur Giannotti) independente da ação política as contradições da economia no capitalismo em seu momento histórico de mundialização do capital impunham ações desta natureza e, portanto, não se tratava de um novo modelo de desenvolvimento, mas de uma adaptação econômica imposta de forma exógena ao Brasil.

A CONSTRUÇÃO DA PLATAFORMA DE VALORIZAÇÃO FINANCEIRA INTERNACIONAL

O país teria que se colocar como um emergente na condição de produção de valor para uma massa de mais de 1 trilhão de dólares de capital financeiro que giravam sem lastro a cada 24 horas no planeta no início da década de 1990. Assim, era presumível o crescimento do parque industrial de países como Brasil e uma necessidade a concretização das normas técnicas, eficiência gerencial e inovações tecnológicas para as corporações mundiais avançarem mundialmente com padrões definidos e segurança.

Daqui para frente, no entanto, nosso lema terá que ser claramente: **exportar mais para importar mais**. Não para continuar produzindo **saldos comerciais gigantescos e acumulando reservas, além dos 43 bilhões de dólares que temos depositado nos bancos internacionais**. Nas circunstâncias passadas,

lações e as forças internas na determinação da dinâmica social ou a maneira pela qual as forças externas aqui se materializavam e interagiam com as internas. Colocado de uma maneira simples, Marx havia enunciado que é preciso identificar em cada sociedade ou modo de produção as classes dominantes e dominadas, cujos interesses e conflitos (a famosa luta de classes) irão animar a dinâmica dessa organização social. Se bem que o fundador do marxismo tenha mencionado apenas *en passant* os modos de produção pré-capitalistas, dedicou-se a dissecar o modo de produção capitalista e a luta entre a burguesia e o proletariado, classes sociais que ele caracterizou com maestria. Porém, não era exatamente este o quadro social que caracterizava a sociedade brasileira da metade do século XX, se que bem já houvesse burgueses e proletários na cena política, e muito menos aquele que se verificava em períodos mais distantes do nosso passado agroexportador. Em outras palavras, as classes brasileiras não se enquadravam nesse esquema marxista e muito menos nos esquemas da sociologia funcionalista americana, que sequer falava em classes, mas enxergava apenas os indivíduos e, quando muito, os atores sociais ou as massas e as elites. Portanto era preciso conhecer a especificidade da sociedade brasileira, com suas classes particulares, seus interesses e sua articulação com os interesses do capitalismo mundial, conforme recomendava a boa dialética. (MANTEGA, G. 1997)

foi fundamental manter essas reservas elevadas. O Senador José Sarney, como Presidente da República, enfrentou dificuldades quase sem paralelo porque não tinha a estruturação política de que dispomos hoje. Ele sabe do valor estratégico da existência de saldos e divisas no montante que temos hoje. **É o que nos dá os graus de liberdade, que permitiram ser o Brasil o único país a conseguir redefinir sua dívida externa, sem ter feito nenhuma carta de intenção do Fundo Monetário Internacional. Não há outro exemplo. Foi a maior negociação de dívida na história do capitalismo. E foi feita sem que houvesse a necessidade de monitorar a economia brasileira,** porque dispúnhamos daquilo que era a condição necessária para decisões audaciosas, mas corretas, nessa renegociação, que eram as nossas reservas.

Há, neste excerto, clara alusão de aumento e acentuação do movimento do capital mercantil o que supõe, para a não ocorrência de crise, a produção de valores e o equilíbrio na balança de pagamentos, a expansão do capital produtivo nacional, internacional e capital nacional ou fundo público associado ao capital internacional produtivo e financeiro. Hoje, tudo é muito claro como se pode observar na citação anterior. Isto, segundo o que se pode ler, fornece a credibilidade do país e aparenta internamente como inexorável a saída da crise por meio de uma política econômica de natureza muito conservadora que no médio prazo estrangula a própria economia brasileira. Este movimento é melhor definido pelo então presidente eleito. “Exportar para importar: esta é a regra que deve presidir ao novo ciclo de crescimento. Importar equipamentos e insumos para **acelerar a modernização e a expansão da indústria, da agricultura e dos serviços domésticos**”. Acrescenta cautelosamente a possibilidade de importar “bens de consumo, sim, mantendo uma proteção tarifária moderada, para que os preços internos se aproximem dos preços internacionais, e os ganhos de produtividade já ocorridos [...]”.

A credibilidade tinha seus lastros nas reservas, sem dúvida, porém muito mais na consolidação do programa de governo de Fernando Henrique Cardoso para o que estabeleceu compromissos quando diplomata e os cumpriu parcialmente na condição de ministro da Fazenda do presidente Itamar Franco e, para a continuidade, necessitava

da equipe de intelectuais que o acompanhava e, fundamentalmente, da aliança política que fizera para eleger-se no Brasil. Tratava-se de manter esta aliança e cumprir os compromissos agora na iminência de assumir a presidência da República do Brasil. Por isso alertava que deveria criar condições políticas e econômicas para

[...] impulsionar o desenvolvimento tecnológico necessário a nossas indústrias [e para as corporações mundiais]. E para seu financiamento com juros aproximados das taxas internacionais – primeiro passo, aliás, que já foi dado através do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico [e Social] e novos passos terão de seguir nessa direção [...].

Tinha início a realização de transformar o país em uma das importantes plataformas de produção de valor (PAULANI, 2008) para o capital financeiro mundializado, para o que o Plano Real de longo prazo transformado em programa de governo que mantinha a mesma racionalidade passava a exigir agora, como assinalamos anteriormente, um longo período de reformas constitucionais e institucionais. Hoje, mais de 15 anos depois deste dia no Senado Federal, podemos aquilatar a potência existente e ampliada pelas realizações do governo FHC que teve continuidade no governo Lula, não porque as condições assim impunham, mas porque houve em 2003 uma opção consciente e intencional, como bem mostra Paulani (2008).

A NECESSIDADE DE REFORMA DO ESTADO E DA PESQUISA APLICADA

Em razão disso o aparelho de Estado foi o primeiro alvo de ataque do governo FHC capitaneado pelo então ministro Bresser Pereira (1995) e um documento emblemático deste movimento escrito com base em consistente livro sobre o *Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995*. Sem meias palavras, vaticinava FHC sobre as relações entre o Estado e o mercado referindo-se “[...] à nova relação entre o Estado e o setor produtivo privado. No ciclo de desenvolvimento que se inaugura, o eixo dinâmico da atividade produtiva passa decididamente do setor estatal

para o setor privado”. **Aqui estava o embrião do que viria a acontecer com as universidades públicas e estatais no Brasil.** O destaque refere-se às universidades federais por encontrarem-se muito mais suscetíveis às políticas com origem no Núcleo Estratégico do aparelho de Estado. Contudo, o embrião aqui referido iria afetar com estruturais repercussões todas as universidades estatais públicas federais, estaduais e municipais.

A ortodoxia que iria orientar todo o processo de reforma, e que de fato hoje vemos realizada, não foi escondida de ninguém que estivesse um pouco atento ao pronunciamento de FHC. “Tenho repetido à exaustão, mas não custa insistir: isto não significa que a ação do Estado deixe de ser relevante para o desenvolvimento econômico. Ela continuará sendo fundamental, mas mudando de natureza”. Continuava dizendo que “O Estado produtor direto passa para segundo plano. Entra o Estado regulador [com a função] de criar o marco institucional que assegure plena eficácia ao sistema de preços relativos, incentivando assim os investimentos privados na atividade produtiva”.

O marco institucional também significou colocar o fundo público de forma direta ou não a serviço do capital, como o caso das privatizações, a reforma previdenciária e, a conta-gotas, a reforma universitária das instituições estatais e públicas. A identidade das instituições universitárias estatais públicas deveria submeter-se à assertiva de FHC de que “em vez de substituir o mercado, trata-se, portanto, de garantir a eficiência do mercado como princípio geral de regulação”. Para a realização do novo modelo de desenvolvimento, segundo Cardoso, a infraestrutura econômica e social constituía-se em ponto fundamental.

Nesta época de competição global, os países bem-sucedidos tratam de acumular dois **tipos de ativos** que se caracterizam pela baixa mobilidade internacional e pela alta ponderação no rateio das vantagens comparativas: a infra-estrutura de energia, transportes e telecomunicações, e aquilo que se denomina – impropriamente, na minha opinião – ‘capital humano’.

Aqui, a infraestrutura econômica é imprescindível para um país que, com o novo paradigma de desenvolvimento em construção em

cujos centro encontrava-se a necessidade estrutural de produção de valor. Contudo, mesmo com dedos, usa um léxico revelador de sua política para o trabalhador: “capital humano”.

Havia, na estratégia de Cardoso, a demanda de força de trabalho qualificada para reestruturação produtiva que já estava em curso desde a década de 1980, por um lado, por outro a formação do que Lula viria a chamar de “formar o cientista empresário”. Aqui, portanto, a educação brasileira deveria, em seus níveis e modalidades, ser reformada. A educação básica e profissional deveria prover um incremento qualitativo e quantitativo na força de trabalho e a necessidade de exportação de produtos com alto valor agregado exigia a produção de tecnologia e inovação e, para isso, a demanda inequívoca de uma reforma educacional voltada para o trabalho e de natureza pragmática se punha como solução. Este privilégio não era um privilégio exclusivo do Brasil. As reformas se proliferaram pelo mundo na década de 1980 e na América Latina, particularmente no Brasil, na década de 1990, com base na matriz teórica, política e ideológica da reforma do aparelho de Estado. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001) A nova identidade da instituição universitária estatal pública, com mediações, relativa e aparente autonomia tem sua origem nesta demanda do novo modelo de desenvolvimento pensado por Cardoso e sua equipe econômica. Acentuava o presidente eleito, vamos “desencadear uma série de ações na área da infra-estrutura” e quanto ao “capital humano” era enfático: “ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento nas condições de educação, saúde, no capital humano” e alertava sobre o já feito nas finanças senão “não adiantará de nada o esforço estabilizador da moeda, porque não é esse o propósito de uma nação grande, como é a Nação brasileira”.

A RELAÇÃO ENTRE O ESTADO E O MERCADO

Reconhecendo a ainda realidade do desigual no campo da renda e do patrimônio, a intervenção do Estado ganhava então novas faces pela proposição de mudanças de fundo na institucionalidade do que então era público ou privado. A nova relação entre Estado e mercado

impunha uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil. Tudo estava a exigir a reforma do aparelho de Estado e a um novo paradigma político, no qual as políticas universais estariam a serviço do capital e as sociais escorregariam para sociedade civil por meio de ações afirmativas e políticas focais. Ao referir-se à miséria do povo brasileiro, dizia aos senadores do Congresso Nacional.

Essa tarefa, no nosso caso, vem junto com o imperativo ético de incorporar ao processo de desenvolvimento os milhões de excluídos pela miséria. Também aí, na área social existe uma área cinzenta entre o público e o privado. É a zona cinzenta do clientelismo e da corrupção, onde tantos recursos e tantas boas intenções já se extraviaram. Por isso, a parceria com a comunidade é fundamental para o êxito das políticas sociais. Nesta Casa, há muitos representantes do Nordeste. Todos sabem que a última seca, que foi dramática, quando os Governos Federal e Estadual tiveram que socorrer os milhões de brasileiros assolados pela seca, tivemos não só a maior transferência de alimentos para esta região, como de recursos financeiros, cuja eficácia foi assegurada pela participação crescente das comunidades locais, das igrejas, dos sindicatos, das Prefeituras, num esforço de cooperação e de parceria entre Estado e sociedade. Por isso a parceria é fundamental. Não porque a comunidade possa substituir a ação do Estado. Mas porque ela é indispensável para dar eficácia a essa ação, apontando as prioridades corretas, fiscalizando a aplicação dos recursos, participando diretamente da execução. O que agora, no Brasil, se deu por chamar as ONGs - organizações não-governamentais, já provaram sua valia na defesa da causa ecológica. Bem ao contrário de ameaças à soberania do Estado, devemos aprender a vê-las como “organizações neo-governamentais”. Talvez os membros das ONGs não gostem de ser chamados de membros de organizações neo-governamentais. Mas quase como sociólogo, eu diria que é o que acontece. São formas novas de ligação entre a sociedade e o Estado em que a sociedade civil, muitas vezes, se apresenta quase agressivamente frente ao Estado. O Estado se defende e tem receio delas, mas com o correr do tempo, passam a ser instrumentos da ação pública, e a ação pública passa a ser penetrada também pela sociedade civil. Como tudo que é novo, num primeiro momento, causa impacto e há uma reação negativa. Mas com o tempo se percebe que a dinâmica é essa e que isso faz parte da sociedade contemporânea. Formas inovadoras de articulação da socieda-

de civil com o Estado e, por isso mesmo, sujeitas à prestação de contas e ao escrutínio público. Por que não aprofundar essa experiência, então, engajando amplamente as ONGs no combate à miséria? Já tivemos, neste ano em curso, o esforço enorme feito pelo CONSEA na questão alimentar, com êxitos bastante significativos. Por que não adotar o mesmo modelo e aperfeiçoá-lo, reconhecendo nelas, em parceria com o Estado, um agente novo de um modelo de desenvolvimento que seja sustentável, tanto do ponto de vista ético e social como ecológico? O próprio Estado tem que se reorganizar para acolher essa parceria. O princípio da reorganização já está dado: é a descentralização. Nós escrevemos na Constituição que cabe ao município executar os serviços públicos de interesse local. Só falta aplicar o princípio.

Como a reforma do aparelho de Estado viria mostrar, o novo arcabouço jurídico possibilitou a gestão do fundo público direcionada para o financiamento de políticas de toda ordem, com o objetivo direto e mediado de valoração de capital, e o que foi bandeira de muitos movimentos sociais da década de 1980, a descentralização como forma democrática de ação da sociedade civil, tornou-se a desconcentração das funções do Estado, especialmente na área social, tendo como base inicialmente as *Organizações não-Governamentais* seguido do *Terceiro Setor* e depois das *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público*, que por meio de metas centralizadas no âmbito do *Núcleo Estratégico do Estado* e financiamento por *contrato de gestão*, desenvolveriam as funções que historicamente sempre estiveram na competência do Estado.

Não deixou de imputar a responsabilidade de seu programa a todos que lhe ouviam sobre o bom momento por que passava o país, mas também de sua característica inicial e precária. “Sr. Presidente, Srs. Senadores, um Presidente da República – mesmo que seja apenas o Presidente eleito – não deve se aventurar na análise de riscos políticos. Pelo menos não em público”. Positivamente alertava que o maior risco que o Brasil corria era o “risco do sucesso”. “Ocorre que uma sucessão de fatos positivos – a vitória sobre a inflação, a retomada do crescimento, as próprias eleições, até mesmo a conquista do Tetra – tudo isso levou o País a um momento de desafoço e recuperação da autoconfiança”. Acrescentava o significado do Plano Real à “própria estabilização da

economia, e com ela as chances de crescimento sustentado, não está garantida”. “Eu nunca deixei de afirmar claramente que o Plano Real é o que é: apenas **o primeiro passo das mudanças e uma ponte para as reformas estruturais que perdemos a oportunidade de encaminhar neste ano**”.

A Constituição de 1988 tornava-se, pela sua natureza de coloração social-democrata, um entrave para as reformas e sua revisão seria inevitável. “Sei que recairá sobre mim, como chefe do governo, a parcela principal da responsabilidade pela condução das reformas nos próximos quatro anos”. Acautelava-se sobre o tema e o movimento reformista “embora a agenda das reformas não seja minha, no sentido de que não fui eu que a inventei, fui eu que saí em sua defesa no pleito presidencial”. “É de mim, portanto, que primeiro serão cobrados os resultados”. E anunciava sua iniciativa em reformar a constituição brasileira que tampouco saíria do papel. “Entendo que, no espírito da regra presidencialista, caberá a mim suscitar a discussão, pelo Congresso, das medidas legislativas necessárias para dar curso às reformas”. Com cautela, porém com determinação, asseverava FHC que pretendia “desempenhar esse papel com sentido democrático, fiel às [...] [suas] origens de parlamentar, dentro do rigoroso respeito à soberania do Poder Legislativo, **mas com enorme afinho**”. Bem explícito acrescentava a proposição de recomençar a revisão constitucional. “Pela remoção, da Carta de 88, dos nós que atam o Estado brasileiro à herança do velho modelo, e de algumas impropriedades que nós, constituintes, acrescentamos por nossa conta”. A reforma tributária foi alvo de atenção, desnecessário dizer que os princípios consistiam na capacidade financeira de intervenção do Estado e de sua desconcentração. Atribuindo aos estados e municípios responsabilidades definidas no âmbito da União. “Os Constituintes fizeram uma opção, a meu ver, correta pela descentralização financeira e **administrativa** do Estado brasileiro. Em vez de reconcentrar recursos, buscar uma divisão mais equilibrada das atribuições”.

A agilidade administrativa do Estado no âmbito da União era outro alvo, o tempo econômico se punha para a administração pública. “Na área do orçamento federal, o grande problema é o engessamento dos gastos.” Voltava à necessária revisão constitucional e negava a des-

centralização, afirmando a desconcentração de funções do Executivo e centralização de decisões.

Além de aumentar as transferências automáticas de recursos para os Estados e Municípios, a Constituição de 88 criou ou acolheu tantas vinculações de receita e renúncias fiscais, que reduziu a quase nada a liberdade do Executivo federal e do próprio Congresso para definirem as prioridades do gasto público.

Quanto à reforma da Previdência era enfático em mostrar como se poderia abrir espaço para uma alternativa para a produção de valores para simultâneo redirecionamento do fundo público, segundo a racionalidade aqui já referida. “Pouparei os Senadores de um diagnóstico com o qual eles já estão familiarizados. Passo diretamente à constatação fundamental: a relação entre contribuintes e beneficiários, que hoje é de apenas dois para um, tende a baixar ainda mais nos próximos anos”. Com tal reforma, abria-se desta forma um espaço colossal para a produção de valor, redirecionamento do fundo público como já se via em muitos países de economia central, um espaço para os fundos de pensão, sob o discurso da inviabilidade de gestão pública desta empresa que muito bem poderia ser estatal.

Contudo, no anúncio da nova racionalidade que orientaria os últimos 16 anos da recente história do Brasil como um país emergente, e uma das plataformas estratégicas de produção de valor para o capital financeiro em nível mundial produzida por meio da valoração do capital produtivo nacional e estrangeiro, e com base na gestão do fundo público como forma objetivada pelo Estado ou por meio do fundo público na sua forma objetivada em dinheiro ou isenções fiscais coroar o pronunciamento feito pelo presidente eleito Fernando Henrique Cardoso.

A Constituição de [19]88 andou na contra-mão da história em relação ao capital estrangeiro. Enquanto no mundo inteiro, inclusive no mundo socialista, os governos tratavam de atraí-lo como um importante fator de desenvolvimento, nós impusemos restrições sem precedentes à sua presença na economia brasileira.

FHC atualizava em sua prática política a sua famosa *Teoria da Dependência*, ainda que num futuro não tão longe do dia deste discurso solicitaria ao povo brasileiro esquecer-se de tudo que escrevera.

É notável como a maioria dos Constituintes, à esquerda e à direita, respondeu, no fundo, à mesma visão antiquada segundo a qual o capital estrangeiro, ou era um obstáculo ao desenvolvimento nacional, ou operava predatoriamente através de trustes, e muitos de nós, em 1988, apoiamos tais medidas.

Para o professor Fernando Henrique Cardoso a burguesia industrial brasileira, em razão de nossa colonização, não tinha vocação para liderar um processo socioeconômico nacional de desenvolvimento e, por isso, estaríamos fadados a presas de um modelo de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro. Hoje parece termos ido além do anunciado. Colocamo-nos para além da dependência, colocamo-nos em um estado de emergência econômica, de iminente crise e legitimamos uma verdadeira *servidão financeira*.

Ia além ao anunciar a necessária articulação entre empresas brasileiras e corporações mundiais fundamentais para a *mundialização do capital*, tendo como móvel o Investimento Externo Direto (IED) ao referir-se à revisão constitucional no que diz respeito às definições entre “empresa brasileira” e “empresa de capital nacional”.

Acredito que o momento amadureceu para acabar com as restrições descabidas: rever os dispositivos que impedem que o capital estrangeiro venha engrossar a massa de investimentos necessária para dinamizar os setores de energia elétrica e mineração.

Ponto crucial para as específicas privatizações que se viriam a realizar de pronto quando FHC assumiu a presidência. Para isso seria imprescindível “eliminar a distinção, mais retórica do que prática, mas ainda assim discriminatória, entre ‘empresa brasileira’ e ‘empresa brasileira de capital nacional’, como quase aprovamos na Revisão Constitucional”. Com isso os monopólios estatais, fundos públicos na forma patrimonial estavam colocados em leilão para o capital estrangeiro que,

na forma de Investimento Externo Direto (IED), como veremos mais adiante articulária, sob o arcabouço jurídico da reforma do Estado e da revisão constitucional, as corporações mundiais às empresas nacionais, subordinando-as na forma das empresas-rede, realizando a mundialização do capital, bem como assegurando o país como um espaço econômico estratégico de produção de valor.

A mesma visão que inspirou a discriminação do capital estrangeiro levou a inscrever na Constituição o princípio do monopólio estatal do petróleo, que vigorava com base em lei ordinária desde 1954, e estendê-lo às telecomunicações e aos serviços locais de gás canalizado.

O Brasil a pronta-entrega parecia ser a racionalidade que Paulani (2008), de forma aguda e precisa, chamou de “*Brasil Delivery*”. “Justificado em nome dos ‘interesses estratégicos’ do País, como se a exploração privada fosse uma porta aberta a objetivos antinacionais, o monopólio estatal corre outro risco”, fiel aos seus princípios quanto ao modelo de desenvolvimento para Brasil, continuava FHC. O risco de tornar-se “um guarda-chuva de privilégios corporativistas, de associações espúrias com interesses privados, e um obstáculo à realização dos investimentos necessários em setores vitais da infra-estrutura”. A lógica de apresentar-se o estatal como a causa de todos os males e o privado, com sua eficiência e eficácia, como a solução para a administração das políticas econômicas e como argumento central necessário ao projeto brasileiro derivado do *Washington Consensus*, assumido pela elite que se preparava para governar o país. Por fim as condições para o hiperpresidencialismo (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001) eram anunciadas e em breve realizadas.

Concluo com algumas observações sobre a questão, que me parece crucial, do encaminhamento político dessas reformas. A amplitude das mudanças possíveis, pelo rito de emenda constitucional, é menor, obviamente, do que numa revisão por maioria absoluta e em sessão unicameral. Eu veria com bons olhos fórmulas que permitissem ao Congresso acelerar a tramitação das emendas. Esclareço, para evitar que se reproduza o mesmo equívoco quando mencionei anteriormente esse assunto, que não estou pensando em redução de quórum, mas em fórmulas regimentais, com eventuais comissões

conjuntas ou simultâneas entre a Câmara e o Senado; enfim, mecanismos que a imaginação política das duas Casas nunca foi escassa, e que poderá produzir algum mecanismo regimental que permita, respeitando-se o rito constitucional, a aceleração das reformas. Desde que isso não leve, porém, a uma controvérsia paralisante sobre os procedimentos, em prejuízo dos possíveis consensos sobre o teor das propostas. Mesmo reconhecendo as dificuldades, penso que não deveríamos restringir de antemão a pauta das discussões. É preferível ser ambicioso no ponto de partida, para que a sociedade e as próprias forças políticas tenham a visão completa de onde se quer chegar – por isso, mencionei tantos pontos hoje – e ter uma idéia clara do grau de prioridade das propostas para, se for o caso, distribuir no tempo as deliberações e não congestionar a pauta do Congresso.

Com a reforma do aparelho do Estado e a constituição de dois amplos setores definia-se a relação entre o Estado e a sociedade civil e a relação entre os três poderes do Estado. Um primeiro, em que todas as políticas seriam definidas, controladas e reguladas e, um segundo, em que se permitiriam as articulações nos moldes já aqui tratados entre Estado e mercado e entre Estado e sociedade civil. Destaque-se, a sociedade civil, agora redesenhada e tendo como interlocutores do Estado, não mais sindicatos, partidos políticos, centrais sindicais, movimentos sociais que reivindicavam políticas de demanda social, mas as políticas de oferta e financiadas por fundos calculados segundo a lógica das necessidades da valoração do capital produtor de valor. E assim, entre idas e vindas se fez com FHC e Lula.

SR. PRESIDENTE (Humberto Lucena) - A Presidência suspende a sessão por 5 minutos para os cumprimentos dos Srs. Parlamentares ao Senador Fernando Henrique Cardoso, eleito Presidente da República. Está suspensa a sessão. (**Suspensa às 16h49min, a sessão é reaberta às 17h08min**).

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, F. H. *Xadrez internacional e social-democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- FIORI, J. L. Da Dependência ao Social-Liberalismo: a bússola de Fernando Henrique Cardoso. In: _____. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro: InSight Editorial, 1995.
- MANTEGA, G. *Teoria da Dependência Revisitada: um balanço crítico*. Relatório de Pesquisa nº 27/1997, EAESP/FGV/NPP – Núcleo de Pesquisas e Publicações. Disponível em http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3003/P00187_1.pdf?sequence=1
- PAULANI, L. *Brasil Delivery*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- PAULANI, L. Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil. In: LOUREIRO, M. R. G.; BIANCHI, A. M.; DELFIM NETTO, A. *50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- PEREIRA, B. Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. Brasília, Documentos da Presidência da República, 1995.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JR., J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã Editora, 2009.
- SILVA JR., J. dos R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA JR., J. dos R.; SGUISSARDI, V. *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Bragança Paulista: EDUSE, 2001.

REFORMA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL



Antônio Bosco de Lima

Mara Rúbia Alves Marques

Sarita Medina Silva

Maria Vieira Silva

Gabriel Humberto Munõz Palafox

INTRODUÇÃO¹

Deste texto tem como objetivo analisar os elementos da racionalidade da reforma educacional contemporânea, que se insere no contexto de ressurgimento do interesse mundial pela mudança educacional – as décadas de 1980 e 1990 do século XX –, como condição de desenvolvimento econômico, transformação cultural e solidariedade nacional, nos países centrais, e de inserção no processo global de desenvolvimento, nos países periféricos. O suposto básico é que, particularmente, nos anos de 1990 emergiu mundialmente uma preocupação em solucionar os déficits educacionais nos países em desenvolvimento, sendo que tal preocupação centralizou discursos em torno do controle de natalidade, da adequação dos sujeitos aos novos padrões e processos de trabalho e da necessária tolerância e convivência dos povos “educados”, tão necessários para o novo milênio; aspectos que sintetizam os princípios e as diretrizes difundidos pelas agências internacionais.

1 Publicado originalmente na Revista Histedbr On-line, Especial, Campinas, maio de 2009.

Nesse sentido, para evidenciar a articulação entre um novo padrão de modernização ou mudança social, a reforma do Estado e a reforma educacional, destacadamente a reforma da educação superior, o presente texto é desenvolvido em três momentos que, em última instância, abordam/articulam a reforma e a qualidade da educação. Em um primeiro momento, desenvolvemos os aspectos da relação entre reforma do Estado e da educação no Brasil; no segundo, destacamos as características centrais na reforma da educação da década de 1990 e, em um terceiro, situamos a reforma do ensino superior associada ao discurso da qualidade, porém, pautada em processos e práticas de flexibilização como marcas distintivas daquele padrão político-cultural que constitui uma nova ordem liberal, cujo cerne é a qualidade em termos, sobretudo, da equação custo-benefício.

REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O teor político para a construção de um mundo “educado”, conforme os princípios e diretrizes difundidos pelas agências internacionais, entre as quais se destacam: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), Banco Mundial e BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), pode ser constatado nos encontros que congregaram a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, da qual resultou, no Brasil, o “Plano Decenal de Educação para Todos”, publicado em 1993. Pode ainda, ser encontrado no livro coordenado por Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, tornado público em 1996 e publicado no Brasil, pela primeira vez em 2001, que reúne depoimentos de pesquisadores/educadores de várias partes do mundo.

O despertar para um projeto de educação nacional consistente veio a reboque da organização mundial em torno da educação, na década de 1990. A ONU (Organização das Nações Unidas) proclamou 1990 como o *Ano Internacional da Alfabetização*. Ainda nesse ano, aconteceu,

como já referenciamos, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, da qual resultaram os documentos: *Declaração Mundial de Educação para Todos* e o *Plano de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que apontavam os compromissos a serem assumidos pelo Estado e pela Sociedade Civil.

O Brasil só veio a sistematizar tais orientações depois da *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1993, na China, seguida da *Conferência de Cúpula de Nova Delhi*, na Índia em 1993. O Brasil realizou sua *Conferência Nacional de Educação para Todos* em 1994, em Brasília, entre 29 de agosto e 2 de setembro, com a participação e organização do MEC (Ministério da Educação), da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação), do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) e da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), signatários do “Plano”, que, em nosso entendimento, seria a gênese da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no. 9.394/96 e do nosso primeiro *Plano Nacional de Educação*, promulgado em 2001.

Essa Conferência resultou em um esforço para a resolução de acúmulos deficitários da educação brasileira. Os debates indicaram ser preciso canalizar o investimento da Educação Superior para a Educação Básica, responsabilizar os municípios pelo Ensino Fundamental e instituir um padrão de educação que inserisse o homem brasileiro nos meandros das novas tecnologias, habilitando-o a dialogar com elas; são ações que buscaram superar os baixos índices de escolaridade dos brasileiros. Enfim, tratava-se, na década de 1990, de tentar solucionar os problemas cumulativos de décadas anteriores, como as vagas reprimidas, a inadequação do fluxo escolar e os altos índices de reprovação, discrepância no financiamento da Educação Básica e da Educação Superior.

Esse movimento é marcado pela reforma do Estado Brasileiro que, paradoxalmente, irá colocar a educação como um serviço não exclusivo do Estado, conforme podemos constatar no Plano da reforma do Estado brasileiro. Segundo a apresentação do Plano Diretor (1995) pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso², “a refor-

2 N.E.: 34°. Presidente da República do Brasil, período de 01°. de janeiro de 1995 a 01°. de janeiro de 2003.

ma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia”. (p. 9)

Colocada desta forma, a reforma tornou-se um discurso que buscou convencer a população e os chefes de governos estaduais da necessidade imprescindível de superar a crise, considerada pelo Executivo Federal, naquele momento, como uma crise fiscal ocasionada pela incapacidade gerencial dos governos. A crise foi destacada, naquele momento, como resultado de o aparelho de Estado concentrar e centralizar funções, pela rigidez de procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos (1995), num ataque virulento à forma burocrática de administração.

Daí a necessidade de se criar uma nova forma de administração que ultrapassasse o setor público e o setor privado, a qual foi denominada pelo Plano da Reforma como o setor público não-estatal³, o qual seria responsável pela “produção de serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para o seu financiamento e controle”. (p. 18)

O Plano de Reforma estabeleceu como atividade exclusiva, dentre as várias elencadas, a Educação Básica, e como serviços não exclusivos, as universidades.

Essa ideia da centralidade da Educação Básica persegue o preceito de que os países que investiram na educação estariam em melhores condições econômicas; ademais, seria necessária minimamente a formação para a adequação do trabalhador ao mundo do trabalho, prevista e pautada já no século XVIII por Adam Smith (1983), e resgatado pelas novas posições liberais, cujo pressuposto seria o de uma educação compensatória, mínima, para a manutenção dos meios de produção.

O argumento da centralidade da educação básica é uma proposição que se refere a um postulado de democratização da educação, via universalização do Ensino Fundamental, no qual sabemos o que ocor-

3 Público não-estatal “são organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais”. (PEREIRA; GRAU, 1999, p. 16)

reu: cerca de 98% de matrículas e os índices de aprendizagem piores que alguns países da América Latina⁴. Temos, no Brasil, uma flagrante queda na qualidade do ensino, que “se expressa, principalmente, no ato de 50% dos alunos da 4ª. série do Ensino Fundamental não saberem ler e da maioria dos que leem, não compreender aquilo que lê.”. (FOGAÇA, 2006)

Essa foi a preocupação central dos educadores de vários governos, ao buscarem elementos que garantissem a ampliação e o acesso ao Ensino fundamental, incluindo mais alunos, formando mais professores, sem, entretanto, conforme atestam os vários instrumentos avaliativos, a garantia e a permanência e uma formação com primor da qualidade social.

Os dados dos testes avaliativos nacionais e internacionais têm demonstrado que o processo ensino-aprendizagem continua com sérios entraves no que diz respeito ao sucesso do ensino. É o que afirma Castro (2008, p. 3) ao caracterizar a demanda reprimida de matrículas como um problema ultrapassado:

[...] superado o desafio da inclusão devido a fundamentais políticas de universalização do acesso em anos anteriores, o governo do Estado enfrenta o problema do baixo desempenho de seus alunos, tendo como prioridade aperfeiçoar o sistema de educação.

A autora trata da realidade do Estado de São Paulo, entretanto tal análise pode ser estendida para todos os Estados da Federação. Ora, se a questão está esclarecida no tocante ao problema apresentado, a sua resolução depende de um movimento global em torno da educação e do papel do Estado, problematizando-a, buscando elementos de análise, buscando a relação entre a educação Básica e a Educação Superior. Afinal, como afirma Chauí (2003, p. 12-15) é preciso

1. Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização

4 O Brasil possui o mais elevado índice de repetência da América Latina e, segundo a Unesco (2006), no Índice de Desenvolvimento Educacional, entre 121 países está na 71ª posição.

[...]; 2. Definir a autonomia universitária não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito e pelo poder de definir suas normas de formação, docência e pesquisa. [...] 3. Desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificação. [...]; 4. Revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade” quantitativa. [...]; 5. Revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados. [...]; 6. A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa [...]; 7. Adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a idéia de sociedade do conhecimento quanto sobre a educação permanente, tidas como idéias novas e diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização.

Estes são elementos problematizadores que Chauí indica para a reflexão qualitativa sobre a Educação Superior. É, a partir de tais ideias, que desenvolvemos a relação entre reforma educacional e a Educação Superior, a seguir.

ASPECTOS CENTRAIS NA REFORMA DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

A racionalidade da reforma do Estado e uma agenda global para a educação associam o Estado, o mercado e a comunidade nos processos de regulação das políticas públicas, especialmente das políticas educacionais, no contexto do ressurgimento do interesse mundial pela mudança da administração estatal e da mudança educacional pautadas na globalização, nas novas tecnologias da informação e nos novos movimentos na sociedade civil.

A propósito, Pimenta (1998, pp. 173-174)⁵ tratou do processo de transformação do Estado Moderno, por meio do processo de refor-

5 Administrador formado pela FGV-SP, à época ligado ao Programa de Modernização do Poder Executivo Federal do Mare, financiado pelo BID.

ma da administração pública burocrática no atual contexto das grandes tendências mundiais – a globalização, os progressos na tecnologia da informação e a emergência da sociedade civil organizada, rumo a um “novo conceito de Estado” ou à construção de um novo Estado. O sentido da análise era ressaltar o pressuposto básico de que

[...] o Estado está abandonando algumas funções e assumindo outras, o que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático [...].

Segundo o autor, para desempenhar esse novo papel seria necessário reformar gerencialmente o Estado brasileiro combinando uma mistura de três instituições – o mercado (o neoliberalismo), o Estado (o estatismo) e a comunidade (o comunitarismo) –, com base em oito princípios (desburocratização, descentralização, transparência, *accountability*, ética, profissionalismo, competitividade e enfoque no cidadão) e por meio de três estratégias para a reorganização da administração pública (privatização, publicização e terceirização).

Estes princípios e estratégias migraram facilmente da reforma do Estado para a reforma da Educação e de outros setores sociais públicos, haja vista se tratar de processos e práticas de modernização da esfera estatal, mais especificamente da administração pública em geral no Brasil, com um forte sentido de rompimento com os padrões anteriores e anacrônicos de gestão do público.

De qualquer modo, reforma do Estado e reforma da Educação são fenômenos político-culturais historicamente inter-relacionados, embora concordemos com a premissa de que “a palavra reforma abrange diferentes conceitos ao longo do tempo, dentro do contexto dos desenvolvimentos históricos e das relações sociais”. (POPKEWITZ, 1997, p. 22) O pressuposto básico é de que os padrões historicamente formados compõem uma “cosmologia” que envolve o Estado moderno, as visões desenvolvimentistas da individualidade, as concepções otimizistas da ciência e a intervenção da reforma planejada, associando reforma

e mudança social no sentido do melhoramento e cuja análise possibilita uma “ecologia da reforma”.

Considerando-se os seus padrões históricos estruturais, a reforma como política social, o Estado moderno e as ciências sociais e educacionais são práticas de governar emergentes no século XIX, ligadas aos processos de nacionalização e de formação do cidadão. Tais práticas são fenômenos modernos que articulam o governo da sociedade e o governo do indivíduo, no sentido de autogoverno. Fazem parte de “novos padrões de governança” (POPKEWITZ, 1998, p. 149), relativamente à tradição pré-moderna, que articulam o planejamento social e a administração da liberdade pelo Estado; ou as aspirações dos poderes públicos às capacidades pessoais e subjetivas dos indivíduos; ou às novas metas de bem-estar social a uma forma particular de especialização científica que deveria organizar as subjetividades.

Assim, “o saber profissional corporificava uma idéia secular peculiar ao progresso que vinculava as racionalidades políticas à construção do indivíduo”. (POPKEWITZ, 1998, p. 150)

As formas históricas de pensar a mudança escolar, que influenciam as ciências educacionais e a pesquisa educacional, e a política estatal para a reforma da pedagogia contêm quatro “princípios de mudança” que funcionam como a *doxa* da reforma e regem os professores, os dirigentes e os alunos (POPKEWITZ, 1998, pp. 147-148):

1. O discurso educacional vincula as racionalidades políticas do Estado às estratégias solucionadoras de problemas e às pedagogias que regem os sujeitos/subjetividades. A profissionalização de professores e dirigentes e a formação dos alunos implicam na reconstrução da criança e na “reconstituição da identidade dos professores” (POPKEWITZ, 1998, p. 154), por meio de “normas de identidade” oferecidas nas reformas educacionais;
2. A ideia de progresso social ou de modernização encontra-se inscrita na pedagogia e é individualizada como “a administração social da alma” ou do *self*. (POPKEWITZ, 1997, 1998, 2000) O que implica, na pedagogia moderna,

a relação entre ideia de progresso/mudança social e sua internalização pela subjetividade como mudança pessoal.

As sociedades liberais do século XIX estabeleceram uma nova relação entre o governo da sociedade e o governo, ou controle, do indivíduo. [...] A sociedade civil devia ter seus próprios padrões de regras separadas da intervenção estatal. No entanto, se o Estado devia se responsabilizar pelo bem-estar de seus cidadãos, a identidade dos indivíduos, tanto na arena civil, quanto na arena política, tinha de estar vinculada aos padrões administrativos encontrados na sociedade mais ampla. (POPKEWITZ, 1998, p. 149)⁶

3. Uma “cultura da redenção” (POPKEWITZ, 1998, p. 142), ou “cultura redentora” (POPKEWITZ, 1998, p. 147), legítima as práticas das ciências sociais e educacionais que adquirem papel ou status de produtores de mudança social e pessoal;

Enquanto nossa idéia de progresso como padrão linear de desenvolvimento é uma invenção da Renascença, as noções de desenvolvimento e progresso já se encontram no pensamento clássico. Os gregos, por exemplo, tinham uma concepção do mundo que não colocava as pessoas no centro do palco ou como eixo da sociedade ao redor da humanidade. Ao mesmo tempo em que se acreditava no desenvolvimento e no crescimento, o aperfeiçoamento social não era a base da organização da sociedade – não existia nenhuma noção de uma filosofia da mudança biológica ou aprimoramento cultural da humanidade; cada coisa vivente tinha suas próprias leis de causação, mecanismo e finalidade, sua sucessão fixa de estágios e propósito. Com o cristianismo, os elementos da resignação e do fatalismo da atitude clássica foram alterados para os da esperança e do futuro. O tempo torna-se linear e não reversível; e introduz-se um movimento dialético do nascimento até a crise, crucificação e ressurreição. Há também uma idéia de necessidade histórica. Os fatos ocorridos no pas-

6 Popkewitz afirma tratar-se da constituição ou “produção de uma mentalidade através da qual o novo cidadão/indivíduo agia e participava, aquilo que Norbert Elias chamou de ‘o processo civilizatório’ e Foucault de ‘governamentalidade’” com a ressalva de que, embora haja distinções entre os arrazoados de Elias e Foucault, “cada um deles aponta como a maneira de governar as disposições, as sensibilidades e as consciências do indivíduo tornou-se um problema da modernidade”. (1998, pp. 149-172)

sado são considerados não só como verdade pura, mas como verdade necessária. (POPKEWITZ, 1998, p. 172)

O que as ciências sociais fizeram foi possibilitar a substituição da revelação religiosa (da providência divina) pela reflexão sistemática, científica (processos racionais, controlados), na busca do progresso humano – agora interpretado como projetos coletivos e sociais institucionalizados. Exemplos da cultura redentora nas ciências sociais estão na Psicologia, na Sociologia, nos modelos fordista e taylorista da produção. E, “tal como outros projetos sociais, o treinamento de professores e a pedagogia estavam preocupados com um *projeto coletivo e social*” (POPKEWITZ, 1998, p. 172), que passava pela reconstrução da criança e pela mudança da identidade dos professores (“o professor profissionalizado [por meio da educação formal do professor] tinha que ser resgatado primeiro, a fim de se resgatar a criança”). (POPKEWITZ, 1998, p. 154)

4. O conhecimento científico social (a pesquisa social e educacional) se funda num princípio retórico populista baseado em ideais “democráticos”: promessas de autonomia, fortalecimento e emancipação.

Reconheço desde o início que as idéias sobre a cultura da redenção nas políticas e ciências educacionais são *doxa*; isto quer dizer que, no interior do discurso atual da reforma, qualquer saber científico que não reivindique ‘ajudar’, ‘emancipar’ e ‘fortalecer’ as pessoas que descrevem – sejam professores, crianças e, mais recentemente, os pais e as comunidades – é considerado irrazoável ou até mesmo antidemocrático. (POPKEWITZ, 1998, p.148)

Os quatro princípios apresentados unem crenças e agendas ideológicas aparentemente distintas (os discursos das reformas escolares sistêmicas e os discursos da pedagogia crítica ou do professor pós-moderno, ou da pedagogia crítica pós-moderna, ou ainda da posição pós-moderna/marxista) em torno do “professor reformado” – o professor participativo e construtivista.

Em termos dos padrões históricos estruturais, os quatro “princípios de mudança” são resultantes de relações de poder específicos da

virada do século passado, mas que representam *continuidades* nas reformas atuais enquanto permanência dos padrões históricos. Entretanto, tais princípios são “reembutidos” nas reformas das últimas décadas do século XX (décadas de 1980 e de 1990), em termos de “mudanças dos sistemas governantes [ou dos padrões de governança] na reforma e na pesquisa educacional contemporâneas” (POPKEWITZ, 1998, p. 156), como rupturas expressas na emergência de novos conjuntos de padrões culturais.

Sinteticamente, Popkewitz (1997) destaca o conjunto dos seguintes “padrões históricos estruturais” envolvidos na reforma educacional:

1. A escola está ligada ao papel do Estado na produção de progresso;
2. A reforma está associada ao conhecimento profissional;
3. A individualização da pessoa recebe uma forma institucional específica por meio das práticas da pedagogia.

Em termos das reformas educacionais contemporâneas, no entanto, estes elementos “[...] fazem parte de um novo campo social – não como uma história cronológica, mas como a história das transformações das relações institucionais, do conhecimento e do poder [...]”. (POPKEWITZ, 1997, p. 113)

*As reformas atuais reconstituem três lugares importantes: o Estado, as ciências sociais e a pedagogia, como formas governantes. As metáforas operativas do progresso e da redenção não são mais derivadas de normas coletivas sociais, das regras comuns e das identidades fixas. Os discursos reformistas tratam de identidades múltiplas, da cooperação, da comunidade “local” e da solução flexível de problemas. [...] As identidades coletivas sociais e as normas universais corporificadas nas reformas anteriores são substituídas por imagens da identidade local, comunal e flexível. (POPKEWITZ, 1998, p. 156) [grifos nossos]*⁷

7 Em Popkewitz (1994, p. 186) o conceito de “pedagogia” é identificado com currículo. Já em Popkewitz (1998, p. 159) é identificado com escolarização.

Trata-se, portanto, de “novos conjuntos de padrões culturais” em meio aos quais diferentes níveis institucionais – a escola e a pedagogia, o Estado, as ciências e as universidades – têm interagido nos processos regulatórios de reforma da escola e na formação de uma nova subjetividade profissional.

Identificamos este novo campo social no que constitui o “neoliberalismo”. Neste contexto as reformas – do Estado e da Educação – tendem a abarcar fortemente algumas características, quais sejam:

1. A lógica ou dialética da (des)qualificação⁸: as reformas expressas numa recorrente busca pela qualidade por meio de “choques cíclicos e traumáticos numa espécie de rito/recorrente”. (SACRISTÁN, 1996, p. 55)

Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanente, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional. Desta forma, algumas reformas se seguem a outras como se fossem convulsões periódicas [...] provocando medidas reiteradas de choque. (SACRISTÁN, 1996, p. 54) [grifo nosso]

2. A justificação pela busca da qualidade tem motivações: atingidas as metas de expansão quantitativa do sistema escolar a ênfase recai na qualidade das condições internas do sistema – os processos educativos, a partir da constatação dos reformadores de que os macroprojetos anteriores da reforma (anos

8 A propósito, consultar Marques (2000, 2001). A dialética da (des)qualificação é relacionada ao mal-estar cultural, institucional e profissional, uma vez que o suposto da qualidade ou da qualificação tende ao esvaziamento da história, da cultura ou das experiências acumuladas, cujo efeito é o da *tábula rasa*, ou seja, a sensação de estar começando sempre do ponto zero rumo a soluções racionais interpretadas como panaceias universais. Nesse contexto, justifica-se o apelo ao consenso público, proporcional à proliferação de propostas reformistas cuja linguagem é tanto mais velha quanto mais ressignificada. Daí o entendimento da reforma educacional como mobilização e administração públicas para um determinado padrão de modernização ou mudança social e para um determinado padrão administrativo do Estado. É a identificação da dialética da (des)qualificação na reforma educacional que possibilita a decomposição e recomposição de elementos recorrentes na prática social reformista: *elementos de continuidade*, conforme os padrões históricos estruturais; *elementos de ruptura*, conforme as variações históricas superestruturais; e *elementos de síntese* entre as reformas, os quais operam no campo simbólico-cultural, a despeito dos padrões e das variações superestruturais da modernização.

de 1960 e de 1970) não atingem o cotidiano da sala de aula. (SACRISTÁN, 1996, p. 64-67) Trata-se de uma crise de qualidade tanto das práticas pedagógicas quanto da gestão administrativa, o que requer uma profunda reforma administrativa com base em parâmetros ou valores eficientistas externos ao processo educacional, associados ao mercado e utilizados pelas agências internacionais para comparar e avaliar os sistemas educacionais (GENTILI, 1996, p. 17):

[...] é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam [...] uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. [grifos nossos]

3. A temática da “descentralização, participação e autonomia” (SACRISTÁN, 1996, p. 67-73): indica necessidade de mudanças na administração e na gestão do sistema escolar por meio de reordenação do poder entre as instâncias do sistema educacional, cujos aspectos fundamentais são: a redistribuição do poder de decisão e controle entre as autoridades centrais, regionais e locais; “O surgimento e reconhecimento das escolas como as verdadeiras unidades de inovação, elementos estratégicos para centrar as políticas de mudança e de reforma” (SACRISTÁN, 1996, p. 68); os movimentos e propostas que afetam a autonomia dos professores em termos de maior participação no desenvolvimento do currículo e na gestão das escolas; os movimentos de reivindicação dos pais e outros agentes sociais no controle do funcionamento das escolas.

[...] é um exemplo de como as medidas tomadas em diferentes aspectos colocam tendências que nos deixam um tanto perplexos. [...] Parece que o controle se dilui, como se desaparecesse sob a euforia democratizadora. (SACRISTÁN, 1996, p. 69)

Essas tendências descentralizadoras [...] não são alheias à ascensão de um novo neoliberalismo conservador que, receoso

diante de qualquer serviço público regulado pelo Estado, condena a sua intervenção na vida dos indivíduos, reclamando para esse e para toda iniciativa privada a capacidade de se auto-regular. (SACRISTÁN, 1996, p. 71)

As características das reformas, apontadas anteriormente, supõem e confirmam em síntese uma relação entre mudança social/modernização (mudanças na sociedade); reforma do Estado (mudanças na gestão pública); reforma Educacional (mudanças no sistema educativo); reforma da Escola (mudanças ou “inovações” no contexto escolar); reforma da profissão (mudanças pessoais e profissionais de professores e/ou gestores), sendo que a reforma e a mudança são associadas à qualificação ou à qualidade e ao melhoramento.

REFORMA DO ENSINO SUPERIOR: O DISCURSO DA QUALIDADE

No contexto das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990, a formação universitária tornou-se o foco de planos e diretrizes do modelo de políticas educacionais para os países em desenvolvimento, o que tem servido, sobretudo, de instrumento para justificar novas funções para as Instituições de Ensino Superior (IES). Exemplo disso é a LDB no. 9.394/96 que sugere como princípio a ser incorporado à reforma do ensino superior, a flexibilização como premissa para a qualidade da Educação Superior. Em decorrência da regulamentação de diretrizes para o ensino de graduação, vivenciamos a implementação de uma reformulação curricular pautada nos princípios da flexibilização com vistas à formação de profissionais cujo perfil seja adequado às novas características do mundo produtivo e às demandas do mercado em constante mudança.

Vale dizer que vivenciamos a manifestação da resignificação dos processos formativos pela integração entre políticas de reformas e “constante inovação dos planos curriculares”, para se assegurarem as condições necessárias à formação de profissionais, segundo padrões de transformação do mundo produtivo atual. Noutros termos, uma for-

mação que garanta “o desenvolvimento de habilidade para o trabalho prático, a criatividade e a capacidade para tomar iniciativa”. (UNESCO, 1998, p. 22) É notório que tal recomendação revela certa fragilidade ao apelar para um pragmatismo cujas estratégias sugerem a precarização, o aligeiramento e a perda de consistência da formação.

Nesse contexto, a formação universitária constitui foco privilegiado nas políticas de reformas educacionais para o ensino superior. É possível supor, também que, o paradigma da flexibilização ao ser incorporado aos discursos e às práticas dos processos das reformas educacionais em prol da qualidade, constitui-se em proposições da política educacional para o Ensino Superior no Brasil. Da mesma forma, ao incorporar as noções de flexibilização e desenvolvimento de competências, as reformas fazem destas, elementos nucleares, pois segundo a ótica oficial, tais elementos devem predominar nas propostas curriculares como eixo condutor do novo paradigma da formação universitária. (SILVA, 2006)

Como princípio orientador e eixo articulador das proposições oficiais, a flexibilização atinge o Ensino Superior como pressuposto para se atingir um padrão de qualidade a ser alcançado mediante o discurso dos textos legais. Significa a substituição dos antigos currículos mínimos – aos quais o MEC atribui, dentre outras, a responsabilidade pelos baixos percentuais de diplomados e pela evasão de alunos dos cursos de graduação – considerados rígidos e ultrapassados perante as mudanças sociais e necessidades do mundo do trabalho.

Orientadas pelos padrões e realidade do mercado, as reformas buscam, portanto, a eficiência, a competitividade e o bom desempenho, ou seja, a racionalidade adota a noção de flexibilidade e a apresenta como sinônimo de inovação e, sobretudo, como liberdade e possibilidade – tal como na linguagem da área econômica. Nesse caso, flexibilizar os currículos tendo em vista o desenvolvimento de competências, ou vice-versa, conforme a concepção pedagógica dominante, seria criar estratégias para torná-los mais adequados às estruturas sociais emergentes que se configuram no processo de globalização característico do contexto histórico atual. Nesse cenário, tal tendência cumpriria importante papel quanto a criar condições para a incorporação dos pressupostos

de uma pedagogia que permita flexibilizar os processos formativos e, ao mesmo tempo, garantir aos gestores das reformas a manutenção do controle sobre o produto da educação.

Se por um lado, as reformas se propõem à flexibilização, sugerindo autonomia e liberdade, por outro, tem-se um rígido controle das instituições e dos processos formativos. Como observa Dias Sobrinho (2003, p. 98), a avaliação no contexto atual adquire papel preponderante, pois “funcionaliza as reformas” e tem centralidade nas mudanças da educação superior. Segundo esse autor, isso é possível porque

[...] os processos de reformas têm implícito um rígido, porém sutil sistema de avaliação com procedimentos observáveis e verificáveis. A flexibilização e a liberalização dos meios, falsos substitutos da autonomia, têm como contraponto e negação um rígido controle dos produtos finais, travestido em avaliação [...]. Porém, seus resultados precisam ser objetivamente demonstrados e comparados, para efeito de medida de competitividade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.105-106)

A conotação de avaliação associada à ideia de flexibilização se apresenta sutilmente nas indicações dos documentos do MEC e sugere um currículo flexível, estruturado por um modelo de ensino-aprendizagem por competências como parâmetro curricular orientador da formação universitária; e tais competências são entendidas como objetivos comportamentais (operacionais), conforme expressam claramente os textos oficiais. Os termos flexibilização, competência, habilidades, entre outros, aparecem repetidamente ao longo dos documentos do MEC sobre formação universitária e são vinculados a comportamentos desejáveis a serem alcançados.

No que se refere às políticas públicas, resultantes dos arranjos macroeconômicos decorrentes do processo de reestruturação produtiva, podemos verificar a existência de um redimensionamento das políticas de reformas educacionais, especialmente no âmbito do Ensino Superior. Por seu turno, “é no âmbito da reforma do Estado que se pode, sob muitos aspectos, situar as estratégias e ações oficiais da reforma da educação superior no país” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 27), em

especial, no que se refere ao papel social das instituições educacionais, seu financiamento, sua gestão.

O padrão de modernização que orienta o atual papel do Estado mantém, assim, estreita relação com as políticas de reformas sociais, o que caracteriza as reformas que ora vivenciamos na Educação Superior e se expressa em todos os setores da vida social, econômica e política do país, o que significa dizer que a reestruturação da Educação Superior tem-se pautado, portanto, pelo ajustamento das IES públicas, a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora, e pelo alinhamento às diretrizes neoliberais impostas pelas agências multilaterais, tal como nos aponta Chauí (2001); Leher (2003); Dias Sobrinho (2003). Tal padrão de modernização determina o processo de redefinição da identidade e papel das universidades; articula-se à reforma do Estado e ao processo de mudança de paradigma da administração pública, o que constitui o nó da questão do processo de reestruturação do ensino superior, do que decorrem, as proposições quanto a qualidade articulada à ideia de flexibilidade.

Disso depreende-se que, de acordo com os princípios da reforma do Estado, as políticas públicas passam por um processo de privatização do espaço público, e sofrem os impactos das teorias gerencialistas, próprias das empresas capitalistas imersas na lógica do mercado, que se encontram em plena expansão na perspectiva de orientar a reordenação do espaço público sob a mesma lógica do espaço privado, estritamente capitalista.

Da mesma forma, a educação deve nortear-se pelo princípio da eficiência e produtividade, ou seja, expressar a “ótima relação entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público”. (BRESSER PEREIRA, 1995 apud SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 31) Assim, tal padrão acaba por reduzir a noção de qualidade e o conceito de qualidade passa a significar aumento da “quantidade de trabalhos publicados, pesquisas concluídas, estudantes titulados, a relação ingresso/saída, bem como a proporção alunos/docentes e tantas outras informações numéricas e estatísticas” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.107), fazendo com que a qualidade tenha sua expressão mais exata e clara na quantificação dos produtos finais.

Dias Sobrinho (2003) ressalta que a finalidade do processo de reforma do Ensino Superior é flexibilizar os processos, a gestão, com o propósito de aumentar a produtividade, e ampliar a liberdade para a expansão privada. No intuito de concretizar essas propostas, as reformas têm em seu discurso o apelo à flexibilização, que é apresentada como sinônimo de ampla liberdade. Da mesma forma, a autonomia também fica reduzida à liberdade sobre os processos administrativos e financeiros, pois, “segundo a lógica do mercado e a competitividade incentivada pelos Estados, os processos têm de ser livres; tanto as instituições educacionais, como as empresas comerciais, precisam de liberdade para se estabelecer e aumentar sua eficiência e produtividade”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p.105)

Diante disso, cabe às instituições cumprir aquilo que está valorizado e determinado externamente a ela. Caberá às IES submeterem-se aos processos externos que comprovem os resultados, “tais como exames e avaliações, que funcionam como controle de qualidade, com base, sobretudo em descrições quantitativas de sua infra-estrutura e de seus produtos”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20) Neste caso, pouco importa os processos que produziram tais resultados, a relevância social e as dificuldades, por exemplo. Fica evidente que o que mais importa são os rendimentos de cada instituição e que esses possam ser comparados, permitindo a sua classificação hierarquizada, que tem como fim, ora alimentar a competitividade entre si, ora instrumentalizar o exercício de controle do governo nas tarefas de financiamento e credenciamento.

Assim, as políticas oficiais, longe de traduzirem a construção da qualidade segundo critérios acadêmicos e de relevância social, fazem prevalecer os critérios mercadológicos de qualidade: as comparações, as hierarquizações e a competitividade, fazendo prevalecê-los sobre os critérios acadêmicos. (DIAS SOBRINHO, 2002)

O Estado afasta-se da condução dos processos e das condições de criação e expansão das instituições (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 105) denominando assim, esse processo de autonomia, e fazendo com que as IES se tornem “mais livres e flexíveis para desenvolver [e oferecer] serviços e atividades que absorvam mais ajustada e facilmente as demandas do mercado”. Nesse sentido, a flexibilização é concebida “como libera-

lização dos processos, [e] corresponde a atual noção de autonomia, isto é, liberdade em relação aos meios” para aumentarem sua eficiência e produtividade, ou seja, os resultados. Observa-se, então, que o valor da eficiência tende a ser central na administração pública e ao Estado caberá o controle do produto final por meio de mecanismos de avaliação, de tal modo que não podemos falar em autonomia, visto que esse conceito não se efetiva mediante controle.

Nesse contexto, o Estado ao controlar os resultados, em detrimento dos processos, faz com que a qualidade tenha sua expressão mais exata e clara na quantificação dos produtos finais, pois toma para si a tarefa de acompanhar, controlar e avaliar os resultados produzidos pelos serviços prestados pelas IES, definindo também os critérios e os padrões de qualidade a serem perseguidos. Acrescente-se ainda que se a qualidade é representada pela quantidade dos resultados obtidos, a avaliação é tomada como controle desses produtos, já que esta concepção de avaliação está associada ao paradigma da flexibilização e à noção de eficiência, que são conceitos orientados pela lógica economicista (DIAS SOBRINHO, 2003) que orientam as políticas de reformas.

Verifica-se, portanto que a avaliação define a qualidade/eficiência da educação, por meio de procedimentos que focam os dados quantitativos. Esses procedimentos “transformam a avaliação numa corrida de contagem de pontos”, a qual deve ainda “organizar resultados comparativos e classificatórios que informem rápida e objetivamente tanto a administração superior, em função de suas políticas de fiscalização e regulação, quanto o mercado, para efeito de orientação” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.109) dos alunos-clientes. Ainda, de acordo com a lógica derivada do mercado, a avaliação passa a ser o “controle de qualidade”, entendendo a qualidade como algo que seja medido segundo indicadores de produtividade e eficiência. (DIAS SOBRINHO, 2002)

Ao ser colocada no âmbito produtivo a universidade tem novas atribuições, entre outras, a função de fomentar e legitimar as necessidades do mercado e, nesse aspecto, compete a ela formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço da expansão do capital. Segundo analisa Chauí (2001), a universidade segundo a ótica capitalista, redefine seu padrão de qualidade para atender às neces-

sidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação; subordinar seus cursos e sua produção acadêmica formal às demandas e necessidades imediatas desse mercado e do capital. (LEHER, 2003)

Em decorrência disso, as universidades assumem, segundo Chauí (2001), o papel de “treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho” (p. 52); as IES passam a ser dotadas de caráter econômico, abrindo mão da sua função produtora de conhecimento científico e tecnológico, de seu caráter ideológico e político, em nome do alinhamento às mudanças do setor produtivo. Todas essas mudanças têm por finalidade a adequação da educação superior à economia global, que é fundamentada no paradigma da flexibilização que indica uma capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas do mercado. (CHAUÍ, 2001)

Mostra disso são as reformulações dos currículos de graduação, decorrentes do parecer no. 776/97 e do edital no. 4/97, que são fundamentadas nos conceitos de competências e empregabilidade, objetivando uma formação profissional flexível e rápida. (SILVA, 2006) Segundo Leher (2003), isso nos demonstra o claro alinhamento da Educação Superior brasileira às diretrizes do Banco Mundial, pois, segundo esse autor, a economia brasileira, no intuito de não contrariar as expectativas das agências multilaterais, não requer cursos de graduação que primem pela produção de conhecimentos tecnológicos e científicos novos, mas de cursos onde o trabalhador possa “adquirir uma qualificação para atuar no mercado, sem precisar de um curso tradicional (mais longo)”. (SCHWARTZMAN, 2002 apud LEHER, 2003, p. 92) Tal como nos mostra Schwartzman (2002) em pesquisa a serviço do Banco Mundial, “é preciso criar bons escolões de nível superior, e não grandes centros de pesquisas para todos” (p. 92), pois, os ditos “centros de pesquisas” são anacrônicos, de elevado custo e ineficientes, já que são incapazes “de atender às exigências de mercado, criando os futuros desempregados”. (CHAUÍ, 2001, p. 54)

Por fim, cabe sintetizar que a reforma do Estado e, subjacente a ela a reforma do Ensino Superior no Brasil, resulta da sintonia entre políticas educacionais e organismos multilaterais que preconizam o

mercado como portador de racionalidade econômica e, portanto, como princípio fundador e autorregulador da sociedade. Assim, verificamos que o atual movimento da conjuntura político-econômica desempenha papel determinante do padrão de qualidade do Ensino Superior, em especial, da universidade pública brasileira.

Podemos então reafirmar: o movimento de transformações que redefinem a identidade atual das universidades determina novas funções para o Ensino Superior; em que a reformulação curricular e a formação adquirem configuração e significado pragmáticos. Ao oferecer uma formação aligeirada, superficial e imediatista, como um ideal de identidade a ser construído pelo aluno e futuro profissional, as perspectivas que se delineiam mostram, claramente, a opção pelo paradigma da flexibilização neoliberal, cujo ideário ganha centralidade nas proposições do MEC; enfatiza-se uma concepção pedagógica centrada na flexibilização da formação; indica que o profissional deve ter perfil flexível e apto a responder às rápidas mudanças do setor produtivo e suprir suas necessidades. Além disso, sugere determinadas características pessoais e sociais que permitem a adequação à flexibilização de organização do mercado de trabalho assim como aos seus padrões e critérios de qualidade.

Enfim, cabe destacar que o movimento reformista educacional no Brasil explicita seu verdadeiro significado nas relações contraditórias entre sociedade, instituições de ensino e Estado no contexto da reforma do Estado. A reforma do Ensino Superior assume um significado histórico cuja manifestação se caracteriza e se materializa mediante ações de órgãos oficiais articuladas com orientações de agências multilaterais, que assumem papel preponderante na implementação das políticas reformistas; resulta da reconfiguração do Estado em vista de seu papel no contexto de redefinição das estratégias de manutenção e expansão do capitalismo vinculado ao projeto neoliberal de minimização de seu papel social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ARTICULANDO REFORMA E QUALIDADE

Queremos registrar que as reformas se orientam pelo movimento de transformações globais no mundo do trabalho, o qual orienta urgentes mudanças sociais globais, fundamentadas nos princípios neo-liberais. Os processos de mudança educacional norteiam as políticas educacionais em curso no cenário mundial, sobretudo na América Latina, em um contexto de ressignificação de paradigmas e de modernização das IES e da formação profissional.

É possível perceber que os paradigmas que orientam a reforma educacional em geral, e do Ensino Superior em particular, ao pretender transformar as IES em instituição flexível geradora de maior competitividade e lucratividade, se justifica como política estratégica do MEC que articula as reformas na educação às rápidas mudanças do mercado e do setor produtivo. A flexibilização do currículo constitui importante mediador na relação entre qualidade, formação e mercado. Justificam-se, assim, os processos de flexibilização institucional e curricular coerentes com o projeto de expansão e reconfiguração institucional de caráter mercadológico, que a universidade ora vivencia.

Desta análise, destacamos, como elementos de transformação, em primeiro lugar que, a lógica da Educação não pode estar pautada na equação custo-benefício. Essa é uma lógica empresarial, mercadológica, admissível para o planejamento de mercadorias, não para a elaboração e a transmissão do conhecimento, objetivo essencial da educação.

Em segundo lugar, que a educação carece de universalização e democratização, ou seja, uma relação entre a forma quantitativa e a qualidade. Incluir sim, mas garantir a permanência, buscando a implementação da qualidade social, cuja concepção está “estritamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo”. (SILVA, 1996, p. 170)

Isso, não é impossível, pois temos exemplos mundiais de investimentos que criaram sistemas nacionais de educação e que caminharam na resolução de seus problemas a partir de investimentos que elimina-

ram o analfabetismo e impingiram um padrão de qualidade-social para os alunos. Precisamos superar a equação custo-benefício, tão em voga no Brasil dos anos de 1990.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Edital 4, de 4 de dezembro de 1997. Reforma Curricular dos Cursos de Graduação. Brasília: SESU/MEC, 1997a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 776/97, de 3 de dezembro de 1997. Brasília: Câmara de Educação Superior/CNE/MEC, 1997b.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em 21 de setembro de 1995. Brasília: Presidência da República, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1993.
- CASTRO, M. H. G. de. O mérito do professor. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 15 out. 2008. [Sessão Opinião].
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.
- DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC–Unesco, 2001.
- DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 97-135.
- DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade. *Raies – Avaliação*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: 2002, p. 9–33.

FOGAÇA, A. **Educação, trabalho e desenvolvimento tecnológico no Brasil:** um breve retrospecto dos últimos dez anos. Seminário de Comemoração dos 50 anos do DIEESE. São Paulo. 2006. Mimeografado.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei n. 9.394/96. Curitiba: APP-Sindicato, 1997.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MARQUES, M. R. A. A Reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001. [Publicado em 2003]

MARQUES, M. R. A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2000.

PEREIRA, L. C. B. e GRAU, N. C. (Org.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199, set./out. 1998.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. In: IBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.141-169.

POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. Trad. Luiz Ramires. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998, p. 147-172.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação – estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-210.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 50-74.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, S. M. *Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores: flexibilização e autonomia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SMITH, A. Artigo II. In: _____. *A riqueza das nações: investigação sobre a sua natureza e suas causas*. Volume II. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior – Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação*. Paris: Unesco, 1998.

UNESCO. *Educação para todos: alfabetização; um desafio inadiável*. Relatório de monitoramento global, 2006. Brasília: UNESCO, Ed. Moderna, 2006.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE MEDIAÇÃO EM UMA ÉPOCA DE TRANSIÇÃO

István Mészáros¹



Com relação ao método, a *mediação* é a categoria mais importante tanto teórica quanto prática em nossa época de transição histórica. Não pode haver surpresa nisso. Teórica, porque em vista da magnitude do desafio que temos de enfrentar, nada pode ser conquistado com êxito sem uma concepção intelectualmente coerente e verdadeiramente abrangente da mediação. E, na prática, porque é impensável instituir na ordem social estabelecida as mudanças qualitativas exigidas sem adotar as formas apropriadas de *mediação prática* que podem fazer historicamente viável no futuro nosso ineludível modo de reprodução sociometabólica – como seres mediados por si próprios da natureza que devem assegurar até no mais longo prazo suas condições de existência numa interação plenamente adequada com a natureza. Tais

¹ István Mészáros é um dos mais importantes intelectuais da atualidade, realizando uma análise sensível, perspicaz e contundente acerca da sociabilidade humana sob a lógica do capital. O texto aqui reproduzido refere-se a uma parte do seu livro *Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social do método*, publicado pela Boitempo Editorial no ano de 2009. Nossos sinceros agradecimentos ao Prof. István Mészáros, à Ivana Jinkings e ao Prof. Ricardo Antunes, coordenador da *Coleção Mundo do Trabalho* da Boitempo Editorial, que gentilmente concordaram com esta publicação. Esperamos com ela aguçar o desejo dos leitores em conhecer esta instigante obra de Mészáros.

mudanças qualitativas são necessárias em absoluto porque a destrutividade crescente de seus antagonismos consolidados e definitivamente explosivos torna insustentável ao extremo a ordem existente de reprodução social, sob o domínio do capital.

No discurso teórico e político adequado à perspectiva privilegiada do capital na fase descendente de desenvolvimento do sistema, a questão da mediação é, via de regra, trivializada. Tende a ser reduzida a um núcleo apologético do conceito, apenas referente às exigências manipuladoras para assegurar a perpetuação das relações estabelecidas. É por isso que a questão vital da mediação é definida como *equilíbrio* das forças identificadas no conflito real ou potencial, no interesse de uma *acomodação reconciliadora* projetada; e assim considerada marginal em seu campo de ação, o que deixa intocadas as determinações estruturais da ordem estabelecida. Nesse tipo de concepção, permanece oculto o fato de que a racionalidade pretendida com o “equilíbrio” e a “iluminada acomodação interessada em si própria” se molda à realidade tosca da *relação de forças* preestabelecida e necessariamente reimposta numa base contínua da ordem hierárquica de dominação e subordinação consolidada. Consequentemente, o “equilíbrio consensual” é uma *farsa* à qual, sob o domínio do capital, não pode haver “*alternativa alguma*”, como por vezes se reconhece de maneira explícita.

Em contraste à apologética estrutural de “equilíbrio” e “acomodação”, a questão da mediação real em nossa época histórica de transição só pode ser definida de modo significativo como a *reestruturação radical* da ordem estabelecida como tal, dirigida à superação de seus antagonismos estruturais e da destrutividade que deles emerge. Isso só é viável se o *sujeito histórico* conclamado a instituir tal transformação estiver de fato no controle do processo vislumbrado de reestruturação radical, na qualidade de um *sujeito mediado e controlado* por si próprio, ao invés de se submeter às determinações fetichistas estruturais e aos interesses concebidos a partir da perspectiva privilegiada do sistema do capital. Isso abrange todas as regras postuladas e, por definição, insuperáveis do Estado capitalista dentro de cujos limites se deve alcançar, de modo fictício, todo o “equilíbrio e acomodação iluminada”, à custa do trabalho como o único sujeito histórico alternativo viável, sem nenhum pudor.

Todas as concepções justificadoras do Estado capitalista, até mesmo suas variedades mais progressistas, caso dos ideais políticos do liberalismo inaugural, têm que postular um sujeito ativo definido de maneira nebulosa (se é que de fato o define) no ápice do Estado. Às vezes o fazem até admitindo abertamente, tal como vimos nas palavras de Hegel², que o monarca no ápice do Estado idealizado não tem muito o que fazer ou decidir por si mesmo. Todos precisam de um sujeito de comando nebulosamente definido para impor às partes em disputa, por meio do Estado concebido dessa maneira – por definição e numa forma eternizada –, uma autoridade em separado, excluindo desse modo a possibilidade de a força subordinada existente de fato conquistar o controle do processo histórico em marcha. E isso ocorre em um sentido paradoxal ainda pior, pois as personificações do capital de boa vontade não poderiam de forma alguma aspirar o controle do processo social e histórico geral. É por esse motivo que até os grandes pensadores que conceituaram o mundo a partir da perspectiva privilegiada do capital devem recorrer a esquemas explicativos quase míticos, como a “mão invisível” de Adam Smith e a “astúcia da razão” de Hegel.

No entanto, uma vez que se adota esse tipo de estratégia, o conceito de *mediação em si* torna-se *ipso facto* esvaziado de seu conteúdo, na medida em que a autoridade estabelecida de maneira misteriosa anula a possibilidade da mediação significativa ao apropriar-se, por definição, do poder de *tomada de decisão*, mesmo se nas palavras reveladoras de Hegel a admissão da autoridade visível, como seu monarca, não decida absolutamente nada. Assim, no interior de tal estrutura de tomada de decisão pré-julgada e unidimensional ao extremo, o processo de “mediação” – independentemente do quanto possa ser idealizado como “equilíbrio iluminado” – pode apenas ser um ritual vazio da pretensa acomodação consensual, imposta pelas determinações materiais prevalentes e brutalmente hierárquicas do capital e pela conveniente “força das circunstâncias” correspondente. De maneira significativa, quando atingimos o sistema parlamentar plenamente articulado, em sua variedade

2 Como Hegel insistiu, “nas leis e na organização definida do Estado, a decisão única do monarca foi abandonada, dando-se pouca atenção ao substancial. Deve-se considerar uma grande felicidade quando um povo tem um nobre monarca no poder. Também isso pouco se deve a um grande Estado, pois esse Estado tem a sua força na razão do monarca.”. (HEGEL, *Filosofia da História*, cit., p. 372)

dos dias atuais, o “equilíbrio e acordo consensual” fica, desde o princípio, *garantido* com cinismo e hipocrisia mais ou menos evidentes, graças ao conformista mecanismo de tomada de decisão política, reverenciado ritualisticamente em nome de “democracia e liberdade”, os quais, na realidade, correspondem a nada mais que “o sistema unipartidário com duas alas à direita”, na pertinente caracterização de Gore Vidal³.

Naturalmente, nas imagens teóricas descritas e racionalizadas ideologicamente a partir da perspectiva privilegiada do próprio sistema do capital, a ordem social correspondente não existe sem seu sistema objetivo de mediações, ainda que a natureza real da modalidade prevalente de mediação seja transformada de maneira mistificadora – e *deve assim ser transformada*. Na verdade nenhuma formação social jamais teve um sistema de mediações tão invasivo como a ordem socioeconômica e política do capital, com sua tendência geral de impor suas determinações materiais e seus corolários culturais/ideológicos por todo o planeta. De fato, em um sentido muito importante, a constituição da ordem social do capital é idêntica à emergência e consolidação de seu sistema único de mediações objetivas inescapáveis.

Entretanto, o problema inextricável é que elas não são apenas mediações de primeira ordem – sem as quais os seres humanos, enquanto *seres mediados por si próprios da natureza*, não poderiam sequer assegurar suas condições de existência em uma interação necessária e plenamente adequada com a natureza, mesmo na mais avançada forma de sociedade, como mencionado antes. Trata-se de mediações de segunda ordem, antagonicas, que devem ser cruelmente impostas sobre a sociedade no interesse da acumulação do capital e a serviço da reprodução constantemente expandida do sistema do capital, incluindo a destruição potencial da própria humanidade. Assim, a “*tendência universalizante*” do capital não poderia ser mais perigosamente *contraditória em si mesma* em vista dessa *parcialidade antagonica* em definitivo insustentável – ou seja, totalmente orientada a si própria e, sob todas as circunstâncias históricas concebíveis,

3 Para uma discussão detalhada desse problema, ver “A crise estrutural da política”, no capítulo 10 de meu livro *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 347-64. Ver também “Alternativa ao parlamentarismo: a unificação das esferas de reprodução material e da política” (p. 276-92), capítulo 9 do mesmo livro.

nada além de brutalmente autoafirmativa. Ao mesmo tempo, para ser capaz de eternizar a ordem socioeconômica e política prevalente – como “o sistema natural da liberdade e justiça completas” (Adam Smith), ou mesmo como “o absoluto fim da história” (Hegel), já mencionado – a natureza incuravelmente *antagônica* das mediações de segunda ordem do sistema do capital *deve* ser transformada de maneira mistificadora pelos pensadores que adotam o ponto de vista do capital em algo não apenas sustentável por um período curto ou longo de tempo, mas no *ideal* insuperável, em plena sintonia com as exigências mais profundas da própria *razão*.

Já em um estágio relativamente precoce do desenvolvimento da teoria burguesa, um dos modos mais reveladores de tentar superar as deficiências das mediações antagônicas de segunda ordem era a franca separação da “*sociedade civil*” do Estado político. Essa separação era vislumbrada como uma maneira de encontrar soluções para os antagonismos materiais dos indivíduos na dita sociedade civil por meio das postuladas funções reconciliadoras abrangentes do Estado. Contudo, a solução teórica vislumbrada de simplesmente presumir a relação reclamada entre a “*sociedade civil*” – dilacerada por seus antagonismos – e o Estado político (que se supunha superá-las, ou ao menos mantê-las em indefinido equilíbrio) era problemática ao extremo, para falar de modo brando. A concepção hegeliana ocupa um lugar privilegiado nesse aspecto.

A principal deficiência da abordagem de Hegel era o papel que atribuía à mediação em sua teoria da relação entre o Estado e a sociedade civil. Ele percebeu que se o Estado deveria cumprir a função vital de totalização e reconciliação a ele incumbido em seu sistema, deveria ser constituído como uma entidade orgânica. Nesse espírito, Hegel afirmava que:

É um assunto dos mais importantes para o Estado que uma classe média deva ser desenvolvida, mas isto somente pode ser feito se o Estado for uma unidade orgânica, ou seja, só pode ser feito ao *dar-se autoridade às esferas de interesses particulares*, as quais são relativamente independentes e ao apontar um exército de funcionários cuja arbitrariedade pessoal é rompida contra tais corpos autorizados.

O problema, no entanto, é que o quadro oferecido aqui nada mais é que uma transubstanciação especulativa/idealizada da formação política do Estado em “sociedade civil” dividida. Uma sociedade que continua a manter todas as divisões e contradições existentes enquanto oculta, em termos especulativos, sua destrutividade definitiva. Como posto por Marx em seus comentários anexos à passagem recém-citada de Hegel: “Certamente, apenas em uma tal organização o povo pode aparecer como um estamento, o *estamento médio*; mas é uma organização aquilo que se mantém em funcionamento mediante o equilíbrio dos privilégios?”⁴

Assim, a solução vislumbrada é mesmo autocontraditória (definindo “organicidade” em termos de um “contrapeso” perigosamente instável de hostis forças centrífugas), sem mencionar seu caráter fictício que predica um remédio permanente à base de uma conflitualidade sempre crescente. Na realidade, o Estado político moderno não foi constituído de modo algum como uma “unidade orgânica” mas, pelo contrário, foi imposto sobre as classes subordinadas às relações de poder já materialmente prevalentes da “sociedade civil”, no preponderante interesse do capital (e não na cuidadosa manutenção do equilíbrio). Dessa forma, a ideia hegeliana de mediação poderia apenas ser uma falsa mediação, motivada pelas necessidades ideológicas de “reconciliação”, “legitimação” e “racionalização”. Como observado por Marx sobre o caráter apologético da circularidade hegeliana da mediação prevalente de maneira especulativa em sua “sociedade civil” e no Estado:

No momento em que os estamentos sociais são, como tais, estamentos políticos, não é necessária aquela mediação, e, no momento em que a mediação é necessária, o estamento social não é político, e tampouco o é, portanto, aquela mediação. [...] Eis aqui, portanto, uma inconsequência de Hegel no interior de seu próprio modo de ver, e uma tal inconsequência é acomodação.”⁵

4 MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 72.

5 MARX, 2005, p. 111-2.

Portanto, o conceito hegeliano de mediação revela-se uma reconstrução especulativa sofisticada do dualismo conciliador anistoricamente assumido entre “sociedade civil” e o Estado, de modo algum uma mediação real. Como Marx coloca:

Hegel concebe, em geral, o *silogismo* como termo médio, como um *mixtum compositum*. Pode-se dizer que, em seu desenvolvimento do silogismo racional, toda a transcendência e o místico dualismo de seu sistema tornam-se evidentes. O termo médio é o ferro de madeira, a oposição dissimulada entre universalidade e singularidade.⁶

E, ao falar a respeito do papel designado por Hegel à relação entre o monarca e os Estados da sociedade civil, Marx sublinha o caráter fictício ao extremo e também autocontraditório da mediação postulada: o poder governamental é justamente o termo médio entre ele e a sociedade estatal, e esta é o termo médio entre ele e a sociedade civil! Como deveria ele mediar aqueles de quem ele tem necessidade, como seu termo médio, para não ser um extremo unilateral? Aqui se evidencia todo o absurdo desses extremos, que desempenham alternadamente ora o papel de extremos, ora o de termo médio.

[...] É uma complementação recíproca. [...] Tal como o leão no *Sonho de uma noite de verão*, que exclama: “Eu sou um leão e não sou um leão, eu sou Marmelo”. Assim, cada extremo é, aqui, ora o leão da oposição, ora o Marmelo da mediação. [...] É notável que Hegel, que reduz esse absurdo da mediação à sua expressão abstrata, lógica, por isso não falseada, intransigível, o designe, ao mesmo tempo, como o mistério especulativo da lógica, como a relação racional, como o silogismo racional. *Extremos reais não podem ser mediados* um pelo outro, precisamente porque são extremos reais. Mas eles não precisam, também, de qualquer mediação, pois eles são seres opostos. Não têm nada em comum entre si, não demandam um ao outro, não se completam.⁷

6 MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p. 101.

7 MARX, 2005, p. 104-5.

Conceber a mediação como um instrumento serviente a si próprio de uma “*sociedade de mútua reconciliação*” distorce de modo irremediável – porém revelador – o estado efetivo de coisas, pois não há *mutualidade* alguma na relação efetiva de poder, estruturalmente estabelecida e reforçada, estritamente hierárquica que deve manter-se permanente na ordem socioeconômica e política do capital enquanto tal ordem antagônica puder sobreviver – baseada na subordinação e exploração materialmente estabelecida do trabalho. Ademais, a dimensão política dessa ordem não é uma entidade separada da “*efetividade racional*”, convertida de maneira conveniente em algo fictício, mas uma parte integrante do sistema em sua totalidade, com sua modalidade irracionalista *post festum* incontrolável em definitivo de reprodução sociometabólica. Representa a estrutura global de comando de um sistema profundamente integrado por meio do qual o Estado capitalista pode prover a *garantia definitiva* para a perpetuação das relações de poder antagônicas materialmente bem estabelecidas de dominação e subordinação, com o capital e não a imaginária “*soberania mediadora*” como seu ápice. Dessa maneira, o Estado capitalista, emaranhado de maneira inextricável com sua base material antagônica, pode regular sob circunstâncias normais o intercâmbio político global de seus vários componentes de classe e reforçar politicamente as determinações primárias do sistema (incluindo suas propriedades materiais legalmente codificadas), se necessário, até mesmo com os meios mais violentos – em aberto contraste com o nebuloso postulado especulativo da racionalidade insuperável e universalmente benevolente – no caso de qualquer crise maior.

É precisamente essa relação de dominação e subordinação estruturais que deve ser transformada de modo mistificador e, em termos especulativos, transubstanciada, em um arranjo ideal de “*efetividade racional*”, que se pretende correta e verdadeiramente “*mediada*” mesmo na maior de todas as concepções teóricas burguesas, como encontramos em Hegel. Isso para que a efetividade das *mediações antagônicas* do sistema do capital – cujas reflexões categoriais vimos nas páginas da última seção – possa reaparecer organicamente inter-relacionada e perfeitamente mediada, como também plenamente equilibrada, até mesmo em seus mais conflitivos detalhes, eliminando, assim, no constructo teórico os

sinais das aprofundadas deficiências e contradições estruturais da ordem socioeconômica e política definitivamente explosivas, no interesse de impor sua racionalidade eternizável e permanência material como o sistema insuperável de “liberdade e justiça completas”. Por conseguinte, o que deve desaparecer sem deixar rastros por meio de tal transformação teórica mistificadora e pseudomediação especulativa autocontraditória é o fato esclarecedor de que *“extremos reais não podem ser mediados um pelo outro, precisamente porque são extremos reais”*.

O antagonismo objetivo estrutural entre o capital e o trabalho, como alternativas sistêmicas recíprocas, é o exemplo mais óbvio e urgente daquele fato esclarecedor. Não pode haver mediação reconciliadora entre capital e trabalho, já que eles constituem, de uma maneira muito instável – e apenas por um período histórico determinado –, *verdadeiros extremos* combinados. O capital é uma força material fetichista que só pode dominar o trabalho impondo de maneira implacável – com todos os meios a seu dispor, incluindo seu aparato estatal – os imperativos objetivos de seu impulso expansivo. Se falhar nisso, o sistema do capital implode. Assim, as questões humanas racionalmente reguladoras e os valores correspondentes devem ser excluídos a priori dos cálculos expansivos do capital, eliminando, dessa forma, a possibilidade de qualquer concessão mediadora ao trabalho de compartilhar o papel de controle, que é o que de maneira grotesca se afirma em toda mitologia mediadora. Ao mesmo tempo, no polo oposto do agora antagonicamente mediado e materialmente imposto – e em consequência insustentável a longo prazo – metabolismo social, o trabalho como alternativa histórica à cega reprodução social expansiva do capital não pode sequer começar a instituir seu modo qualitativamente diverso de gerenciamento da relação racional exigida com a natureza e dos indivíduos entre si. Ao tentar fazê-lo – ou seja, ao tentar incorporar, em nome da “mediação” e acomodação reconciliadoras estabelecidas, a irracionalidade fetichista do capital no modo de reprodução sociometabólica conscientemente planejado do trabalho, orientado por previdência abrangente – poderia ser apenas outra versão do absurdo deplorado por Marx em relação a Hegel.

Nunca será exagero frisar que extremos reais não podem ser mediados precisamente porque são extremos reais. Por esse motivo a única solução viável é a *mudança estrutural radical* da ordem estabelecida, em termos de suas determinações objetivas mais profundas, guiadas pelo objetivo generalizado de instituir um modo historicamente viável de reprodução sociometabólica. O significado disso é a necessidade de instituir um modo qualitativamente diverso de reprodução social, caracterizado pela mediação não antagônica entre humanidade e natureza e entre os indivíduos sociais livremente cooperativos. E isso pode ser alcançado apenas pela superação irreversível das *mediações de segunda ordem* cada vez mais destrutivas do capital, e não por uma ilusória funilaria reconciliadora com os componentes da ordem dominante da qual vimos incontáveis tentativas frustradas no passado, independentemente de quão marcantes possam ter sido os pensadores que em seu tempo a defenderam, como Hegel.

A incompatibilidade estrutural entre a “nova forma histórica” do trabalho e a ordem estabelecida do capital – uma incompatibilidade que necessariamente exclui a possibilidade de mediar e combinar os dois em termos orgânicos – apresenta um desafio fundamental em todos os campos, das relações materiais mais elementares e diretas aos intercâmbios políticos e culturais mais mediados e abrangentes do corpo social. Isso significa que deve ser encontrado um caminho a partir da determinação cega do sistema regulador do capital – no qual até mesmo as personificações do capital podem apenas obedecer aos imperativos materiais objetivos de seu modo de reprodução expandido, ainda que tal determinação estrutural inconsciente seja idealizada por elas mesmas como a força motriz superior da “mão invisível” e o princípio ordenador definitivo do próprio universo descrito como a “astúcia da razão” – em direção a uma modalidade futura de racionalidade reprodutiva abrangente.

Assim, o significado da mediação necessária em nossa época de transição não é mistério algum, em contraste com a nebulosa transsubstantiação especulativa das ordens materiais estruturalmente reforçadas do capital (levando, na realidade, a uma tosca prevalência de mediações antagônicas) em um equilíbrio “consensual” e uma acomodação ne-

cessariamente interessada em si mesma. Em outras palavras, em uma época de transição só se pode conceber a mediação como a elaboração coerente e a instituição prática dos princípios operativos do intercâmbio social, mediante os quais a alternativa hegemônica do trabalho à ordem antagonica do capital – ou seja, a alternativa hegemônica denominada de “a nova forma histórica”, com sua *racionalidade* abrangente emergindo das determinações conscientes de seus membros individuais – pode sustentar-se como um modo viável de controle sociometabólico.

A única mediação viável e sustentável de forma indefinida entre a humanidade e a natureza, assim como dos indivíduos sociais entre si, como a característica definidora da nova forma histórica, é inconcebível sem um *sujeito social* ativo que possa intervir *autonomamente* no processo social em curso. Nesse sentido, a mediação em questão pode adquirir seu significado apropriado apenas enquanto mediação dos indivíduos sociais por si próprios, os quais exercem seu controle genuíno sobre o processo de reprodução social como *sujeitos reais livremente associados* de sua *ação planejada de modo abrangente*, junto aos detalhes práticos de sua implementação. Isso quer dizer, os conceitos de *controle e mediação de si próprios*, além da *autonomia genuína* dos *reais sujeitos históricos agindo conscientemente*, devem marchar todos juntos se quisermos conferir um sentido tangível e viável à ideia de mediação, no lugar dos postulados especulativos que vimos antes, adequados apenas para ofuscar e idealizar as relações de poder hierarquicamente reforçadas da mediação antagonica que dominam a ordem agora estabelecida. O que está – e *deve estar* – ausente da ordem social do capital é precisamente esse conjunto de exigências intimamente entrelaçadas de *ação afirmadora de si mesma* de forma consciente, representando o controle reprodutivo genuíno exercido pelos sujeitos sociais racionalmente mediados por si próprios de forma consciente. É por isso que não pode haver dúvida em se encontrar uma solução para os problemas urgentes de nossa crise sistêmica por meio de uma “mediação reconciliadora” do modo estabelecido de reprodução sociometabólica com a nova forma histórica.

A destrutividade crescente da ordem existente é inseparável da *quantificação fetichista* do capital: a única modalidade concebível das práticas reprodutivas do sistema do capital. Contudo, é impensável mudar

para uma modalidade qualitativamente orientada de reprodução social, para superar as contradições da produção cada vez mais destrutiva do capital, sem determinar os alvos e as formas de atividade produtiva com base nas necessidades reais conscientemente analisadas e legitimadas dos sujeitos humanos produtivos e ativos. Um modo de operação qualitativamente orientado é viável apenas em termos de uma contabilidade genuinamente socialista tornada possível por meio da alocação autodeterminada de seu tempo disponível pelos produtores livremente associados, em contraste com os apetites artificiais perdulários e que devem ser impostos sobre a sociedade como um todo e sobre os indivíduos particulares. Isso porque tais apetites emergem, mais ou menos de maneira automática, dos imperativos reificados expansivos do sistema, em conjunto com a exploração anacrônica mas rentável do necessário tempo de trabalho, quaisquer que possam ser as consequências humanas e ecológicas.

O problema insuperável para a ordem estabelecida é que apenas um sujeito humano real, com suas necessidades genuínas e valores correspondentes, pode oferecer uma alternativa historicamente viável ao modo fetichista e destrutivo do capital de regulação do processo de reprodução social. Entretanto, o capital como força de comando do intercâmbio reprodutivo não pode qualificar-se para coisa alguma senão para ser um sujeito usurpador, não importando o quanto domine o processo sociometabólico por meio de seus imperativos estruturais prevalentes de maneira objetiva. É inevitavelmente parasitário ao trabalho, o qual é e deve sempre seguir sendo o sujeito produtivo real.

Naturalmente, esta não é uma relação simétrica, já que o próprio trabalho não é de modo algum dependente do capital para sua própria existência, mesmo que sob determinadas circunstâncias históricas este possa parecer o caso, como afirmado de maneira veemente (porém falsa) pelos ideólogos do sistema do capital. Da mesma forma, a falsa consciência inevitável do próprio capital, com todas as suas consequências negativas potenciais e reais, é erigida sobre a fundação da expropriação para si do papel do sujeito histórico – o qual é capaz de desempenhar apenas em um sentido muito restrito, no interior da constrangedora camisa de força do fetichismo da mercadoria. Portanto sua visão estratégica, referindo-se ao que possa ou não ser sustentável no futuro, está

necessariamente confinada ao que pode ser ditado pelos interesses e imperativos expansionistas da sociedade mercantil. E enquanto esse mais profundo tipo de determinação estrutural for totalmente compatível com um grande dinamismo produtivo (e reprodutivo) por um longo período histórico, também carrega consigo o perigo de consequências catastróficas todas as vezes que as condições objetivas do desenvolvimento histórico exigem a *reavaliação consciente e radical* do caminho a ser seguido. Em especial quando nada menos que a própria sobrevivência da humanidade está em jogo.

Assim a incompatibilidade radical da nova forma histórica com as mediações antagônicas do sistema do capital torna bastante claro que estamos preocupados com duas concepções históricas *qualitativamente* diversas. A objetividade fetichista da perspectiva privilegiada do capital impede a possibilidade de se compreender os mecanismos de um movimento histórico real, ilimitado, porque a efetividade alienada da hierarquia estrutural de dominação e subordinação estabelecida, à custa do trabalho como o real sujeito produtivo, não pode ser desafiada a partir da perspectiva privilegiada do capital. Por conseguinte, nas imagens teóricas que descrevem o mundo a partir da perspectiva privilegiada do capital, o sistema histórico estabelecido de alienação deve ser transformado em uma condição *permanente* da própria existência humana. Nas racionalizações ideológicas isso é alcançado como regra por meio da falsa identificação da *objetividade em geral* com a *especificidade histórica da alienação* capitalista. E, obviamente, isso solidifica, ao mesmo tempo, as *mediações antagônicas* do capital como sendo *ontologicamente* insuperáveis, anulando desse modo a possibilidade de instituir uma ordem alternativa historicamente viável de *mediações emancipatórias não antagônicas*.

Podemos ver um claro exemplo dessa abordagem na mistificadora caracterização de [Martin] Heidegger sobre a concepção marxiana de história, apresentando-a como o que parece ser uma réplica positiva e uma aprovação incondicional. Na verdade, o “elogio” ambíguo de Heidegger despoja totalmente a visão de Marx de sua substância crítica. É assim que Heidegger descreve a importância de Marx: “Porque Marx, através de sua experiência da *alienação do homem moderno*, está ciente de uma *dimensão fundamental da história*, a perspectiva marxista da história é superior

a todas as outras”.⁸ Naturalmente, Marx não experimentou a alienação como “alienação do homem moderno”, mas a alienação do homem sob o domínio do capital. Tampouco ele enxergou a alienação como uma “dimensão fundamental da história”, mas como uma questão vital de uma fase dada da história. Pois ao identificar a alienação do trabalho de uma determinada e superável fase do desenvolvimento histórico, que por acaso afirma-se por tanto tempo quanto o domínio do capital possa prevalecer, o fundador do socialismo científico situa a ênfase na necessidade de retomar o controle sobre o processo histórico, insistindo ao mesmo tempo que isso deve e pode ser feito por meio da restituição do poder de controle ao real sujeito histórico, o trabalho. É isso o que se faz desaparecer mediante a identificação heideggeriana da especificidade histórica capitalista (da qual somente a vaga palavra utilizada, “moderno”, permanece em seu esquema de coisas) com a “alienação como uma dimensão fundamental da história”, concebida como uma objetividade reificada e ontologicamente inflada.

Na mesma vertente de Heidegger, também a concepção de Jean Hyppolite sobre a especificidade histórica da alienação é transformada de forma mistificadora em um absoluto ontológico, decretado como inseparável da própria existência humana e da autoconsciência como tal. Ele escreve com referência direta à crítica de Marx à identificação hegeliana entre alienação e objetivação que:

[Hegel] não confundiu a alienação do espírito humano na história com a objetivação sem qualquer razão válida. [...] O fato de que o homem, ao objetificar-se na cultura, no Estado, no trabalho humano em geral, ao mesmo tempo aliena-se a si mesmo, faz dele mesmo outro e descobre nessa objetivação uma alteridade insuperável, esta é uma tensão inseparável da própria existência [...] e da autoconsciência humana.⁹

Dessa maneira, tanto em Heidegger como em Hyppolite, o caminho está bloqueado para qualquer tentativa que possa ser vislumbrada como um engajamento numa intervenção emancipatória no processo

8 HEIDEGGER, Martin apud FETSCHER, Iring. *Marxismusstudien*, *Soviet Survey*, n. 33, jul/set. 1960, p. 88.

9 HYPOLITE, Jean. *Études sur Marx et Hegel*. Paris: Librairie Marcel Rivière & Cie., 1955.

histórico em andamento. Diz-se que esse processo é controlado pela “alienação do homem moderno” como a “dimensão fundamental” da própria história. “A existência” é postulada de maneira arbitrária como um absoluto ontológico inalterável, e suas manifestações alienadas/alienantes podem, portanto, ser absolvidas, de toda culpa possível como as determinações “objetivadas, mas insuperáveis” de uma – eternamente solidificada – história. As mediações antagônicas do sistema estabelecido de alienações (supostamente “ontológicas”) deve, da mesma maneira, prevalecer para sempre. Por conseguinte, não pode haver dúvida a respeito de uma ordem de mediações não antagônicas como alternativa histórica viável. Em outras palavras, as mediações de segunda ordem alienadas e reificadas do capital devem ser aceitas de modo eterno como a “dimensão fundamental da história” absolutamente insuperável no interior da qual a “existência” humana como tal deve ser encerrada até o fim dos tempos. Apesar de sua pretenciosa apresentação “profundamente existencialista”, nada poderia martelar de maneira mais grosseira a brutal afirmação de que “não há alternativa” do que sua identidade reivindicada a tal “dimensão fundamental da história” especulativa e apologeticamente postulada.

Entretanto, se não for traçada uma evidente linha de demarcação entre alienação e objetivação – sem negar de maneira romântica que a alienação constitui uma forma de objetivação, identificando claramente a especificidade social e histórica de seu caráter –, a questão de restituir o poder de tomada de decisão ao real sujeito produtor, e dessa forma vislumbrar o controle consciente do processo histórico, não pode ser sequer levantada, muito menos transformada em realidade. Pois traçar uma linha de demarcação não é apenas uma ideia entre muitas, mas uma ideia absolutamente fundamental.

Isso foi bem ilustrado pelo relato de Lukács, em 1967, sobre o tremendo efeito liberador exercido em seu desenvolvimento intelectual quando teve a oportunidade de ler, em 1930, ainda em forma de manuscrito, os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844 de Marx, recém-traduzidos na época, nos quais surgiu pela primeira vez a ideia de que:

[...] ainda consigo me lembrar do efeito transformador que produziu em mim as palavras de Marx sobre a objetificação como propriedade material primária de todas as coisas e relações. [...] objetificação é um tipo natural – positivo ou negativo, conforme o caso – do domínio humano sobre o mundo, ao passo que a alienação representa uma variante especial que se realiza sob determinadas circunstâncias sociais. Com isso, desmoronavam definitivamente os fundamentos teóricos daquilo que fizera a particularidade de *História e consciência de classe*. O livro se tornou inteiramente alheio a mim, do mesmo modo que meus escritos de 1918-1919. Isso ficou claro de uma só vez: se quero realizar o que tenho teoricamente em mente, então tenho de recomeçar tudo desde o princípio.¹⁰

Esse relato é ainda mais importante porque muitos intelectuais, incluindo Merleau-Ponty¹¹, trataram de usar o autor de *História e consciência de classe* – em uma tentativa de desqualificar a concepção marxiana da história – contra os principais avanços positivos dos livros do próprio Lukács escritos depois da década de 1930, impensáveis sem a reviravolta radical em sua orientação filosófica no espírito da necessária análise crítica da relação entre alienação e objetivação como descrito na citação. Para se ter uma ideia disso, Lukács era um pensador que, em 1930, já assinava alguns célebres livros, como *Die Seele und die Formen* [A alma e as formas], *A teoria do romance* e mesmo *História e consciência de classe*, e pôde efetivamente “começar do zero”, conduzindo seu projeto, sob circunstâncias históricas muito difíceis, a uma rica conclusão. Pois, frequentemente Lukács precisa escrever “em uma linguagem esópica”, como por ele colocado posteriormente. É dessa mesma forma que, diante da crise do sistema do capital em andamento, muitos importantes intelectuais – incluindo Maurice Merleau-Ponty¹² – não hesitam em recuar de sua posição um dia progressiva e mover-se na direção oposta, contradizendo diretamente sua posição anterior quando isso for necessário.

10 LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

11 Ver o bastante celebrado livro de Maurice Merleau-Ponty, *Adventures of the Dialectic*. Londres, 1974. [Publicado originalmente em 1955.]

12 Para uma discussão bem documentada de tal recuo, ver: Merleau-Ponty e a ‘liga da esperança abandonada’, em meu livro *O poder da ideologia*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004, p. 225-232.

A questão das tentativas mistificadoras quase sempre deturpadas, orientadas para desqualificar a concepção marxiana da história, é que, ao desfazer a linha necessária de demarcação entre alienação e objetivação, deveria proclamar que as mediações de segunda ordem alienadas e reificadas do capital constituem o horizonte eterno de toda vida social. Dessa maneira, ao glorificar ao mesmo tempo o sujeito usurpador e o capital – independentemente de se isso é feito de modo explícito ou por implicação – como o único controlador concebível da reprodução social sob as condições apropriadas ao “homem moderno”, devemos também aceitar a fatal insuperabilidade do sistema do capital enquanto tal, na medida em que se diz que a alienação lhe confere nada menos que a relevância da “dimensão fundamental da história”.

A concepção marxiana da história, prefigurando uma transição necessária a um sistema radicalmente diverso de mediações – não antagônicas –, projeta os contornos de uma ordem sociometabólica muito distinta na qual a objetivação humanamente realizadora é arrancada de seu disfarce alienado e reificado, graças à abrangente providência e à ação consciente do real sujeito histórico da produção, o trabalho, orientado por uma *qualidade* baseada na necessidade humana, em contraste com a *quantificação fetichista* insuperável sob o domínio do capital. A objetividade reificada dominando cegamente a ordem sociometabólica do capital é descrita de modo eloquente por Marx em relação ao sobrepujante papel do dinheiro:

Se o dinheiro é o vínculo que me liga à vida humana, que liga a sociedade a mim, que me liga à natureza e ao homem, não é o dinheiro o vínculo de todos os vínculos? Não pode ele atar e desatar todos os laços? Não é ele, por isso, também o meio universal de separação? Ele é a verdadeira moeda divisionária (*Scheidemünze*), bem como o verdadeiro meio de união, a força galvano-química (*galvanochemische*) da sociedade. [...] da representação para a vida, do ser representado para o ser real. Enquanto tal mediação, o dinheiro é a força verdadeiramente criadora. [...] Como o dinheiro, enquanto conceito existente e atuante do valor, confunde e troca todas as coisas, ele é então a confusão e a troca universal de todas as coisas, portanto, o mundo

invertido, a confusão e a troca de todas as qualidades naturais e humanas.¹³

Se algumas pessoas pensam que essa caracterização do papel alienante do dinheiro representa as “perspectivas imaturas do jovem Marx”, deveriam pensar duas vezes. Pois podem encontrar o mesmo tipo de abordagem em *O Capital*, quando ele escreve:

Desperta a avidez pelo outro a possibilidade que oferece de conservar valor de troca como mercadoria, ou mercadoria como valor de troca. Ao ampliar-se a circulação das mercadorias, aumenta o poder do dinheiro, a forma de riqueza sempre disponível e absolutamente social. “O ouro é excelso. Com ele, constituem-se tesouros, e quem o tem faz o que quer no mundo. O ouro faz até as almas atingirem o paraíso”¹⁴

[...] Tudo se pode vender e comprar. A circulação torna-se a grande retorta social a que se lança tudo, para ser devolvido sob a forma de dinheiro. Não escapam a essa *alquimia* os ossos dos santos e, menos ainda, itens mais refinados, como coisas sacrossantas, “*res sacrosanctae extra commercium hominum*”. No dinheiro desaparecem todas as diferenças qualitativas das mercadorias, e o dinheiro, nivelador radical, apaga todas as distinções. Mas o próprio dinheiro é mercadoria, um objeto externo, suscetível de tornar-se propriedade privada de qualquer indivíduo. Assim, o poder social torna-se o poder privado de particulares. A sociedade antiga denuncia o dinheiro como elemento corrosivo da ordem econômica e moral. A sociedade moderna [...] saúda no ouro o Santo Graal, a resplandecente encarnação do princípio mais autêntico da sua vida.¹⁵

De fato, numa longa nota de rodapé anexada às palavras “todas as distinções” desta passagem, Marx incorpora em *O Capital* as linhas nas quais citou, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, *Timão de Atenas* de Shakespeare.

Como a ordem sociometabólica estabelecida do capital, com seu sistema fetichista de mediações de segunda ordem cada vez mais destru-

13 Karl Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 161-2.

14 Cristóvão Colombo, em sua carta da Jamaica, 1503

15 Karl Marx, *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, livro primeiro, parte 1, cap. III, p. 158-9.

tivas, não é sustentável, o desafio inevitável é instituir em seu lugar uma alternativa qualitativamente diversa e historicamente viável. O dinheiro como “Santo Graal” e “princípio vital” do intercâmbio de reprodução social, impondo seu poder antagônico mediador como o “poder galvano-químico universal da sociedade” – e dessa maneira impondo-se de modo ubíquo como o poder social expropriado dos reais produtores ao se transformar no “poder privado de pessoas privadas” – é destituído de toda consideração humana e pode apenas levar a um desastre universal por meio da imposição de sua alquimia perversa sob as condições da crise estrutural aprofundada do sistema do capital.

A prática de reprodução social de armazenar valor de troca na forma de dinheiro – perniciosamente idealizado e eternizado já na filosofia de John Locke – é armazenar os antagonismos potencialmente mais explosivos para o futuro. Como modalidade de quantificação fetichista *par excellence*, o dinheiro é a corporificação tangível do sistema do capital universalmente alienante. Ele torna a alienação inseparável da objetivação reificadora ao extinguir “todas diferenças qualitativas”. E, como sabemos muito bem pela dolorosa experiência histórica, isso favorece o impulso expansivo do capital por um longo período histórico. Isto é, até o momento em que a ordem de reprodução sociometabólica do capital colida com seus próprios limites insuperáveis, como resultado de sua intrusão na natureza, minando, desse modo, as condições elementares da própria existência humana. Essa é a realidade nua e crua da existência histórica efetiva da humanidade posta em perigo nos dias de hoje, cujo conceito está estranhamente ausente do existencialismo “profundamente ontológico”. Pois esse tipo de existencialismo – que se recusa a confrontar os perigos da existência humana efetiva, mesmo quando esses perigos tornam-se cada vez mais óbvios em nosso tempo – de modo característico prefere objetivação e alienação juntas no interesse de uma justificação pseudoteórica de sua própria defesa do poder fetichista do capital como a permanente e “fundamental dimensão da história”.

Apenas a articulação plenamente coerente e historicamente viável de um sistema de *mediações não antagônicas qualitativamente orientadas*, e baseadas em necessidades humanas necessariamente reprimidas com

extrema brutalidade pelo capital em crise estrutural, pode oferecer uma saída de tais contradições.

Um dos aspectos mais problemáticos dos desenvolvimentos da filosofia e das teorias sociais no século XX é que questões substantivas, junto com suas determinações valorativas subjacentes, tendem a ser transpostas para o que se supõe ser o único nível *metateórico* apropriado. Esse tipo de transição é defendido, muito arbitrariamente, em nome da “objetividade rigorosa” e da “neutralidade axiológica” [*Wertfreiheit*]. Tendem a ser idealizados: a produção de “modelos” prontamente formalizáveis, a criação repetitiva e tendenciosa de clichês a respeito de “mudanças de paradigma”, levando a absolutamente lugar nenhum e a busca por um procedimento autorreferencial e evasivamente autocontido. Ao mesmo tempo, rejeita-se o engajamento dos intelectuais com problemas que carregam implicações práticas claramente identificáveis, sem qualquer arrazoamento, anexando-se a tais tentativas aquilo que deveria ser um rótulo automático de desqualificação, chamado “emotivismo”. Por definição, fica decretado como sendo incompatível com as exigências do discurso filosófico racional.

De um modo ou de outro, tudo isso se constitui como manifestação da armadilha positivista, com implicações nocivas e consequências negativas demasiado óbvias para o envolvimento emancipatório necessário dos intelectuais no dinâmico processo histórico conflituoso. A adoção da mitologia institucionalmente bem guarnecida da “neutralidade axiológica”, correspondendo à consolidação estrutural (mas de forma alguma axiologicamente neutra) da perspectiva privilegiada da ordem dominante do capital frustra-se, porque é incapaz de realizar aquela mitologia no mundo efetivamente existente e profundamente antagonico. Na realidade, isso significa que, em nome das declarações “supraideológicas”, toma-se como dado a conformidade com a quantificação e reificação fetichistas da ordem estabelecida de reprodução sociometabólica considerando-a a medida “axiologicamente neutra” e o horizonte prático da “objetividade rigorosa”, descartando o contravalor desumanizante da *alienação* a partir de seu único tipo viável de *objetivação*. E tudo isso ocorre em um tempo em que a necessária fundação de um futuro humano sustentável depende de uma mudança radical para um

modo de reprodução social diverso, qualitativamente orientado e dedicado de forma consciente a superar o desperdício catastrófico que acompanha a cada vez mais proeminente produção destrutiva característica do sistema do capital em sua fase histórica de crise estrutural aprofundada.

Aceitar tal horizonte, de modo consciente ou não, pode trazer consigo apenas postulados metodológicos persistentemente evasivos, e mais ou menos efêmeros, como o caminho para a solução, com “finalidades” ilusórias, dos antiquados problemas filosóficos obstinadamente recorrentes caracterizando-os com frequência como confusões “metafísicas”, “conceituais” ou “linguísticas”. As representações de tais postulados metodológicos vão desde a *fenomenologia* e o *estruturalismo* até os “analíticos tal e qual” (melhor dizendo, não apenas a “análise filosófica da linguagem”, que pretendeu, em algum ponto no tempo que expirou rapidamente, ter realizado “a revolução na filosofia”, mas também o “marxismo analítico” que, de modo ridículo, contempla o próprio umbigo e de maneira ainda mais rápida foi implodido), assim como aos monótonos rótulos “pós”, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo ao extremamente vazio “pós-marxismo”. De modo compreensível, o refreamento farisaico das questões substantivas que demandam comprometimento com seus valores correspondentes leva à busca de uma “metateoria” orientada de forma “metaética”. Do mesmo modo, e mais uma vez de maneira alguma surpreendentemente, o ilusório engajamento “supraideológico” – ou “pós-ideológico” – na análise pela análise culmina na prática da metodologia pela metodologia.

Desse modo uma das mais importantes figuras da análise filosófica da linguagem, o pensador inglês J. L. Austin, de Oxford, defende a panaceia metodológica universalmente válida para a produção do consenso filosófico geral – para além de quaisquer “confusões linguísticas”, “metafísicas” e “conceituais” conhecidas e possíveis – do confinamento da discussão por todos interessados ao que poderia ser “racionalmente” respondido em termos da questão: “O que diríamos quando...?”. Ele louva esse princípio metodológico orientado em termos linguísticos na intenção de livrar-se de questões substantivas abrangentes, para que não nos seja requerido fazer qualquer “inferência conclusiva”. É assim que Austin argumenta a seu favor: “Tornamo-nos obcecados com a ‘verdade’

quando discutimos as declarações, assim como nos tornamos obcecados com a ‘liberdade’ quando discutimos o comportamento”. Assim, ele defende o abandono da discussão de problemas como “liberdade” e “verdade”, para nos concentrarmos em advérbios como “acidentalmente”, “involuntariamente”, “inadvertidamente”. Porque desse modo “nenhuma inferência conclusiva é exigida”. Curiosamente, no entanto, na sentença subsequente, Austin nos diz: “Como a liberdade, a verdade é um mínimo básico ou um ideal ilusório”¹⁶. E nada poderia ter o caráter de uma afirmação mais conclusiva do que isso, mesmo se no artigo anteriormente citado, Austin afirme que a “verdade” seja completamente desprovida de qualquer fundamento com base na qual poderia ser considerada uma “inferência conclusiva”. Longe de ser uma inferência, talvez seja uma confissão “inadvertida” de uma posição extremamente cética, talvez até mesmo genuinamente pessimista, adotada pelo filósofo de Oxford. Dessa forma, paradoxalmente, a panaceia metodológica de Austin pode apenas fazê-lo cair em sua própria armadilha, acabando com uma asserção dogmática do tipo de proposição substantiva o qual ele firmemente prescreveu que fosse evitada – e também proclamou ser plenamente evitável – com a ajuda de seu método “adverbiocêntrico” de filosofia analítica da linguagem.

No que se refere à dimensão substantiva revelada de forma inadvertida mas sem dúvida genuína, ele convida seus leitores “racionais” a se contentarem (mesmo que não estejam satisfeitos) com o “mínimo básico” e abandonarem o “ideal ilusório”. Entretanto, o problema é que o conselho dado por Austin não pode ser adotado como regra geral em um tempo de profunda crise histórica. O grave desafio de nosso tempo deve ser confrontado de algum modo, e fazê-lo requer uma intervenção prática nos desenvolvimentos sociohistóricos em andamento, com base em alguma concepção ou ideal estratégicos apropriados à situação. Tampouco deveríamos presumir gratuitamente que todas essas concepções ou ideais sejam nada mais que “ideais ilusórios”. Dificilmente eu poderia crer que o próprio Austin, apesar de seu pronunciado ceticismo, seria capaz de chegar a ponto de pregar a inevitabilidade (e o absurdo) daquele tipo de “asserção conclusiva” fatídica. Não obstante, as implicações

16 AUSTIN, J. L. *Philosophical Papers*. Oxford: Clarendon, 1961, p. 98.

pessimistas de sua solução metodológica não podem ser desconsideradas porque o necessário apelo ao envolvimento prático por parte dos intelectuais está irremediavelmente ausente da abordagem do filósofo de Oxford.

A metodologia estruturalista em prol da metodologia não vai muito mais longe a esse respeito do que a análise filosófica da linguagem autorreferencialmente fechada em prol da análise. Ela também compartilha o isolamento frustrante de suas concepções sobre o entendimento da necessidade de uma intervenção socialmente tangível dos intelectuais nas transformações sociohistóricas exigidas.

Se no caso da análise linguística de Austin as conotações pessimistas aparecem apenas indiretamente, na concepção do mais célebre pensador estruturalista, o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, somos apresentados explicitamente com a mais sombria forma de pessimismo. Ele pinta um quadro desolador ao extremo das perspectivas de desenvolvimento da humanidade para o futuro ao declarar que:

Hoje o grande perigo para a humanidade não provém das atividades de um regime, de um partido, de um grupo ou de uma classe. Mas provém da própria humanidade como um todo; uma humanidade que se revela como sua própria pior inimiga e (ai de nós!) ao mesmo tempo, também a pior inimiga do resto da criação. Essa é a verdade da qual temos de nos convencer, caso haja alguma esperança de que possamos salvá-la.¹⁷

Lendo essas linhas com certo espanto não podemos evitar perguntar:

Mas quem vai convencer e salvar a humanidade? Que ponto de vista se deve adotar para ficar à parte da humanidade e condená-la como o pior inimigo dela mesma, isentando, ao mesmo tempo, os regimes, partidos, grupos e classes socio-políticos de sua responsabilidade? Quando os profetas do Velho Testamento tropeçam contra a humanidade pecadora, declaravam ter sido enviados diretamente por Deus para fazer isso. Mas, agora, onde encontrar o agente social à altura de realizar a tarefa proposta? Como intervir no processo real de

17 Plus loin avec Claude Lévi-Strauss, uma extensa entrevista publicada em *L'Express*, n. 1027, mar. 1971, p. 66.

transformação contrapondo-se às tendências de desenvolvimento melancolicamente denunciadas, na esperança de atingir os objetivos almejados? Na entrevista de Lévi-Strauss não havia nem mesmo uma insinuação velada sobre como responder a estas questões.¹⁸

Assim, em vez de um diagnóstico apropriado das forças sociais e históricas em operação na situação deplorada, junto a alguma indicação do que *deveria* e *poderia* ser feito para deter os perigos catastróficos, tudo que podemos receber da figura principal do estruturalismo é um lamento desprovido de qualquer quadro de referência. Tampouco esse resultado poderia ser considerado muito surpreendente. Ao ter rompido programaticamente a inter-relação dialética entre *estrutura e história*, colocando de lado as questões da dinâmica histórica para postular a plausibilidade de um *método estruturalista* contido em si mesmo, os sujeitos históricos efetivamente existentes – mediados de modo antagônico sob o domínio do capital – perdem sua realidade, assim como a viabilidade de superar seus antagonismos de um modo historicamente sustentável. É totalmente vão decretar, como faz Lévi-Strauss, que a grave crise estrutural de nosso tempo nada tem a ver com “um regime, um partido, um grupo ou uma classe”. Mas a revogação das questões substantivas em sua especificidade e dinamismo sociohistóricos, junto com suas determinações valorativas subjacentes – em prol de um “equidistanciamento” fictício por parte dos pensadores em questão em relação às forças sociais rivais capazes de decidir de um modo ou de outro o resultado das confrontações em andamento, como alternativas hegemônicas entre si – apenas podem produzir lamentos levando a absolutamente lugar nenhum, mesmo no caso de um pensador de destaque como Lévi-Strauss.

Lamentavelmente também, quando lemos o diagnóstico oferecido pelo importante pensador pós-estruturalista, Michel Foucault, o quadro não é de modo algum mais reconfortante. Ele escreve nas páginas conclusivas de uma de suas mais importantes obras:

[...] hoje, o fato de que a filosofia esteja sempre e ainda em via de acabar e o fato de que nela talvez, porém mais ainda

18 MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113.

fora dela e contra ela, na literatura como na reflexão formal, a questão da linguagem se coloque, provam sem dúvida que o homem está em via de desaparecer.¹⁹

O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. Se estas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram, [...] então se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia.²⁰

Tudo isso pode soar bastante poético (para alguns), mas sobre qual fundamento devemos levar isso a sério? Nada além de um discurso encerrado em si mesmo sobre filosofia e linguagem, com uma declaração categórica de que as afirmações do autor sobre os – bastante discutíveis – elementos desses discurso “*provam sem dúvida que o homem está em via de desaparecer*”, embora elas nada *proven* a esse respeito. Porém, mesmo que em prol do argumento concordemos com Foucault sobre o perigo, o que devemos fazer a respeito? Será esse – ou haverá de fato algum – um campo de ação aberto pelo método estruturalista de generalização sobre o qual possamos *intervir de maneira prática* no processo declarado e deter as forças destrutivas ao menos em alguma medida? E qual é o ponto do desolador quadro de Foucault, se um “não” preconcebido é a resposta a nossa questão? De que modo poderíamos proceder significativamente com o mandato da filosofia como uma contribuição ativa para um futuro melhor, seja por meio da investigação direta dos valores há muito apaixonadamente debatidos nos campos do conhecimento, religião, política e estética seja no terreno mais mediado da metodologia? Mesmo com relação a este, a *investigação crítica do método*, desde Descartes, sempre se preocupara com o aprimoramento das possibilidades de uma intervenção frutífera das pessoas referidas no processo de reprodução social em andamento baseada em uma relação sustentável com a natureza. Nada poderia estar, portanto, mais distante do horizonte do grande filósofo francês envolvido em uma tal investigação do que a metodologia pela metodologia. Pois Descartes insistiu que o ponto da dúvida metodológica era obter uma *certeza autoevidente*, afirmando sem a menor ambiguidade:

19 FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 534.

20 FOUCAULT, 1995, p. 536.

Não que imitasse, para tanto, os céticos, que duvidam só por duvidar e fingem ser sempre indecisos: pois, ao contrário, todo o meu propósito propendia apenas a me *certificar* e remover a terra movediça e a areia, para encontrar a rocha ou a argila.²¹

E, como vimos anteriormente, ao procurar pela certeza filosófica, Descartes acentuou a importância de fazer do conhecimento algo prático e útil no grande empreendimento do controle humano da natureza vislumbrando que

[...] é possível chegar a *conhecimentos que sejam muito úteis à vida*, e que, em lugar dessa filosofia especulativa que se ensina nas escolas, é possível encontrar-se uma outra prática mediante a qual [...] poderíamos utilizá-los da mesma forma em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza.”²²

Essa tradição é completamente abandonada, mesmo quando ainda se faz referência a ela em um modo metodologicamente transfigurado, como nos escritos de Husserl. Porque no aspecto crucial da intervenção prática da filosofia, encontramos a mais rígida oposição entre “a atitude teórica” e “a prática”. Ele afirma que:

A *atitude teórica*, mesmo que seja também uma atitude profissional, é *totalmente antiprática*. Assim, ela é baseada em uma *epoché* desligada de todos os interesses práticos e, consequentemente, mesmo aqueles de um nível mais elevado, que servem a necessidades naturais no interior do arcabouço da ocupação de uma vida governada por tais interesses práticos.²³

Isso poderia ser tragicamente frustrante, como vimos no caso em que Husserl tentou, numa aula dada em Praga, se contrapor ao avanço da barbárie nazista – o qual, devido não apenas à consideração de algum perigo político mas, mais importante, a sua própria metodologia

21 DESCARTES, René. *Discurso do método*. As paixões da alma e *Meditações*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 58. [Coleção Os Pensadores]

22 DESCARTES, 1999, p. 86.

23 HUSSERL, Edmund. *Philosophy and the Crisis of European Man*. In: _____. *Phenomenology and the Crisis of Philosophy*. Nova York: Harper & Row, 1965.

proclamada de uma “epoché desligada de todos os interesses práticos”, ele não poderia mencioná-la por seu próprio nome – com o postulado genérico com certeza muito antiprático do “heroísmo da razão”.

Ninguém deveria simplesmente culpar os intelectuais que se deixaram emaranhar no labirinto de tais desenvolvimentos, oferecendo-nos um discurso metodológico mais ou menos contido em si mesmo, com mensagens e tons pessimistas, em oposição ao necessário engajamento prático com as questões substantivas principais de nosso tempo. Pois o programa cartesiano de “assim nos tornar como senhores e possuidores da natureza” acabou por ser realizado em uma forma extremamente perigosa – decerto potencialmente catastrófica – no curso do desenvolvimento histórico efetivo.

Sem dúvida, a filosofia apenas contribuiu para isso, de modo consciente ou não – ainda que de forma cada vez mais problemática na fase descendente do progresso global do sistema do capital –, mas, obviamente, não foi a “força mestra” na raiz de tais desenvolvimentos. O fato inescapável a esse respeito é que o modo de reprodução socio-metabólica do capital é ele próprio estruturalmente incapaz de estabelecer e manter uma relação historicamente sustentável dos seres humanos com a natureza. Em seu único modo viável de objetivação fetichista, o capital é estrutural – e totalmente – incapaz de superar a alienação em qualquer uma de suas múltiplas dimensões, ou seja, da cruel expropriação/alienação da atividade produtiva e a insensível negação concomitante da necessidade humana genuína até a negação usurpadora do poder de tomada de decisão não apenas na economia e na política, mas também no campo da cultura, aos indivíduos que constituem o sujeito histórico real, o trabalho, como o possuidor e realizador potencial da energia criativa humana.

O capital, sob todas as circunstâncias, deve afirmar e impor cegamente sobre a sociedade – assim como também de maneira irremediável sobre a natureza – os imperativos de seu impulso expansivo, não importando o quão destrutivas possam ser as consequências. É por isso que, chegado o momento atual, o que um dia foi o promissor, ou ao menos, o ilusório programa cartesiano de “tornarmo-nos senhores e possuidores da natureza” acabe traduzido na realidade em uma forma destrutiva demasiada óbvia, conjurando assim o espectro e a possibilidade real da total

aniquilação da humanidade. Mas tão somente sua possibilidade. Nada garante a asserção categórica de que hoje “o homem está em vias de desaparecer”, nem tampouco o floreio retórico igualmente pessimista e “equidistanciador” de Lévi-Strauss de que:

Hoje o grande perigo para a humanidade não provém das atividades de um *regime*, de um *partido*, de um *grupo* ou de uma *classe*. Mas provém da própria humanidade como um todo; uma humanidade que se revela como sendo sua própria pior inimiga e (ai de nós!) ao mesmo tempo, também a pior inimiga do resto da criação.²⁴

O perigo de destruição das condições da existência humana neste planeta é sem dúvida muito grande. Contudo, isso não é causado por uma humanidade abstrata, mas por uma força social tangível – e historicamente “transcendível” – que no *presente* controla nosso modo de reprodução social.

Isso torna ainda mais importante enfatizar a necessidade de uma intervenção prática renovada e intensamente comprometida com o processo histórico em andamento. A força empenhada na destruição das condições elementares da existência humana não é uma “humanidade” misteriosa vagamente oposta por Lévi-Strauss a sua lista de agentes sociais ativos. Pois a humanidade real é feita de “regimes, partidos, grupos e classes”, assim como de indivíduos efetivamente existentes – incluindo os intelectuais fenomenólogos, estruturalistas, pós-estruturalistas, pós-modernistas etc. – que não podem se distanciar dos perigos identificados sem abdicar de sua responsabilidade.

O real culpado é o *controlador abrangente* de nosso modo de reprodução sociometabólica, o capital, com seu modo fetichista e reificante de subjugar todas as dimensões da vida humana a suas cegas determinações internas e ordens externas. O capital exerce seu controle quando comete o absurdo de transformar “o produtor em propriedade do produto” e quando estruturalmente assegura sua própria modalidade globalmente abrangente de impulso expansivo irracional por meio de seu sistema de *mediações antagônicas hierarquicamente* consolidadas. Todos os aspec-

24 Plus loin avec Claude Lévi-Strauss, 1971.

tos dessa força produzida na história – e cada vez mais destrutiva em nosso tempo – são claramente identificáveis, incluindo o caráter abrangente e dominante do sistema estabelecido de mediações antagônicas, exigindo estratégia e força apropriadamente abrangentes para superá-la como a alternativa hegemônica historicamente viável ao domínio do capital. A denúncia pós-moderna das “grandes narrativas”, a favor de suas próprias *petits récits*, por definição arbitrárias e justificadoras de si mesmas, é por sua natureza frustrante e mistificadora do começo ao fim, porque nega com seu apriorismo perverso a ideia mesma de qualquer estratégia abrangente significativa, quando sua necessidade não poderia ser maior. Porém, não obstante todos os ardis e evasões metodológicos, a elaboração consistente e a realização prática de um sistema alternativo de mediações não antagônicas permanece uma exigência absolutamente necessária para um futuro historicamente viável.

Não pode haver comprometimentos acomodatórios entre a ordem dominante do capital e o modo alternativo qualitativamente diverso de controle sociometabólico, viável tão somente por meio do estabelecimento e da consolidação da “nova forma histórica”. A prolongada prevalência da ordem de reprodução social do capital constitui um sistema *orgânico abrangente* – não obstante seus antagonismos, que se no princípio são apenas parciais ou latentes, acabam por ser muito destrutivos –, administrado no curso do desenvolvimento histórico efetivo na forma de mediações antagônicas. Consequentemente, em ambas as questões – melhor dizendo, tanto com relação a seu escopo necessariamente amplo e abrangente, como em relação ao caráter *orgânico* (ou seja, em suas partes constitutivas apoiando-se e sustentando-se reciprocamente) desse modo de reprodução sociometabólica –, o sistema do capital só pode ser historicamente suplantado por uma alternativa não menos abrangente e orgânica.

Vimos no decorrer deste estudo que as premissas práticas vitais – correspondentes às determinações estruturais fundamentais – do sistema do capital tinham de ser, e efetivamente foram, interiorizadas com consistência inegável em termos ideológicos e metodológicos, mesmo pelos grandes pensadores da burguesia. Pois, na realidade, seria impensável

sustentar o sistema sem sequer nenhuma daquelas premissas por qualquer período de tempo.

Os grandes pensadores da burguesia subestimaram as premissas práticas fundamentais de seu sistema em sua *totalidade combinada*, como um conjunto de *determinações profundamente interconectadas*. Para nomear apenas as mais importantes de tais premissas práticas – que devem permanecer fortes enquanto a lógica do capital for capaz de prevalecer –, são elas:

1. O divórcio radical dos meios e materiais de produção do trabalho vivo;
2. A atribuição de todas as importantes funções de *direção e tomada de decisão* na ordem produtiva e reprodutiva estabelecida às *personificações do capital*;
3. A regulação do intercâmbio sociometabólico entre os seres humanos e a natureza e entre os próprios indivíduos com base nas *mediações de segunda ordem* do capital;
4. A determinação e administração de toda a *estrutura política de comando abrangente* da sociedade na forma do Estado capitalista, sob a primazia mistificadora da base material.

Naturalmente, em vista do fato de que tais premissas práticas fundamentais do sistema do capital constituem um conjunto de *determinações intimamente interligadas*, elas não podem ser abandonadas *de forma seletiva*. Tampouco podem, na prática, ser transcendidas de modo parcial por uma força rival. O fracasso absoluto de todas as tentativas *reformistas* no século XX e o humilhante abandono de qualquer ideia significativa de reforma pelos partidos políticos que originalmente se definiram – como sua *raison d'être* – a partir dessas reformas (as quais, conforme proclamavam, conduziriam a seu tempo graças à estratégia política do “socialismo evolucionista” e de sua fictícia “taxação progressiva” ao tipo de sociedade radicalmente diferente anunciada de maneira programática) têm fornecido amplas provas da total futilidade e da definitiva má-fé de tais tentativas.

A principal razão pela qual tais “reformas” tinham de fracassar era seu confinamento ao quadro *estruturalmente condicionado* das

premissas práticas servientes de si mesmas e inalteráveis do capital. Assim as reformas anunciadas não eram sequer reformas no sentido de que poderiam apontar, mesmo de modo mínimo, na direção de uma ordem social diversa. Eram, ao contrário, os necessariamente parciais – e até desse modo, “no devido curso” lucrativamente impraticáveis – dispositivos corretivos conjunturais instituídos para a perpetuação da ordem socioeconômica e política do capital. O *New Deal* de Roosevelt era nesse sentido não mais que uma resposta – estritamente parcial e temporária – exigida pela conjuntura de um capitalista mais ilustrado ao debilitante rescaldo da crise econômica mundial de 1929-1933 do capital. Do mesmo modo, a instituição do Estado de bem-estar em um punhado de países capitalistas privilegiados após a Segunda Guerra Mundial, e dessa vez sob uma forma mais mistificadora por alguns partidos trabalhistas, era estritamente conjuntural, apesar de toda a mitologia socialdemocrata afirmar o contrário. Não apenas porque tal reforma tinha de ser confinada desde o início (o que também mostrou ser o fim) a um número extremamente limitado de países na ordem global do capital, mas também porque a panaceia reformista do Estado de bem-estar enquanto tal, em vez de espalhar-se por todas as outras partes, como propalado anteriormente de modo nada engenhoso, tinha de ser humilhantemente abandonado – em paralelo ao progresso da crise estrutural do capital por todo o mundo – mesmo naqueles poucos países nos quais fora instituído por algum tempo.

No tocante às necessárias premissas práticas de operação do capital, nada ocorreu para corrigir “o divórcio radical entre os meios e materiais de produção e o trabalho vivo”, radicalmente consolidado e resguardado. As “nacionalizações” posteriores à Segunda Guerra na Inglaterra, por exemplo, não puderam ir além de uma transferência, arditamente declarada como “socialista”, de alguns setores essenciais da economia “capitalisticamente” falidos – desde a mineração de carvão e gás, a produção de eletricidade, os vitais serviços de transporte até a tributação geral – apenas para serem reprivatizados mais tarde de forma fraudulenta, quando voltaram a ser rentáveis graças à injeção de enormes fundos públicos. Ao mesmo tempo, a falsa consciência com a qual o capital falido apresentou ao público o desvencilhamento de seu drama, como

“a conquista do controle sobre os postos de comando da economia” – nas notórias palavras do primeiro-ministro Harold Wilson – só poderia demonstrar o total fracasso do “braço político” do movimento trabalhista um dia tão promissor.

O fato de que o atual governo do Novo Trabalhismo seja bastante tímido quanto ao emprego do termo nacionalização a respeito de seu recente afiançamento, com maciços fundos públicos – a total falência bancária e hipotecária da empresa que ironicamente é chamada de *The Northern Rock* [A Rocha do Norte] –, não deveria enganar a ninguém com relação ao real caráter da operação em questão. Ou seja, a operação de resgate mais ou menos fraudulenta de uma grande companhia capitalista, no intento de esconder que sob a ponta do *iceberg* se oculta a ameaçadora pedra de gelo do sistema bancário em geral. Tampouco pode alguém imaginar que esse tipo de operação se realiza porque o governo inglês é administrado por um partido que, por vezes, quando considera politicamente conveniente, ainda se denomina “socialista”. Pois o mesmo tipo de operação de resgate estava ocorrendo – numa escala muito maior, com *icebergs* incomparavelmente maiores sob a superfície da água – nos próprios Estados Unidos de George W. Bush, que de forma alguma poderia ser chamado de “socialista”, nem mesmo pelos mais extremados apologistas “neoliberais/neoconservadores” do sistema global do capital. O que fica absolutamente excluído é que o capital seja capaz de abdicar do poder que continua a conquistar enquanto mantém “o divórcio radical entre os meios e os materiais de produção do trabalho vivo” como uma das premissas práticas centrais de seu controle da ordem sociometabólica estabelecida.

Abdicar nesse sentido significaria consentir com a socialização significativa dos meios e materiais de produção, em vez de sua “nacionalização” inútil e reversível. E isso é inconcebível, pois a socialização genuína não pode ser alcançada como uma medida parcial, em vista de suas interconexões estruturais necessárias e somente poderia ser levada a cabo como um projeto radical de transformação sistêmica fundamental, com suas ramificações abrangentes em todos os domínios da atividade humana. O modo como se maneja o capital, que ainda está distante de se encontrar esgotado até mesmo sob o tipo da crise atual com *icebergs* gigantescos

multiplicando-se por todo o mar, oferece a estratégia prática de o próprio Estado capitalista “nacionalizar” o “subprime” e outras instituições hipotecárias totalmente falidas, alugar as casas de volta aos indivíduos desapropriados, no intuito de salvar, por quanto tempo ainda for viável desse modo, os próprios bancos quebrados. Pois, obviamente, não pode ser rentável aos bancos e às companhias hipotecárias ocuparem eles próprios os vastos números de casas das quais agora estão se *reapropriando* de forma impiedosa numa escala com perigo crescente. E, assim, no caso de uma extensão maior dessa crise, o Estado poderia converter-se em empresa hipotecária definitiva, sem abandonar a modalidade fundamental de extração economicamente regulada do sobre-trabalho como sobre-valor – uma clara possibilidade sob as condições de maciça inadimplência capitalista privada; e, evidentemente isso pode ser no futuro um tipo de intervenção estatal potencial que de modo algum teria de se limitar ao domínio habitacional – então nesse caso poderíamos realmente dar um sentido tangível ao termo frequentemente mal utilizado de “capitalismo de Estado”. Porém, mesmo isso jamais livraria o próprio sistema do capital de sua aprofundada crise estrutural.

As outras três premissas práticas insuperáveis do sistema do capital antes mencionadas não são menos forçosamente impostas sobre a esmagadora maioria dos seres humanos em nossa sociedade do que a primeira. Dessa forma, o imperativo prático que dita com exclusividade categorial a atribuição de todas as mais importantes *funções de direção e tomada de decisão às personificações do capital* na ordem produtiva e reprodutiva estabelecida deve prevalecer mesmo sob circunstâncias históricas surpreendentemente modificadas. É isso que tivemos de assistir no sistema do capital pós-capitalista depois do cerco e isolamento bem-sucedidos da Revolução Russa em 1917 pelo capitalismo ocidental e a subsequente estabilização do tipo de ordem reprodutiva de tipo soviético sob Stalin. Naturalmente, Marx não poderia sequer sonhar a respeito da inquietante nova variedade de personificações do capital que tiveram êxito em se impor como o controlador abrangente amplamente burocratizado do sistema pós-revolucionário soviético por sete décadas de emergência real ou declarada. De fato, seria extremamente prematuro e temerário concluir, mesmo hoje, que as personificações do capital de tipo soviético

constituíam a última variedade possível do modo antagônico de controle do metabolismo social herdado do sistema reprodutivo do capital há muito estabelecido mesmo na eventualidade de algumas circunstâncias históricas significativamente cambiantes. Tudo depende da profundidade da crise em andamento e da natureza – se abrangente ou parcial – das estratégias levadas a cabo para superar historicamente a ordem sociometabólica estabelecida na qual o capital exerce suas funções de controle por meio de suas *personificações necessárias*, como um sujeito usurpador.

O mesmo vale para a regulação do intercâmbio sociometabólico entre os seres humanos e a natureza e dos indivíduos entre si com base nas mediações de segunda ordem *antagônicas e alienantes* do capital. Estas constituem um sistema perversamente interbloqueado por reificações materiais e institucionais – a conversão incontrolável das relações sociais em coisas e das próprias coisas alienadas/objetificadas em relações sociais veladamente opressivas – o qual em suas implicações definitivas prefigura a destruição da natureza (e obviamente dos indivíduos humanos com ela) no interesse da dominação fetichista da *quantidade* expansionista sobre a *qualidade* que poderia significativamente emergir da *necessidade humana genuína*. Vimos antes, no capítulo 4, que mesmo a maior síntese da filosofia burguesa, o sistema hegeliano, não pôde escapar da força gravitacional dessas determinações fetichistas. Ao invés disso, Hegel acabou glorificando a objetividade alienante e a quantificação totalmente invasiva em sua conceituação da “medida” como a “convenção” inexplicável, ainda que misteriosamente emergindo da conflitualidade estritamente individual – e apologeticamente indiscutível – que estava destinada a prevalecer como universalidade livre de problemas na ordem estabelecida. De maneira reveladora, essa perspectiva poderia ser complementada na visão hegeliana somente pela função reconciliadora de seu princípio de “negatividade como contradição autotranscendente” que foi postulado de forma especulativa pelo filósofo alemão para preservar eternamente a ordem dominante em sua declarada “efetividade racional”. Assim, as mediações de segunda ordem antagônicas do sistema do capital poderiam continuar a se impor por meio de suas determinações impulsionadoras de si próprias e seus imperativos alienados sobre as mediações primárias entre os seres humanos e a natureza que devem

ocorrer na atividade produtiva essencial. Naturalmente, quando no curso do desenvolvimento esse modo fetichista de regulação do processo de reprodução social torna-se historicamente anacrônico, devido ao perigoso avanço da produção destrutiva em lugar da “destruição produtiva”, a única reposta “corretiva” compatível com as determinações sistêmicas e as premissas práticas inalteráveis do capital é a intensificação de suas práticas expansionistas alienantes, e desse modo a aceleração da destruição. O conjunto interligado de mediações antagônicas de segunda ordem – o qual deve prevalecer a todo custo, como a fundação estrutural hierarquicamente consolidada e resguardada de todo o sistema – não oferece verdadeiramente nenhuma alternativa às personificações do capital.

No que tange à determinação e administração da estrutura de comando político abrangente da sociedade na forma do Estado capitalista, sob a primazia mistificadora da base material, sua importância é enorme. Este é o caso, apesar das concepções errôneas formuladas sobre um campo de motivações tão diversas. Elas vão da sugestão muito ingênua de Adam Smith sobre o envolvimento mínimo do Estado, em um tempo de expansão colonial agressiva, até chegarem à ideologia neoliberal cínica e hipócrita de “retroceder as fronteiras do Estado”. E esta é inventada, evidentemente, contra o pano de fundo do maior apoio jamais dado pelo Estado ao capitalismo privado não apenas na forma de todo tipo de subsídios materiais, incluindo imensos fundos de pesquisa, assim como as gritantes operações de resgate que beneficiam diretamente algumas enormes empresas falidas no mundo da finanças e da indústria, mas também as somas quase astronômicas fraudulentas transferidas ao complexo industrial-militar de modo contínuo segundo os propósitos de suas operações economicamente destrutivas e mesmo de suas guerras genocidas. Ademais, a primazia mistificadora da base material na ordem reprodutiva do capital sobre suas formações estatais criadas na história torna muito difícil analisar de modo apropriado – nos termos das visões sintetizadoras dos pensadores particulares concebidas geralmente de forma muito exagerada e mesmo idealizada – o que o Estado, como a estrutura de comando político abrangente do capital, é efetivamente capaz de conquistar, ou não, conforme o caso. Isso ocorre nas teorias dos grandes pensadores burgueses, como Hegel. Nada ilustra

melhor isso do que sua crítica do Estado liberal que desafortunadamente erra seu alvo, como vimos antes. Pois Hegel não poderia submeter a formação do Estado liberal ao escrutínio crítico exigido pela simples razão que sua própria concepção compartilhava com a abordagem liberal o mesmo campo substantivo.

Como o beneficiário explorador da ordem estruturalmente antagônica do capital, o liberalismo não poderia ter coisa alguma a ver com as exigências substantivas (“empíricas”) de fazer a *vontade geral* prevalecer de modo eficiente em todos os domínios da vida social. E isso era verdadeiro também em relação ao papel que o próprio Hegel atribui ao Estado, como indiretamente admitido até mesmo por ele. Suas diferenças eram secundárias e bastante superficiais com respeito ao “governo dos muitos” no liberalismo contra a qual Hegel protestou, pois o que a formação do Estado liberal perpetrou, como claramente demonstrado por nossas crônicas históricas, foi apenas o domínio contínuo da *pluralidade de capitais* – substituindo intermitentemente algumas de suas personificações autorizadas por outras – contra a classe estruturalmente subordinada do trabalho. O liberalismo jamais poderia ter intencionado de modo concebível a corporificação dos princípios ideais da vontade geral de Rousseau em sua estrutura legislativa estatal. Seu apelo à ideia de governar na forma dos “muitos” serviu a propósitos eleitorais muito limitados. Nunca tiveram a orientação, nem em teoria, muito menos na prática política do liberalismo, para se dirigirem no sentido de alterar o Estado liberal de maneira tangível, incluindo suas versões socialdemocratas. Se falavam de “pluralismo”, obtiveram êxito apenas em privar *totalmente de seus direitos* as classes trabalhadoras por meio da rotineira mudança enganosamente consensual de uma *pseudoalternativa* a outra²⁵. Um outro aspecto, bem mais importante, de suas implicações positivas, da primazia mistificadora da base material sobre a dimensão política do domínio do capital na sociedade – diretamente relevante

25 Para consumir plenamente a total desautorização das classes trabalhadoras, a lógica definitiva do sistema “bipartidário” parlamentar (ou seja, o agora existente “sistema unipartidário de duas alas à direita”) é a formação de “governos de coalizão nacional” automaticamente justificadores do capital na eventualidade de um pleito apertado. A Alemanha já produziu um bom exemplo disso após a derrota do chanceler social-democrata Schröder. O maior aprofundamento da crise sistêmica do capital poderia transformar essa forma de “democracia parlamentar” na – conjunturalmente prevalente – regra geral.

para a formulação das estratégias socialistas viáveis – é que não devemos esperar muito até do que a intervenção política mais radical, na forma política e não na revolução social multidimensional advogada por Marx, possa conquistar por seus próprios méritos no interior do domínio das práticas legislativas do Estado. O controle do domínio jurídico é obviamente o primeiro passo necessário na trilha para uma transformação social duradoura qualitativa. Mas não deve permitir que se converta, como convém às personificações herdadas ou novas do capital²⁶, em uma variante nova de ilusão jurídica adotada de maneira esperançosa. Também seria trágico a esse respeito não sermos capazes de aprender algo da dolorosa experiência do passado.

Evidentemente, o caráter de todas as premissas práticas fundamentais aqui investigadas é substantivo e abrangente, tanto se por elas mesmas tomadas uma a uma como em sua totalidade combinada de determinações reciprocamente sustentadas e reforçadas do sistema orgânico do capital. Por conseguinte, devem ser contrapostas por um conjunto de princípios e determinações operativos não menos substantivos e abran-

26 É importante lembrar aqui que, durante março e abril de 1917, Lenin ainda defendia “um Estado sem exército permanente, sem uma polícia oposta ao povo, sem um funcionalismo colocado acima do povo” (V.I.U. Lenin, “Cartas sobre tática”, em *Obras escolhidas em seis tomos*, trad. José Oliveira, Lisboa, Avante, 1985, tomo 3, p. 127), e propôs “organizar e armar todos os setores mais pobres e explorados da população para que eles próprios tomem diretamente nas suas mãos os órgãos do poder de Estado” (idem, “Carta 3 – Sobre a milícia proletária”, em Slavoj Žižek, *Às portas da revolução: escritos de Lenin de 1917*, trad. Daniela Jinkings, São Paulo, Boitempo Editorial, 2005, p. 50). Posteriormente, no entanto, essas opiniões mudaram de modo significativo sob as condições de um grave estado de emergência, a ponto em que os órgãos estatais recém-criados foram estruturalmente condicionados pelo velho Estado e foram claramente reconhecidos por Lenin com as seguintes palavras: “Assumimos o controle do antigo maquinário do Estado e esse foi nosso infortúnio. Muito frequentemente esse maquinário opera contra nós mesmos. Em 1917, após tomarmos o poder, os funcionários do governo sabotaram-nos. Isso nos aterrorizou e imploramos ‘Por favor, voltem’. Todos eles voltaram, mas esse foi nosso infortúnio. Agora temos um vasto exército de empregados governamentais, mas nos faltam forças suficientemente educadas para exercer controle real sobre eles. Na prática, é frequente ocorrer que, aqui no topo, onde exercemos o poder político, a máquina de alguma maneira funcione; mas bem abaixo os funcionários do governo possuem controle arbitrário e eles com frequência o exercem de modo a contrariar nossas medidas. No topo, temos, não sei bem quantos, mas de qualquer forma penso, não mais que alguns milhares, do lado de fora, muitas dezenas de milhares de nosso próprio povo. Abaixo, no entanto, há centenas de milhares de velhos funcionários que recebemos do czar e da sociedade burguesa e os quais, em parte deliberadamente e em parte involuntariamente, trabalham contra nós”. (idem, “Cartas sobre tática”, cit., pp. 418-419) Como todos sabemos, a situação tornou-se muito pior conforme o tempo passou, em paralelo à extensão do controle arbitrário também no topo do Estado por meio da consolidação do poder de Stalin, cujo perigo fora percebido por Lenin e até mesmo declarado em seu famoso “Testamento”, mas sem resultado.

gentes, mas dessa vez na única forma viável das deliberações autônomas e conscientes, críticas e também autocríticas, dos indivíduos orientados para a elaboração estratégica das mediações *não antagônicas* exigidas pela nova forma histórica. Este é o único modo viável de suplantar numa base duradoura a ordem sociometabólica cada vez mais destrutiva do capital pela alternativa hegemônica *positivamente sustentável do sistema orgânico socialista*. Pois apenas ao afirmar de maneira bem-sucedida seus princípios enquanto reprodução social em constante autorrenovação pode a alternativa hegemônica socialista adquirir – e manter – sua profunda legitimidade histórica.

A questão da transição historicamente sustentável para uma forma radicalmente diversa de controle sociometabólico não é um *postulado teórico abstrato*. Pelo contrário, está *determinada historicamente*, clamando pela elaboração e pela instituição prática de um sistema viável de mediações *não antagônicas*. Decerto a questão das mediações *não antagônicas* emerge do contexto *global internacional* efetivamente existente com urgência pela primeira vez na história nessa forma não mais *protelável*, sob o peso das graves contradições da ordem reprodutiva dominante.

A esse respeito é suficiente pensar no círculo vicioso incurável do capital entre *desperdício* e *escassez* – melhor dizendo: a constante reprodução da escassez em uma escala crescente por meio da multiplicação do desperdício enquanto nega a satisfação até das mais elementares necessidades humanas a bilhões de pessoas – como nosso ponto inicial deveras óbvio. Vislumbrar a superação desse círculo vicioso no futuro próximo não é um postulado ilusório, mas uma *necessidade vital*. Entretanto, é absolutamente impossível introduzir as mudanças exigidas para isso no interior das limitações necessárias da ordem estabelecida. Devido à inseparabilidade de seu modo de objetivação do imperativo alienante de sua expansão cancerosa, imposta à sociedade por meio da multiplicação reificada do *valor de troca*, à custa do *valor de uso* humanamente significativo, o sistema do capital é estruturalmente incapaz de *economizar* com base nas considerações *qualitativas* enraizadas nos poderes produtivos da sociedade de maneira simultânea ao controle racional do desperdício, para, desse modo, consignar ao passado nossa reprodução fetichista da escassez. Por conseguinte, apenas a busca de um modo *econômico coerentemente planejado*

de produção pode ser considerado viável no futuro: uma condição impossível de se realizar enquanto as mediações antagônicas de segunda ordem do sistema do capital continuarem a regular nosso modo de reprodução sociometabólica.

Quando comparamos as características definidoras da ordem histórica estabelecida com a “nova forma histórica” vislumbrada, somos confrontados com as insuperáveis incompatibilidades radicais entre ambos. A negação de tais incompatibilidades – a serviço da acomodação reformista desprovida de princípios – só pode frustrar-se, como já sabemos do passado. Reconhecer a necessidade vital da criação de um sistema de mediações não antagônicas não deveria significar de modo algum a diluição do conceito de mediações no sentido costumeiro de “equilíbrio”. Pois no caso de tentar o equilíbrio reconciliador vislumbrado de ambos, isso teria de ser alcançado entre duas ordens históricas e sociais radicalmente distintas: uma gritante *contradição em termos*. Assim, nosso ponto de partida vital e necessário pode ser apenas a *negação radical* por princípio da ordem de reprodução social destrutiva do capital. Mas, precisamente porque estamos preocupados com uma negação por princípio das características substantivas definidoras da ordem existente, a nova forma histórica não pode ser satisfeita somente com a “*negação da negação*”. Sua legitimidade histórica depende da instituição bem-sucedida de uma alternativa reprodutiva viável no longo prazo em seus próprios termos substantivos positivos, no lugar da agora prevalente modalidade de mediações antagônicas de segunda ordem.

Sem dúvida, é politicamente muito mais fácil advogar em prol da “linha de menor resistência”, visando alguns ganhos almejados, do que defender a alternativa radical exigida sob a relação de forças, em termos organizacionais, ainda esmagadoramente em favor do capital, especialmente à luz do arrasador fracasso da experiência histórica pós-capitalista de tipo soviético. Contudo, os ganhos a serem obtidos no momento são, no melhor dos casos, parciais e temporários, senão totalmente ilusórios, tendo em vista a crise estrutural aprofundada do sistema. Isso é demonstrado não apenas pela erupção de grande turbulência industrial e financeira, assim como por meio das condições ecológicas gravemente deteriorantes de nosso planeta, mas até mesmo por meio do constante

envolvimento do imperialismo hegemônico global dos Estados Unidos e de seus aliados subservientes em aventuras militares grotescamente racionalizadas. Por conseguinte, não pode haver melhora significativa na sorte do movimento socialista até que a necessidade de envolvimento em uma negação por princípio substantivamente orientada do sistema do capital, como um modo de controle sociometabólico abarcador, seja conscientemente adotada em uma escala apropriada como a estratégia necessária para o futuro.

A esse respeito, a negação por princípio do sistema do capital carrega consigo também a rejeição da descarrilada concepção errônea de que a elaboração do modo de mediação não antagonístico significa uma mediação entre o sistema de reprodução social ainda dominante, não obstante seus antagonismos destrutivos, e a nova forma histórica advogada. Isso só poderia levar a um beco sem saída.

A real mediação em questão não se refere ao que é viável entre as duas ordens históricas qualitativamente opostas, mas no interior do domínio da *alternativa hegemônica* necessária à dominação não mais sustentável historicamente sobre a relação da humanidade com a natureza e sobre os próprios indivíduos sociais particulares. E esse tipo de mediação crucialmente importante não se refere a algum futuro mais ou menos remoto, mas ao processo histórico agora em curso. É diretamente relevante à constituição prática das modalidades e pré-requisitos organizacionais de ação, nas quais as condições objetivas e subjetivas para a realização dos valores substantivos necessários, assim como das formas correspondentes de intercâmbios reprodutivos historicamente sustentáveis entre os seres humanos, que elas possam ser instituídas e consolidadas como a *alternativa hegemônica historicamente viável* às mediações antagonísticas de segunda ordem do capital. Em outras palavras, concentra-se em articular conscientemente os intercâmbios reprodutivos não antagonísticos de uma ordem *societal* qualitativamente diversa tanto como o objetivo e destino claramente identificados a ser alcançados e a bússola da jornada emancipatória levada a cabo já em e através do processo histórico em progresso. Nesse sentido, a *tarefa radical por princípio* buscada de modo consciente para superar os antagonismos da ordem existente é inseparavelmente *negativa* e *positiva* ao mesmo tempo. E esse é o único significado apropriado que

podemos dar ao termo radical, que não pode se permitir continuar atado a uma – definitivamente insustentável – postura puramente negativa. Sobretudo quando o que está em jogo é a questão de uma alternativa hegemônica historicamente viável. Portanto, não é de forma alguma surpreendente que Marx tenha definido o socialismo como “consciência de si positiva do homem”²⁷

Nas relações interpessoais dos indivíduos sociais, mediação não antagônica significa seu envolvimento cooperativo genuíno na atividade com o propósito conscientemente escolhido de resolver alguns problemas, ou de fato resolver algumas disputas que possam surgir de suas relações. O que torna o contraste desse tipo de intercâmbio conscientemente regulado muito claro, em comparação com a modalidade de mediações antagônicas agora dominantes, é que a solução projetada para os próprios problemas que devem ser encarados no interior da estrutura de um sistema de mediações não antagônicas não pode se solidificar e perpetuar na forma de *interesses parciais estruturalmente consolidados*. No curso histórico em andamento, de constituição da nova modalidade de mediações não antagônicas, os interesses parciais herdados devem ser radicalmente suplantados por meio da ação *cooperativa* sustentada, assegurando ao mesmo tempo as condições objetivas e subjetivas para impedir sua reconstituição.

A prevalência dos interesses parciais é a modalidade dominante de nossas relações existentes de reprodução social sob o jugo do capital. Interesses e determinações de classe hierarquicamente assegurada e resguardada necessariamente pré-julgam essas matérias – de maneira inevitável em favor da parte mais forte – bem antes que a questão da “mediação” ou do “equilíbrio” possam sequer surgir, transformando-as com frequência em uma completa piada (ou em um vão ritual) do procedimento de “resolução de problemas” levado a cabo. Com relação a todas as matérias verdadeiramente imperativas desde a perspectiva privilegiada da ordem sociometabólica ora dominante, relacionadas ao imperativo estrutural de reafirmar as *relações de poder* estabelecidas sobre as quais se baseia o processo de reprodução social estabelecido, tudo converge para o *fortalecimento, por quaisquer meios, das relações de poder obje-*

27 MARX. Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 114.

tivas exigidas pelo funcionamento contínuo do sistema. Isso quer dizer, fortalecê-las com o auxílio de dispositivos culturais/ideológicos, com a condição de que operem sob as circunstâncias prevalentes em sintonia com as exigências sistêmicas de suma importância, ou por meio do exercício da *força pura* (e até mesmo a imposição da extrema violência repressiva), quando as condições assim o requerem. Estas variam de acordo com a necessidade de decretar alguns, mais ou menos duradouros, *estados de emergência* no interior de um país particular, na ocorrência de uma crise maior, até arriscar mesmo guerras mundiais de proporções genocidas contra outros Estados. É por esse motivo que a normalidade do sistema do capital é inconcebível sem seu conjunto de mediações antagônicas de segunda ordem formalmente variadas mas em termos substantivos sempre impostas forçosamente.

Aqui também podemos notar que a questão da mediação não é matéria de postulados filosóficos ou projeções especulativas. Está profundamente relacionada a determinações objetivas assim como a forças e agências correspondentes da ação de reprodução social, seja quando tivermos em mente as mediações antagônicas envolvidas nos procedimentos sociometabólicos do capital, seja aqueles de sua alternativa hegemônica no processo de sua articulação principiada por meio do processo histórico em curso. A questão crucial com relação à instituição de uma ordem sociometabólica historicamente viável é a substituição das mediações antagônicas de segunda ordem do capital entre a humanidade e a natureza e dos indivíduos entre si por uma alternativa qualitativamente diversa das relações de troca fetichisticamente quantificadoras da sociedade mercantil ao poder essencialmente alienado de tomada de decisão geral pelo Estado. Em concordância com as condições históricas e conquistas produtivas mais desenvolvidas efetiva ou potencialmente disponíveis para as pessoas envolvidas, isso só é possível ao se redefinir e reconstituir na prática as modalidades primárias de intercâmbio criativo entre a humanidade e a natureza: removendo assim as camadas encrostadas e antagonicamente perpetuadas das *mediações de segunda ordem* do capital sobre as *necessárias mediações primárias* do corpo social.

Naturalmente, isso exige também o retorno do *sujeito real* da história a seu posto de direito no controle do processo de reprodução

social no lugar do sujeito usurpador. Pois, na medida em que o modo agora estabelecido de controle sociometabólico é inconcebível sem os interesses parciais mencionados anteriormente e sem o sujeito usurpador da história (a “personificação do capital”, em qualquer uma de suas variedades plausíveis – não apenas enquanto beneficiário consciente de tais interesses parciais, mas, acima de tudo, na qualidade de controlador privilegiado dos meios e materiais de produção e o aplicador voluntário do imperativo objetivo de acumulação expansiva e expansão acumulativa), somente o sujeito real da história pode realizar suas funções produtivas e criativas sem se apropriar dos interesses parciais estruturalmente prevalentes e enormemente discriminatórios com os quais estamos todos muito familiarizados. De fato, apenas um sujeito social constituído com base na *igualdade substantiva* definida de modo consciente, articulada com coerência, e sempre mantida daquele modo, apenas esse tipo de sujeito é capaz de afirmar seu mandato histórico pela instituição das formas alternativas exigidas de *mediação societal* não antagonica.

Como mencionado antes²⁸, a mediação historicamente sustentável é algo viável apenas como a *mediação* de si própria por parte de um sujeito social ativo, capaz de intervir autonomamente no processo de transformação em andamento de modo concordante com seu próprio desígnio coerente. É por isso que se enfatizou que os conceitos seminalmente importantes de *controle e mediação de si próprios*, além da *autonomia genuína* do real sujeito histórico agindo *conscientemente*, devem marchar juntos a fim de serem capazes de dar um significado tangível à ideia da mediação sustentável a longo prazo exigida por nosso destino histórico. Também se ressaltou no decorrer deste estudo que não só a igualdade, mas todos os valores exigidos para sustentar essa concepção precisam ser definidos em termos *substantivos*. Isso deve ser feito em agudo contraste com a orientação característica do sistema do capital em sua fase descendente de desenvolvimento. Pois aquela orientação regressiva do sistema do capital esvaziou completamente seu conteúdo de todos os valores positivos um dia defendidos – da liberdade à fraternidade e da democracia à “igualdade” –, no intento de fazer o *contravalor* prevalecer

28 MÉSZÁROS, István. *Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social no método*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009, p. 275.

de maneira efetiva, como tivemos a oportunidade de ver previamente. Ao mesmo tempo a ideologia dominante pregava o oposto daquilo que era praticado (e continua sendo), ao idealizar de modo nada ingênuo a ordem dominante com vagas virtudes institucionais da “universalidade formal” enquanto reforça arditamente e de todas as maneiras possíveis a destrutiva *parcialidade expansionista das mediações antagônicas de segunda ordem* do capital.

Um exemplo paradigmático dessa mistificação é a operação do Estado liberal – para nomear apenas a variedade mais progressista de controle político global viável sob o jugo do capital. A exigência sistêmica insuperável a esse respeito é a *exclusão radical das massas* do processo substantivo de tomada de decisão. Nas atividades de reprodução material direta isso é perfeitamente alcançado pela *compulsão econômica* à qual os trabalhadores estão sujeitos, e ao lado da propriedade exclusiva dos meios e materiais de produção legalmente resguardada pelas personificações do capital, permitindo-lhes exercer a “tirania da fábrica” de acordo com seus interesses parciais. No domínio político, no entanto, não há equivalente forçosamente preestabelecido – e de fato instituído do modo mais brutal pelo infame processo histórico de acumulação primitiva – das relações de poder hierárquicas estruturalmente asseguradas de dominação e subordinação de classe permanentes mediante as quais o sistema do capital, em sua modalidade reprodutiva econômica primária, se define a si mesmo. Pelo contrário, o mito de “democracia” e “liberdade” deliberadamente cultivado, em conjunção com o mecanismo facilmente manipulável das “eleições livres”, parece apontar na direção oposta, estipulando o “governo de muitos” pelo qual até um gênio filosófico como Hegel pôde ser tão pateticamente enganado, mesmo que de forma alguma independentemente de seus próprios interesses ideológicos, como vimos anteriormente.

Naturalmente, o Estado feudal absolutista tinha de ser remetido ao passado ao longo da fase ascendente do desenvolvimento do capital, pois era claramente incompatível com as novas relações de dominação e subordinação de classe – muito embora, significativamente, as formas mais extremas de aplicação de poder autoritário e ditatorial tenham sido preservadas pelo capital, tendo em vista seus estados intermitentes de

emergência. Mas, independentemente disso, mesmo as variedades normais das formações de Estado do capital permaneceram sempre muito problemáticas com relação à alienação estruturalmente consolidada do poder de tomada de decisão substantiva da esmagadora maioria do povo. As grandes massas da população receberam apenas direitos *formais* (como colocar um pedaço de papel dentro de uma urna a cada quatro ou cinco anos), cujo impacto esperado poderia ser anulado sem qualquer dificuldade pelo funcionamento estatal efetivo, mesmo sem a instituição de seus estados de emergência. Dessa forma, o Estado liberal, ao restringir “democraticamente” o processo de tomada de decisão aos poucos escolhidos, apesar de denominá-los “muitos” (no interesse da mistificação), na realidade, exclui as massas por definição do processo efetivo de tomada de decisão. Ao mesmo tempo, converte em virtude o procedimento adotado de exclusão institucionalizada conferindo-lhe, em tom solene, mas extremamente dúbio, o título de “governo representativo” – o qual se presume combinar plenamente os ideais declarados de “liberdade” e “democracia” – na determinação real subjacente da tomada de decisão. Naturalmente, a verdade nua e crua disso é que nem os muitos ou nem mesmo os poucos obedientes, mas sim são os imperativos estruturais do capital que determinam o resultado da tomada de decisão global. Pois, na qualidade de força extraparlamentar *par excellence*, o capital domina totalmente do exterior – graças ao reconhecimento “realista” das convincentes premissas práticas do próprio sistema político pelos participantes consensualmente atemorizados com o poder *societal* do capital corporificado nas incontáveis unidades reprodutivas materiais do metabolismo social. Consequentemente, o capital domina, não menos do interior, a tomada de decisão estritamente institucionalizada, costumeiramente formal/carimbada, também em sua variedade *liberal parlamentar*, o que obviamente inclui os Estados socialdemocratas.

É por esse motivo que a transição intermitente da democracia liberal para as formas autoritárias de domínio político não apresenta problema algum para as personificações do capital. Max Weber, graças a sua espúria mitologia da “neutralidade axiológica” [*Wertfreiheit*], é um ídolo do liberalismo, e a sua “democracia” serviente a si própria um caso exemplar. Lukács nos lembra do fato de que:

Como os ingleses ou os franceses, pensava Weber, os alemães poderiam tornar-se uma “raça mestra” somente em uma democracia. Daí que, em prol da obtenção dos objetivos imperiais da Alemanha, uma democratização tinha de ocorrer internamente e chegar tão longe quanto fosse necessário para a realização de tais objetivos.²⁹

No que se refere ao que Weber realmente quis dizer com “democratização interna”, em plena sintonia com suas credenciais liberais a serviço dos interesses de uma “raça mestra” alemã imperialista, Lukács também cita uma conversa travada que aconteceu após a Primeira Guerra Mundial entre Weber e a figura da extrema direita, general Ludendorff, chefe de gabinete de Hindenburg e um dos mais antigos paladinos de Hitler. Estas foram as palavras de Weber, conforme relatadas não por um crítico hostil, mas por sua viúva, Marianne Weber:

Na democracia o povo elege como seu líder um homem em quem confia. Então o homem eleito diz “Agora segurem suas línguas e obedeçam!”. Nem o povo ou tampouco os partidos podem contradizê-lo [...] Depois, cabe ao povo julgar – se o líder cometeu erros, então às favas com ele.³⁰

E Lukács corretamente adicionou: “Não é surpreendente que Ludendorff tenha dito a esse respeito: ‘Me agrada o som de tal democracia!’”. Assim, a idéia de democracia de Weber precipitou-se em um cesarismo bonapartista”.³¹

Estas não são aberrações corrigíveis a serem reparadas por argumentos razoáveis – melhor dizendo, pela “política do entendimento” que, de modo mítico, Merleau-Ponty, em *As aventuras da dialética*, opôs Marx ao marxismo, em nome do “liberalismo heroico” de Max Weber. Corretivos desse tipo podem apenas ocupar-se com considerações parciais atadas a circunstâncias, e não com os interesses e orientação centrais da formação do Estado liberal. Nesse sentido parcial, a defesa

29 LUKÁCS, Georg. *The Destruction of Reason*. Londres: Merlin, 1980, p. 609.

30 WEBER, Marianne. *Max Weber: uma biografia*. Niterói: Casa Jorge, 2003. Citado por Georg Lukács em *The Destruction of Reason*, 1980, p. 610.

31 Idem.

de Weber de uma “democracia interna” como a senda para o sucesso almejado da concorrente “raça mestra” alemã imperialista, no modelo dos imperialismos inglês e francês à época muito bem-sucedidos³², não faz mais que assinalar as diferenças nas circunstâncias históricas cuja “retificação” tentada posteriormente por Hitler – pioneira e reveladoramente admirada por Ludendorff – tomou a forma da Segunda Guerra Mundial e não da “política do entendimento”. O ponto importante é que a exclusão radical das massas do poder de tomada de decisão substantiva – a ser exercido, se possível, sem gerar muito conflito – é uma exigência absoluta do sistema do capital. Ela é instituída do melhor modo praticável precisamente pela formação do Estado liberal, que reserva as formas muito mais instáveis de seu domínio político autoritário direto – uma expectativa sempre presente em seu horizonte final – para seus estados de emergência mais ou menos duradouros, mas transitórios em princípio. Essa exigência absoluta de exclusão radical teve de ser sempre mantida em todos os níveis do sistema hierárquico de tomada de decisão estruturalmente consolidado do capital, das unidades de reprodução material direta aos mais altos níveis da legislatura do Estado, porque as mediações antagônicas de segunda ordem do capital não poderiam possivelmente prevalecer sem ela. A ideia de administrar as unidades reprodutivas do sistema com base na “tirania da fábrica”, como o modo de controle sociometabólico estabelecido do capital sempre deve fazer e, ao mesmo tempo, operar a estrutura de comando global de tomada de decisão no mais agudo contraste com isto, em plena concordância com os princípios substantivos da democracia genuína “pelo povo e para o povo”, só poderia ser considerada um absurdo flagrante.

O grande desafio para o futuro é reparar tudo isso no intento de realizar o único modo viável de tomada de decisão substantiva pelo corpo social em sua totalidade. Pois, obviamente, a instituição de um modo de mediação não antagônico é inconcebível enquanto as grandes massas do povo forem radicalmente excluídas de toda tomada de decisão significativa – o que, nesse contexto, iguala-se a substantiva. A

32 E agora, é claro, também o imperialismo norte-americano, que retém a “democracia interna” e a “liberdade” como seus pontos de referência longe de serem negligenciáveis, não obstante todas as suas violações tentadas, até o momento ainda parciais, enquanto pratica sem hesitação princípios muito diversos no exterior.

prática de envolvimento estritamente *formal* do povo em rituais eleitorais – não esquecendo o fato de que também esse tipo de envolvimento é categoricamente negado a ele nos quatro ou cinco anos seguintes, mesmo com a franqueza cínica de Max Weber: “Agora segurem suas línguas e obedeçam!” – é um substituto muito pobre para as exigências de tomada de decisão substantiva.

Sem dúvida, a “nova forma histórica” é impensável sem o exercício da tomada de decisão substantiva pelos produtores livremente associados como um corpo social cooperativo de verdade. E de modo contrário às fantasias reformistas, é igualmente impensável que as grandes massas da população obtenham tal poder de tomada de decisão substantivas como uma concessão generosamente conferida a elas pelas solícitas personificações do capital. As massas devem conquistá-la “por e para si mesmas” com o auxílio do desenvolvimento das *formas organizacionais* necessárias mediante as quais se torna possível sua intervenção mais radical sobre o processo histórico em andamento. É por isso que, desde o início, Marx insistiu que sem o desenvolvimento da “criação em massa dessa consciência comunista” não se poderia enfrentar o grande desafio histórico que afeta diretamente as perspectivas de sobrevivência da humanidade³³. Foi assim que ele julgou a importância da consciência comunista em uma escala de massas:

O comunismo não é para nós um *estado de coisas* [Zustand] que deve ser instaurado, um *Ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual.³⁴

Tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução; que a *revolução*, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma

33 Ver a passagem citada na nota 7, na qual Marx acentua que, em vista da destrutividade crescente do capital, nada menos que “simplesmente [...] assegurar a sua existência” é o que está agora em jogo para os indivíduos. Karl Marx e Friedrich Engels. *A Ideologia Alemã*, cit., p. 42.

34 Ibidem, p. 38, nota a. Grifos de Marx e Engels.

outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade.³⁵

Como sabemos, por conta de circunstâncias históricas de um regime extremamente autoritário que governava a Rússia czarista nos tempos que antecederam a Revolução de Outubro de 1917, o partido de Lenin teve de ser constituído como um tipo vanguardista de organização política capaz de sobreviver e estender sua influência sob as mais severas condições de clandestinidade. E também depois, quando Gramsci teve de redefinir sua concepção do partido, tal como detalha em sua obra *O príncipe moderno*, escrita em uma das prisões de Mussolini, a relação de forças prevalente na Itália fascista – e depois também na Alemanha nazista – tornou mais uma vez extremamente difícil vislumbrar a formação de uma organização política revolucionária orientada na direção da perspectiva estratégica marxiana de desenvolver uma “consciência comunista de massa”. Além disso, pensando no que ocorreu no passado mais recente com o partido leninista na Rússia e o partido de Gramsci na Itália, é difícil deixar de concluir que o programa marxiano “para a criação em massa dessa consciência comunista” permanece um grande desafio para o futuro. De fato, para piorar ainda mais a situação a esse respeito, entre muitos dos pequenos grupos radicais que tentam permanecer fiéis à ideia de uma transformação revolucionária, apesar das amargas decepções do passado, há uma tendência a descartar, com sectário subjetivismo, o programa de constituição de um movimento socialista de massas como “populismo” e “espontaneísmo”. Desse modo, muito resta a ser esclarecido e reparado também nesse âmbito. Pois seria muito ingênuo imaginar que o sistema exigido de mediações não antagônicas poderia ser instituído e mantido de forma bem-sucedida como a alternativa hegemônica da nova forma histórica à destrutividade da ordem estabelecida sem o mais ativo envolvimento das grandes massas da população. A esse respeito, dever-se-ia manter constantemente na memória que “o moderno intercâmbio universal não pode ser subsumido aos indivíduos senão na condição de ser subsumido a todos”³⁶.

35 Ibidem, p. 42.

36 Ibidem, p. 73.

O ponto final a ser discutido é que, quando pensamos nos valores substantivos vitais exigidos para o sistema qualitativamente diverso de mediações não antagônicas, em conjunção com a *igualdade real*, a importância da *solidariedade* vem à tona. Inevitavelmente, tendo em vista os sérios perigos de nossas condições presentes, a forma de *solidariedade internacional* deve ser assumida como o princípio orientador e a estrutura operativa necessários para o intercâmbio positivo dos indivíduos livremente associados em uma ordem reprodutiva globalmente entrelaçada. Os Estados-nação sempre foram uma parte integrante do sistema de mediações antagônicas do capital, colidindo uns com os outros regularmente da maneira mais destrutiva, com particular gravidade nas duas guerras mundiais do século XX. E um dos grandes fracassos históricos do capital como um sistema de controle sociometabólico é que, no plano político – em contradição direta com seu inexorável impulso em direção à integração econômica global –, não tenha conseguido produzir um Estado do sistema do capital como totalidade, podendo oferecer tão somente um impiedoso substituto para tal na forma da supremacia imperialista moderna do último terço do século XIX. E esta teve de resultar na dominação mais instável, sempre à custa de uma devastação monumental, prefigurando a total destruição da humanidade na eventualidade de outra conflagração global. O tão propalado processo de “globalização” em nosso tempo não resolveu – e não poderia resolver – nenhum dos fatídicos antagonismos subjacentes do sistema iníquo de Estados-nação há muito estabelecido. A globalização capitalista agora promovida agressivamente sob a hegemonia dos Estados Unidos é apenas outra tentativa definitivamente condenada de sobrepor o “Estado do sistema do capital enquanto tal” ao resto do mundo³⁷, sem qualquer empenho para resolver as graves iniquidades e sofrimentos nacionais historicamente gerados e persistentes. Somente a instituição e manutenção bem-sucedidas do sistema de mediações não antagônicas como a alternativa hegemônica da nova forma histórica à ordem do capital agora dominante pode mostrar uma saída desses perigosos antagonismos. Pois estes não podem ser superados sem a inter-relação plenamente equitativa de solidariedade substantiva entre os indivíduos sociais livremente associados, assim como de seus

37 Jamais devemos desconsiderar a afirmação do presidente democrata Bill Clinton, citada anteriormente, de que “existe apenas uma nação necessária, os Estados Unidos da América”.

países, na forma de sua solidariedade internacional genuína capaz de confrontar positivamente as falhas do passado. Essa é a única perspectiva historicamente sustentável para o futuro.

O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE

Entrevista de Michael Apple¹



Prof. Dra. Maria Vieira Silva: Professor, como o Sr. tem analisado as políticas curriculares na atual fase da globalização em termos do contexto multicultural e das novas tendências relativas ao conhecimento?

Michael Apple: Eu começo pensando a relação da escola e da sociedade de maneira relacional, ou seja, só é possível falar da(s) relação(ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade. Mas isto está focando apenas uma

¹ A entrevista com Michael Apple, professor da University of Wisconsin-Madison (EUA), foi realizada por ocasião do desenvolvimento do V Simpósio Internacional “O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente” ocorrido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 6 a 8 de dezembro de 2009. A entrevista foi realizada pelas Profas. Dras. Maria Vieira Silva e Mara Rúbia Alves Marques, ambas da Universidade Federal de Uberlândia, contando com a tradução simultânea do Prof. Dr. Luís Armando Gandin da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A entrevista foi transcrita por Paulo Vinicius Lamana Diniz, da Universidade Federal de Uberlândia.

Michael Apple é o principal precursor de uma pedagogia crítica que recupera os processos repressivos e a discriminação racial na sociedade. Autor de vários livros, merecendo destaque *Ideologia e Currículo* e *Política Cultural e Educação*. É referência internacional dentro das concepções epistemológicas críticas ao capitalismo e seus desdobramentos sociais.

das partes de uma mais ampla dialética. Nós também precisamos focar nas resistências, na vida e luta cotidiana das pessoas. E isso provoca, em meu pensamento (e no de outras pessoas), duas questões principais. Primeiro como entendemos o poder em toda sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder – o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem comentada; alguns grupos recebem respeito se tem dinheiro e poder e o que vemos hoje são os professores perderem o respeito e serem atacados em todo mundo. Então a primeira questão é quem tem poder e como esse poder é usado? É uma questão de entendimento. A segunda é tão importante quanto à primeira. Não apenas como entendemos o poder e como ele funciona na sociedade, mas também como interrompemos os seus efeitos? E como nós não apenas conhecemos o poder e seus efeitos e o interrompemos no Brasil, mas também como fazemos esse processo de interrupção dos efeitos do poder em todo mundo? Uma vez que eu espero que seja um entendimento claro a todos que para que o Norte tenha poder o Sul precisa ter menos poder, precisamos entender a economia, entender quem tem poder dentro do Estado e entender aquilo que tenho chamado de política cultural. Precisamos entender como esses vários aspectos interagem uns com os outros. A tarefa que me coloquei é vislumbrar e entender essas relações, mas não apenas para olhar para elas de uma forma crítica, mas também para atuar como uma espécie de secretário dos povos que tem lutado contra esses poderes em todo mundo. Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas.

Prof. Dra. Maria Vieira Silva: Nesse sentido de realçar essas vozes, contrapor-se aos mecanismos que silenciam essas vozes, como o Sr. tem percebido a relação entre o universo acadêmico e os movimentos sociais?

Michael Apple: Deixe-me antes fazer uma observação acerca da palavra “voz”. Todos têm voz. Os subalternos sempre falam. O que acontece é que os grupos dominantes não ouvem. Agora outro ponto crucial, do meu ponto de vista, é que nós muitas vezes infantilizamos os movimen-

tos sociais como se eles não falassem, entretanto qualquer pessoa que conheça, mesmo que seja pouco, sobre o MST do Brasil, ou o movimento em torno dos direitos e lutas dos afro-brasileiros ou os movimentos nas favelas, qualquer pessoa que entende esses movimentos, sabe que neles não existe o silêncio. Eles falam. Então, grande parte da nossa tarefa é fazer com que os grupos dominantes ouçam a voz dos que estão falando. Precisamos estudar como os grupos poderosos procedem de modo que façamos com que apenas sua própria voz seja ouvida. Por exemplo, nos meus livros, não apenas busco entender o que acontece em termos pedagógicos nas escolas e salas de aula, apesar disso ser profundamente importante, mas também quem controla a mídia. Se a realidade é parcialmente formada pelos discursos que circulam na sociedade – e, por exemplo, se tivermos em mente que as pessoas ficam aí ouvindo centenas de estações de rádio, mas se de 100 delas, 99 falam o tempo todo de neoliberalismo e neoconservadorismo, e apenas uma fala de questões contra-hegemônicas – precisamos entender como a direita tem controlado o discurso social.

Um dos argumentos que eu trago, pode parecer estranho, quase um paradoxo, é que nós temos que estudar como a direita conseguiu definir nas nossas sociedades quais são as vozes que têm poder, ou seja, precisamos trabalhar com a mídia de modo que as vozes dos movimentos sociais fiquem mais visíveis. Da mesma forma como a direita é brilhante no uso da mídia, brilhante na forma de trazer seus conhecimentos para dentro da escola, e aqui vem o aparente paradoxo, nós estudamos a direita de modo que encontremos formas de combatê-la, interrompê-la. A extrema direita historicamente não esteve à frente de grande parte das nações, mas as teorias mais radicais dessa direita estão, hoje, no centro das discussões de grande parte dos nossos países. Como isso aconteceu? Nós precisamos estudar a direita de modo que se possa entender como ela faz seu discurso se tornar popular. Não vamos manipular a realidade da forma cínica como a direita faz, mas ela é extremamente inteligente no modo como faz. Eles entendem Gramsci muito melhor do que a esquerda. Entendem que para vencer, ganhar o Estado, você precisa ganhar primeiro a Sociedade Civil; eles entendem que a luta em torno da consciência das pessoas e do conhecimento é absolutamente crucial.

Pode parecer estranho mas eu passo grande parte do meu tempo, em minhas pesquisas, tentando entender as brilhantes estratégias da direita nas políticas culturais atuais. Na verdade me enoja um tanto quanto. Mas a gente nunca deve imaginar que nossos inimigos são estúpidos. A partir desse argumento geral agora eu abordo a questão da universidade.

Na verdade são os movimentos sociais que transformam a sociedade. E há movimentos sociais que são mobilizados em torno da universidade: movimentos antirracistas, das mulheres, dos portadores de necessidades especiais, os que provêm das populações mais empobrecidas, que demandam que a universidade se abra a todos. Precisamos nos solidarizar com todos eles, porque todos são cruciais. Mas a direita entendeu muito bem como você desmobiliza os movimentos sociais. Por exemplo, na minha universidade o custo de estar matriculado subiu muito nos últimos cinco anos: uma pessoa paga 10 mil dólares por semestre, e estamos falando de universidade pública. Isto significa que muitos alunos pobres, mães solteiras, negros não poderão frequentar a universidade. O que tem acontecido é que a universidade tem se tornado uma mercadoria e os estudantes são os consumidores. A universidade virou algo como uma garrafa de vinho argentino, um luxo, não um direito de todos. Em função disto novas identidades vão sendo formadas pelos alunos e professores. Os estudantes são consumidores, esta identidade acaba não traduzindo a questão racial, de gênero, de classe, ou seja, no coração da universidade é muito mais difícil formar movimentos sociais. Os movimentos sociais frequentemente não estão mais lá uma vez que as pessoas foram marginalizadas da universidade. Pessoas mais ricas acabam frequentando-a e essas também se tornam consumidores. A doença do individualismo domina a universidade e essa doença também infecta os professores. A relação é bastante complexa, é por isso que precisamos entender, por exemplo, que algumas pessoas que são muito progressistas acabam se tornando menos progressistas dentro das nossas instituições, mas da mesma forma mostra a importância que as universidades têm.

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques: Professor, tradicionalmente o currículo primeiro foi pensado enquanto temáticas e metodologias centralizadas nas questões político-administrativas, numa história mais tradicional, enfim, em uma trajetória do Estado com seus heróis e seus discursos oficiais. Posteriormente, particularmente no Brasil nos anos de 1980, incorporaram-se temáticas relacionadas à questão do trabalho, da classe, da luta dos trabalhadores como temas importantes dentro do currículo. De uns anos para cá, últimos 20 anos, os currículos tiveram que incorporar, ou têm que incorporar, pois talvez não tenham incorporado, temáticas relacionadas aos novos movimentos sociais. Como um currículo pensado na perspectiva da teorização crítica pode contribuir com os professores em termos de ensino, metodologia e formação docente, para entender e trabalhar com as novas dinâmicas sociais, não só as de classe, como as de gênero, geração e etnia?

Michael Apple: Vou começar de uma forma bastante pessoal. Eu nasci na terceira cidade mais pobre dos EUA e frequentei escolas muito mal financiadas, caindo aos pedaços. Eu me tornei professor e passei a dar aulas nessas mesmas escolas. Como estudante nessas escolas eu estava muito bravo o tempo todo – venho de uma família que tem um grande ativismo na classe trabalhadora. Eu era completamente invisível no currículo dessa escola. Toda minha tradição de vida era absolutamente invisível neste currículo. Meu irmão e eu éramos os únicos brancos na escola, e todos os outros alunos, negros, também eram invisíveis. Na escola os professores continuavam dando aula, mesmo os alunos estando muito zangados e atrapalhando as aulas. Eu começo dizendo isto porque há certo perigo imaginarmos que essa discussão deve partir apenas da teoria crítica. A teoria está conectada com centenas de anos de luta e ela é inútil se não se conectar com a vida de todas as crianças que estão ali na escola, e com as lutas dos movimentos sociais para transformar as vidas dos pais e alunos (filhos). Há três formas que poderíamos definir em que esse currículo, de alguma forma, espelha a raiva que aparecia em mim e muitas outras crianças.

A primeira é o conteúdo dele e nós já tivemos algumas vitórias em relação a isto. Essas vitórias não são presentes que nos deram os grupos dominantes porque são “bonzinhos”, toda mudança exige sacrifício e luta. Por exemplo, novamente de forma pessoal, quando recebi meu “treinamento” (formação) para dar aula nessas escolas e regiões pobres de minha cidade, todas as disciplinas que eu tomei tinham um

sufixo “para professores”: matemática “para professores”, história “para professores” etc. Nós como alunos de formação de professores éramos vistos como se não tivéssemos um cérebro – educados para seguir à risca os livros didáticos. Éramos ensinados a transmitir educação, ou como Paulo Freire dizia, reproduzir uma educação bancária. Nós como professores lutávamos em torno do conteúdo do currículo porquê de outra forma não poderíamos sobreviver como professores, e nós tínhamos cérebro.

Também há outras lutas em torno de outro elemento do currículo que muitas vezes esquecemos: a organização deste currículo. É muito possível que tenhamos muitas vitórias em torno do conteúdo do currículo mas que tenhamos uma organização curricular que impeça com que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo do currículo e sua vida cotidiana. Por exemplo, se preciso entender a história do empobrecimento e da vida das pessoas nas favelas, ou se quero entender a contribuição das populações negras na história brasileira, ou a importância do trabalho doméstico na economia, a forma como temos organizado o currículo nos impede de enxergar essas relações. O currículo é organizado de tal forma que parece haver muros entre as várias matérias escolares: damos aula de história por 50 minutos, depois de matemática, depois de ciência, ou não damos aulas muitas vezes (risos). Mas de modo a entender a realidade precisamos derrubar essas paredes. Ou seja, precisamos entender as relações entre as várias áreas disciplinares e o modo como elas nos permitiriam enxergar a realidade.

E o terceiro elemento, e que se fala muito no Brasil, é o currículo oculto. Sob qualquer ação que realizamos – atrás de cada ação nossa como professor – cada ação tem múltiplas mensagens. Algumas são bastante progressistas. Algumas se importam com as crianças que ali estão – numa sociedade que na verdade destrói as pessoas. O fato de trabalhar como professor preocupando-se com a criança que está a minha frente envia a mensagem de que as instituições podem ser formadas em torno de uma “ética do cuidado”. Quero ser romântico a respeito disto... As crianças precisam entender que a escola é a sua instituição também. Da mesma forma que os professores precisam entender que essa é a sua instituição, e também pais e ativistas políticos daquelas co-

munidades. Mas o currículo oculto pode ter uma série de danos como todos sabemos. Deixe-me contar uma história: a melhor professora que já conheci (trabalhava com matemática), me convidou para participar da sala de aula dela para fazer um filme com os estudantes – talvez vocês saibam, eu menciono em um livro, eu também faço filme nas escolas. Estava no fundo da sala de aula observando a aula da minha professora favorita de matemática, o conteúdo daquela aula era bastante igualitário, queria aplaudi-la, era extremamente interdisciplinar, as crianças gostavam muito daquela professora.

Agora preciso contar o lado não tão bom da história: na aula que ela ministrava, pedia que as crianças trouxessem problemas matemáticos de suas vidas/vivências, e pedia que essas crianças colocassem no quadro os problemas de modo que as outras pudessem resolver. Uma das crianças que nunca falavam nada em sala de aula levantou a mão timidamente, era uma criança negra um tanto quanto mal vestida. Esta criança levantou-se foi até o quadro e respondeu corretamente ao problema, e a minha professora favorita de matemática olhou com surpresa para essa criança. O próximo problema foi apresentado. Uma criança de classe média muito bem vestida levantou a mão, se dirigiu ao quadro e acertou o problema. A professora simplesmente deu um sorriso e disse: “Muito bem! Muito bem!”. Quero usar este exemplo simples, mas muito concreto, para examinar as relações entre classe, raça, gênero e “corpo”. Isto é Foucault e Marx juntos em uma prática pedagógica progressista. Nós não entendemos isto se não olharmos para as questões de dominação e subordinação, se estivermos apenas direcionando nosso olhar para o conteúdo ou forma do currículo, se não nos déssemos conta de que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção, o conceito de “branquidade”, vivenciando a sua posição de classe na vida cotidiana. Aprendemos tudo isto a partir da análise/teoria crítica. Isto requer um conhecimento teórico do mundo, uma análise das contradições entre as relações de poder e todos nós, e mesmo os melhores professores, incluindo eu mesmo, precisamos dar um passo atrás e olhar para nossas próprias ações.

Profa. Dra. MariaVieira Silva: Professor, Apple, nas últimas duas décadas temos presenciado a intensificação de fluxos migratórios em escala global, isto por consequência tem também provocado a acentuação de práticas xenofóbicas, racistas etc. Quais são os desafios para as teorizações críticas, sobretudo aquelas com referência ao multiculturalismo, para lidar com tal realidade posta?

Michael Apple: Em primeiro lugar, em praticamente todo o mundo o Império acabou voltando para casa. Uma das minhas citações preferidas é de um autor chamado Salman Rushdie, e ele diz: “O problema com os ingleses é que eles não entendem que sua história foi construída fora de suas fronteiras” (podemos pensar hoje nos estadunidenses e outras nações imperialistas). O que estamos observando no mundo hoje é este retorno de uma série de pessoas ao centro do Império. Porém, mesmo que esse entendimento de Rushdie seja bastante inteligente, acaba tendo como pressuposto a ideia de que a raça é algo que se pode trazer a um país. O pressuposto seria mais ou menos assim: “agora que temos imigração, precisamos de uma educação multicultural”, mas, como sabemos, a base de sustentação da democracia liberal, tem como fundamento a ideia de um indivíduo racional, e que para que exista esse indivíduo racional é preciso haver outro irracional – dessa forma vemos que até mesmo nossas teorias de Estado revolvem em torno de raça e gênero.

Este cidadão racional que merece as políticas de Estado de bem-estar, benefícios do Estado, na verdade se parece muito comigo (branco, de traços europeus). Quem é o irracional? O imigrante, as mulheres, os mulatos, os negros, os indígenas... Ou seja, para que possamos entender esses problemas temos que nos dar conta de que essas políticas estão todas baseadas em questões raciais e isto também me parece crucial para as políticas culturais porque a agenda neoliberal atual está baseada neste agente racional individual que na verdade se fundamenta na questão da “raça”. Mostro no meu livro “Educando à direita” que grande parte da política educacional atual está baseada em alguns desses princípios “inconscientes”. Com tudo isto, quero dizer que a solução para esses problemas não passa apenas pela introdução de um currículo que seja mais multicultural – obviamente esse é um elemento crucial da ação – mas pelo centro de nossas próprias consciências. Focam a ideia

de que o outro é o problema, mas na verdade o problema está dentro de nós. Eu quase gostaria de eliminar, jogar fora, a palavra multiculturalismo, porque na verdade ela se tornou uma palavra muito segura, “boazinha”, e mesmo os melhores teóricos sobre esses temas no Norte e no Brasil, acabam tendendo a pensar que isto é apenas um problema teórico e não percebem que a base de sua própria identidade e a razão pela qual eles são ouvidos é exatamente porque eles ocupam/representam essa identidade do intelectual racional que provém do centro imperial. Claro que quero que as pessoas escutem o que tenho a dizer, mas na verdade nada do que estou dizendo é novo, por exemplo, no Brasil por mais de cem anos as mulheres vem dizendo “você não pode me tratar desse jeito”. Os afro-brasileiros têm sua própria teoria a respeito dessas questões e o grande desafio é que não podemos ser apenas os professores, precisamos ser também os aprendizes. É por isso que considero que a experiência da “Escola cidadã” e do “Orçamento participativo” acabaram se tornando tão importantes não somente no Brasil mas no mundo, pois o multicultural é algo que é formado em conjunto e não vindo exclusivamente do Estado. Por isto considero um dos papéis do educador crítico ser uma espécie de secretário dos sem voz – há inúmeros exemplos de multiculturalismo crítico, que são profundamente poderosos em sua potencialidade, e o Brasil está no centro disto.

Num dos livros, que já foi traduzido para o português, não mencionado aqui, “Escolas democráticas”, foi parte de nossa tentativa, no Norte, de dizer que nossa tarefa não é apenas falar de maneira abstrata da necessidade do multiculturalismo (e diversas questões), mas também prover/oferecer exemplos concretos de como essas experiências aparecem na prática, porque uma das razões pela qual a direita tem vencido a batalha do multiculturalismo é o fato de terem a capacidade de dizer: “façam desse jeito”. E essas podem ser práticas racistas, podem nem funcionar etc, mas quando os prédios educacionais estão pegando fogo, e eu como professor preciso escapar dele, e me são oferecidas duas janelas, em que a da direita diz “aqui está um currículo multicultural para você professor”; e na da esquerda são oferecidos textos e livros escritos numa linguagem que os professores não conhecem/dominam/usam, com o fogo chegando mais perto, muitos professores acabam pulando

na janela da direita. Isto tem implicações também para nós na universidade, porque precisamos redefinir o que conta como bom trabalho, que o multiculturalismo não seja apenas um slogan; que possamos ser capazes de mostrar concretamente como uma experiência multicultural seria na prática. Precisamos nos reconstruir.

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques: A propósito Professor Apple, o Sr. mencionou experiências, particularmente a de Porto Alegre. Nós temos outras muito interessantes em alguns municípios brasileiros, mas ainda há uma ingerência muito forte do Estado nas realidades educacionais locais, uma centralização da gestão educacional. Só pra exemplificar, o Brasil no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, está implementando um projeto de aceleração do crescimento chamado de PAC e há subprojetos em todas as áreas sociais (PAC da saúde, PAC da educação etc.). Então, como o Sr. vê essa relação entre projetos de modernização econômica conduzidos pelo Estado e reformas sucessivas na educação?

Michael Apple: Há uma palavra que nós deveremos usar sempre que falamos sobre trabalho educacional, trabalho social: a palavra não é reprodução, e sim contradição. Os grupos dominantes se formam criando alianças hegemônicas e a tarefa que eles se colocam é trazer boas ideias e torná-las seguras, não ameaçadoras, e trazer as pessoas para que elas estejam sob a liderança desses grupos. Isto quer dizer que todas as políticas na verdade tem elementos de “bom” e “mau” senso. Todo campo de poder social como, por exemplo, as políticas governamentais, a questão que devemos nos fazer é: essas políticas são usadas para promover ideias inócuas ou boas políticas sociais? São espécies de acordos que, na verdade, criam espaços para o bom senso em contraposição a uma ideia não positiva/mau senso? Eu não me oponho, em princípio, à ideia de avaliação nas escolas, mas o que acontece é que na realidade na maior parte das nações, ela tem sido usada para produzir uma espécie de fábrica dentro das escolas. Tem sido usada para de alguma forma filtrar alguns estudantes e manter os outros à parte dos processos econômicos. Saber o que realmente estamos conquistando é importante. Um exemplo: nas comunidades mais empobrecidas, onde não há dinheiro para saúde, para escolas e os salários dos professores são uma desgraça, precisamos achar formas de trazer os recursos que estão centralizados para esses locais mais descentralizados. A questão é quem vai controlar esses recursos?

Essas decisões podem ser tomadas de formas participativas, como no “Orçamento Participativo”. Há uma relação dialética entre o centro e a periferia, mas também seria muito perigoso romantizar a ideia do local. Eu cresci numa família muito pobre e muitas das ideias que eu tinha precisaram ser reconstruídas. Por exemplo, nas famílias mais pobres da região sul dos EUA, onde há imensa quantidade de racismo, precisou-se de uma ação prolongada por muitos anos pelo governo federal para revertê-las. O governo federal disse de uma forma muito incisiva a essas comunidades locais que não iria permitir que continuassem segregando as crianças negras. Então, em algumas instâncias, o “Federal”, a “União”, pode ser um pouco mais progressista do que algumas práticas locais. Mas esta ação obviamente precisa ser temporária porque o que pode acontecer, se isto não for temporário, são os movimentos sociais serem desmobilizados, os professores perderem suas habilidades. Minha opinião é que depende das questões que estão em jogo.

Profa. Dra. Maria Vieira Silva: Para finalizar Professor, mais duas indagações: Qual o potencial que o referencial marxista tem atualmente para os movimentos sociais e a intelectualidade de esquerda na resistência contra as políticas da direita radical? Como o Sr. vê a intervenção do Estado, o papel dele, após a crise mundial instaurada a partir de 2008?

Michael Apple: Essas são questões complexas porque eu tenho duas pernas, e uma e meia está imersa nas tradições marxistas. O que nós temos visto nos últimos anos é um retorno parcial de algumas tendências em educação a um marxismo um tanto mecanicista. Mas também vivenciamos um ataque bastante forte da direita a essas tradições marxistas. Por exemplo, nas universidades os professores mais radicais têm sido atacados pela direita. Estou tentando ser o mais cuidadoso possível em minha resposta. Eu defenderei as tradições mais humanistas do marxismo até a minha morte mas somente se essas tradições reconhecerem a autonomia das questões de gênero e raça. As dinâmicas de classe não explicam “raça”, ajudam muito. As questões de classe ocorrem em corpos que têm gênero e raça. É muito possível, por exemplo, que você seja uma mulher que tenha mais recursos financeiros mas não seja capaz de caminhar a noite em certas partes da cidade, sujeita a ser violentada/assassinada. Estou de propósito usando uma linguagem mais emocional porque quero

que as pessoas entendam o que significa concretamente expandir essa compreensão. “Raça” não é um discurso, raça está imiscuída, colocada no centro de todas as nossas sociedades e não pode ser reduzida a uma questão da economia política. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado, também temos uma tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo. No meu próprio trabalho tenho tentado incorporar tanto as tradições marxistas quanto algumas tradições pós-estruturalistas. Entender quando essas duas tradições estão em contato umas com as outras e captar as faíscas que começam a sair do processo, é neste momento que fazemos progresso. Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou enxergando/analisando – elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições... Foucault nunca disse que Marx era estúpido. Esta é a minha posição.

Agora a questão do Estado. Eu repito, a palavra-chave aqui é contradição. Os únicos verdadeiros leninistas hoje são os neoliberais – o único bom Estado é o Estado morto. Se pudéssemos reduzir o Estado a um pequeno grupo de contadores, então teríamos uma sociedade justa, isto é o que dizem Milton Friedman e todos *Chicago boys* no Chile, alguns dos intelectuais que cercaram FHC [Fernando Henrique Cardoso] (risos) etc. O meu argumento é de que precisa haver elementos nesse Estado que de fato são progressistas. A questão é quais aspectos? O que conduz/guia essas práticas progressistas? Deixe-me dar um exemplo dos EUA sobre as políticas neoliberais. Eles têm tentado privatizar todas as escolas, colocá-las sob o domínio de empresas privadas e inseri-las no mercado de modo que compitam umas com as outras. Mesmo que eu e outros tenhamos criticado de forma muito contundente as práticas das escolas públicas, a alternativa não é a privatização. O Estado é um local de luta.

No momento, por exemplo, em que o Estado diz que o acesso à escola deve ser garantido a pessoas portadoras de necessidades especiais, nesse momento ele é muito progressista. Mas, por outro lado, práticas do Estado que diminuem o poder e a autonomia dos professores universitários dentro das universidades, que roubam a linguagem das classes populares etc., esses tipos de políticas do Estado são simplesmente profundamente conservadoras e regressivas. Nós precisamos entender quem está na liderança de cada uma dessas políticas que o Estado implementa, e me parece que seria errado imaginar que em todas as ações do Estado ele tem políticas não progressistas e conservadoras. Mas, mais uma vez insisto, não sejamos românticos, pois há grandes tendências no Estado que favorecem os grupos dominantes, e há concessões, acordos etc., que o presidente Lula [Luiz Inácio Lula da Silva], Obama [Barack Obama], ou qualquer outro, terão que fazer na condução do Estado. É por isto que os movimentos sociais são tão cruciais nesse “cabo de força” que formam as políticas do Estado. A direita vai sempre puxar essa corda o mais possível para o seu lado, para suas próprias políticas, e a maior quantidade dos movimentos sociais que pudemos mobilizar para o outro lado, mais esta corda irá na direção de políticas mais progressistas. Nenhuma política estatal é um presente, e não esqueçamos que é a mobilização que garante a condução das políticas estatais que atendem aos interesses dos grupos dominados. É crucial lembrar disto, principalmente na área de educação.

SOBRE OS AUTORES



ADRIANA OMENA

Doutora em Ciências da Comunicação (Comunicação e Tecnologia) pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Tecnologias, Comunicação e Educação). Faz parte do quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Consultora *ad hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado do Sergipe (Fapitec) e do Fundo Mackenzie de Pesquisa (Mack Pesquisa).

ANTÔNIO BOSCO DE LIMA

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado pela UNICAMP na área de concentração História, Filosofia e Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia.

CARLOS LUCENA

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela UFSCar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Pesquisador do Histedbr. Professor Associado II na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana.

FABIANE SANTANA PREVITALI

Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado I na Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Núcleo de Pesquisas em Ciências Sociais (Nupecs/UFU) e do Laboratório de Ensino de Sociologia (Lesoc/UFU). Coordena o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Investigadora no Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa (IHC/UNL), junto ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Conflitos Sociais em nível de pós-doutoramento. Pesquisadora PPM/Fapemig e CNPq.

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX

Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente Associado II da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lotado na Faculdade de Educação Física (FAEFI). Professor colaborador, membro da linha de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU.

ISTVÁN MÉSZÁROS

Filósofo. Professor Emérito de Filosofia na Universidade de Sussex, Inglaterra.

JOÃO DOS REIS SILVA JÚNIOR

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Sociologia Política pela Unicamp e pós-doutoramento em Economia Política da Educação no Departamento de Economia da FEA-USP, com a fase internacional na University of London. Livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Líder do Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar/CNPq). Professor da Universidade Federal de São Carlos e Senior Research Fellow na Mercer University (GA-US).

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI

Doutorado em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas. Livre-docência em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Professor livre-docente na Universidade Estadual de Campinas. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr). Atual Secretário Municipal de Educação no município de Limeira, estado de São Paulo.

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor assistente da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Cepae/Faced/UFU). Coordenadora do curso de Pedagogia (UFU). Professora da Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU).

LÚCIA MARIA WANDERLEY NEVES

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor aposentado da UFPE, pesquisador visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. É pesquisador–bolsista da Fundação Oswaldo Cruz. Coordena o grupo de pesquisa CNPq/Fiocruz-EPSJV denominado Coletivo de Estudos de Política Educacional.

LURDES LUCENA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana. Professora da ESAMC/Uberlândia e da Unipac. Integrante do Histedbr.

MARA RÚBIA ALVES MARQUES

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora pesquisadora do Núcleo de Políticas e Gestão em Educação da Faculdade de Educação e da Linha homônima dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

MARCELA ALEJANDRA PRONKO

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense. Professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz e professora colaboradora do Mestrado em Política e Gestão da Educação da Universidad Nacional de Luján (Argentina).

MARIA VIEIRA SILVA

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em Educação pela Université Paris X, como bolsista sênior do CNPq. Pesquisadora associada ao Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (Cresppa) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Polis - Políticas, Educação e Cidadania (UFU), com financiamento pela Fapemig. Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFU e é editora da Revista Educação e Políticas em Debate.

MICHAEL APPLE

Doctor of Humane Letters (McGill University/Canada). Professor Departments of Curriculum and Instructions and Educations Policy Studies, School of Education, University of Wisconsin. Visiting Professorship (June 2012 – present) in School of Education, University of Manchester, England.

OLINDA MARIA NORONHA

Doutora em Educação: Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre Docente em História da Educação pela Unicamp. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Unicamp.

PIERRE HENRI TRINQUET

Doutor em Sociologia, Ergólogo da Universidade de Provença e do Mediterrâneo, França, profissional da construção civil e pesquisador das situações de trabalho para saúde e segurança do trabalhador.

ROBSON LUIZ DE FRANÇA

Pós-Doutor em Política Educacional pela Universidade Federal da Paraíba. Doutor em Educação na Linha de Políticas Públicas pela Universidade Júlio Mesquita Filho (Unesp/Araraquara). Especialista em Direito Educacional. Especialista em Supervisão e Administração Escolar. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Formação Humana. Pesquisador do Centro de Investigação em Educação (CIE) da Universidade da Madeira (Funchal/Portugal). Desenvolve estudos e pesquisas sobre Currículo e Formação Profissional, Trabalho e Educação, Cidadania e Precarização do Trabalho.

SARITA MEDINA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do curso de pedagogia e licenciaturas e do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com ênfase em Política e Gestão da Educação.



NAVEGANDO
publicações



librum
EDITORA