

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PROMOVIDA NO GOVERNO
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: PREOCUPAÇÃO COM O MERCADO OU
FORMAÇÃO PARA O TRABALHO?

por

Adriana Mota Barbosa Rodrigues

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, março de 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: A reforma do ensino técnico promovida no governo Fernando

Henrique Cardoso: preocupação com o mercado ou formação para o trabalho?

elaborada por **Adriana Mota Barbosa Rodrigues**

aprovada pela **Banca Examinadora**

Rio, 22/03/1999

h n l c

Orientadora da Dissertação
Profª Drª Siomara Borba Leite

Edil Vasconcellos de Paiva

Profª Drª Edil Vasconcellos de Paiva

Maria Ciavatta Franco

Profª Drª Maria Ciavatta Franco

DEDICATÓRIA

Ao mestre que ensinou-me as
lições do Mestre: Elias Maluf.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Siomara Borba Leite, cuja presença, contribuição e atenção durante todo o Curso de Mestrado foram de fundamental importância no processo de construção deste trabalho, conferindo prazer as nossas obrigações acadêmicas.

Ao Ricardo, companheiro e incentivador na jornada de concretização deste trabalho. Aos meus filhos Lucas, Paula e Thais pela certeza de que o sonho é possível.

Aos meus pais e meus irmãos que mesmo à distância souberam, cada qual a seu modo, exemplificar a coragem e a perseverança indispensáveis ao pesquisador.

Ao Colégio Técnico Universitário e à Coordenação de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora que tornaram viável esta oportunidade de estudo e crescimento. À CAPES, agência financiadora que, uma vez mais, acreditou na educação do Brasil.

Aos professores e funcionários do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro por demonstrarem como competência e atenção são essenciais para a produção acadêmica.

A todos os alunos que já partilharam comigo a experiência da sala de aula compelindo-me, incessantemente, a investigar, crescer e respeitar.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 01 - A SOCIEDADE NEOLIBERAL: UMA CONDIÇÃO PÓS- MODERNA?.....	19
CAPÍTULO 02 - A GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: FALÁCIAS NEOLIBERAIS?.....	70
CAPÍTULO 03 - ESCOLAS TÉCNICAS: PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO OU INSTRUMENTAÇÃO PARA O PENSAR?.....	118
CAPÍTULO 04 - DISCUSSÃO MAIS AMPLIADA DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: A DUALIDADE MANTIDA?.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	211
ANEXOS.....	224
ABSTRACT.....	242

LISTA DE ANEXOS

1. Proyecto: Reforma del Sector de Educación Profesional - 14 /02/97.....	224
2. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.....	236
3. Portaria MEC nº 646 de 14 de maio de 1997.....	239

ABREVIações

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CONDAF - Conselho Nacional de Diretores de Escolas Agrotécnicas Federais

CONDETUF - Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

CONDITEC - Conselho Nacional de Diretores de Escolas Técnicas Federais

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CONET - Congresso de Educação Tecnológica

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IFET - Instituição Federal de Ensino Técnico

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

MTb - Ministério do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PL - Projeto lei

PROEP - Programa de Reforma da Educação Profissional

SEMTEC - Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESU - Secretaria de Ensino Superior

INTRODUÇÃO

A problemática que envolve trabalho e educação representou tônica constante em toda nossa trajetória. Feita a opção pelo Curso de Magistério, antes mesmo de tê-lo completado, ingressei no mercado de trabalho. A militância sindical despertou-me, desde cedo, para a importância do compromisso ético, enquanto profissional e cidadã, frente às questões sócio-econômicas do país. Mais tarde, a graduação em Geografia ofereceu o contraponto fundamental para a minha visão de mundo.

As reflexões sobre meu fazer pedagógico levaram-me a um embate epistemológico, quando, já como docente de um colégio técnico vinculado à universidade federal, senti a necessidade de traçar objetivos para uma ação que já não sabia se justificar-se-ia em si mesma.

Por conta disso, muitas foram as discussões que levamos às reuniões departamentais, ao Colegiado Universitário de 1º e 2º graus, aos fóruns locais de debate e aos seminários com representantes do governo federal. Entendi que esses interlocutores seriam insuficientes na resposta aos meus anseios e que o Curso de Mestrado significaria a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sistematizada.

Desta forma, desenvolvemos a presente pesquisa, na qual buscamos, inicialmente, justificar a importância do tema em questão, tentando levantar argumentos que evidenciam a pertinência de tal trabalho que - se em nível pessoal nos parecia imprescindível - por compromisso ético, era preciso, sobretudo, que se fizesse presente enquanto momento elucidativo no discurso e prática das escolas envolvidas.

Este estudo se justificaria à medida que servisse como possibilidade de rompimento hegemônico e apontasse caminhos para superação da visão do trabalho enquanto *labor* - condicionado pelo mercado e para a produção - para uma visão ampliada do trabalho enquanto atividade de *poiésis* - criação, liberdade, prazer.

A reflexão sobre a problemática que envolve o ensino técnico no Brasil, desde as suas origens até os dias atuais, representou o elemento catalizador indispensável na elaboração desta pesquisa. Sendo assim, nos parecia fundamental a discussão mais ampla da problemática em que se situa o ensino técnico no Brasil.

Ao nos debruçarmos sobre este debate, foi inevitável que buscássemos, antes, compreender e refletir sobre os aspectos filosóficos, econômicos e políticos que moldam o mundo e a sociedade hoje, transpondo as fronteiras nacionais, imprimindo reflexos globais, que se fazem sentir no interior de cada instituição de ensino, na prática de seus interlocutores e na produção do conhecimento técnico.

Além disso, buscamos ao longo desta pesquisa, tomar o mundo como uma paisagem multiforme, cujos contrastes produzem disparidades regionais diametralmente opostas. Neste sentido, Márcia Lopes Reis (1996) nos apresentou uma ilustração significativa destas diferenças radicais, atendo-se essencialmente à questão tecnológica, contrastou a comunicação mundial via Internet e o reduzido grau de desenvolvimento de alguns países da África, cujos técnicos mais evoluídos são simples consertadores de bicicleta.

Nossa análise da sociedade contemporânea ateu-se, inicialmente, às questões que envolvem o debate da pós-modernidade. Esta empreitada reflexiva pautou-se na indicação de Frederic Jameson (1997): precisamos enfrentar e não arbitrar sobre o pós-modernismo. Buscar

nas suas diversas manifestações, no mundo onde impera a lógica da mercadoria, salvaguardar o pensamento crítico frente às apologias da nova ordem mundial.

Nesta reflexão, contraponto fundamental nos foi trazido pela consideração de algumas análises de teóricos como Marx, Weber e Habermas que pensaram a tecnologia e a sociedade moderna, apresentados por Löwy. Além disso, buscamos a contribuição de pensadores contemporâneos da pós-modernidade como David Harvey e Boaventura de Sousa Santos.

A hegemonia do mercado transpareceu-se na análise da sociedade pós-moderna, nos conduzindo a outro leque de questões, especialmente o neoliberalismo e a flexibilização produtiva. Pudemos perceber como o discurso neoliberal, tal como indicou-nos Pierre Bourdieu (1998), apresenta-se forte e difícil de ser combatido por aliar-se a um mundo de relações de forças, uma vez que determina as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas, imprimindo um programa de destruição metódica da coletividade.

Desta forma, instalou-se o que Bourdieu (1998) denominou de “reino absoluto da flexibilidade”. Ou seja, o mundo de hoje é marcado pela concorrência tanto entre empresas, como entre filiais de uma mesma empresa e esta disputa também perpassa as equipes produtivas e chega até os próprios indivíduos. Um dos nossos maiores desafios investigativos estava, justamente, em refletir sobre tais consequências para o ensino técnico.

A primeira delas, nos pareceu muito nítida, seria a exigência de polivalência na formação do trabalhador e foi questão que mereceu nossa atenção especial na presente monografia. A polivalência aparece embasada no ideário neoliberal e se associa a técnicas de submissão racional que acumulam os cargos de funções conduzindo ao fim da solidariedade coletiva. Seria, pois, o que Bourdieu (1998) denominou de “instituição prática de um mundo

darwiniano da luta de todos contra todos em todos os níveis hierárquicos” (p. 7). Alia-se a isto um enorme contingente de exército industrial de reserva.

Na tomada das categorias gramscianas de análise do real, foi possível percebermos as contradições que se interpõem na dialética das relações sociais de produção. Resgatamos na leitura de Antônio Gramsci o conceito de politecnia e a escola do trabalho, como propostas concretas de rompimento com a hegemonia burguesa e o ideário neoliberal de formação polivalente. Enriquecemos nossa reflexão através das contribuições de autores contemporâneos, tais como, Arroyo (1989), Frigotto (1994), Machado (1991, 1994 e 1996), Rodrigues (1993) e Ramos (1995), entre outros.

Na análise da sociedade contemporânea também não pudemos deixar de discutir a globalização que embora se mostre heterogênea com consequências diferenciadas nos países centrais e periféricos, veio atrelada à política neoliberal e justifica a ação “normatizadora” de organismos como o FMI e o Banco Mundial, arrebatando a autonomia dos Estados Nacionais. Além disso, em nome dos avanços nos setores de informática, eletrônica e telecomunicações apregoa-se o ideário da *Sociedade do Conhecimento*. Trata-se de uma nova leitura da Teoria do Capital Humano que representou a leitura liberal sobre o papel da educação na década de setenta. Ou seja, a própria crise vivenciada hoje pelo capitalismo gerou uma reação neoliberal que veio imprimir novo contorno a Teoria do Capital Humano.

Tornou-se imprescindível pensar a produção de ciência e tecnologia na perspectiva do ensino profissionalizante dentro de um enfoque crítico à Teoria do Capital Humano a qual Frigotto (1989) soube tão bem elucidar. Sobre tais questões encontramos também fértil legado reflexivo nos autores do GT Trabalho e Educação da ANPEd.

Contudo, percebíamos uma lacuna na análise acadêmica pertinente à natureza do conhecimento que é produzido na esfera do ensino técnico profissionalizante e na interface deste com a ciência e tecnologia, aspecto sobre o qual pretendíamos nos aventurar.

Nosso estudo procurou não perder de vista o que destacaram Franco e Frigotto (1993) no texto abaixo sobre a importância de mantermos o trabalho como paradigma central de nossa análise na sociedade contemporânea para podermos desvelar as questões intrínsecas à exclusão. Com mais propriedade, nestes autores, tivemos que:

As teses da não centralidade do trabalho, do fim do trabalho, da visão fetichizada da tecnologia tomada como “fator” independente das relações sociais, capaz de per se nos levar à sociedade “pós-capitalista”, pós industrial, longe de nos ajudar a entrar na rebeldia das relações de exclusão cada vez mais perversa da sociedade capitalista contemporânea, podem reforçar perspectivas conservadoras. (p. 551)

O exame dos conceitos “Ciência” e “Tecnologia” no ensino técnico de segundo grau vinculado às universidades brasileiras nos reportou inicialmente a um enfoque macro, ou seja, a busca da própria conceituação. Todo este exercício elucidativo acompanhou a preocupação com o conceito de trabalho, entendido como o gancho indispensável para a ligação com o ensino técnico e o ensino da técnica.

Nossa investigação conceitual partiu da pesquisa histórica da evolução do conceito de técnica ao longo da evolução das civilizações antigas e moderna. Para finalização desta pesquisa tecemos uma análise que tratou especificamente das reflexões da Sociedade do Conhecimento e suas relações com a política neoliberal do governo FHC no patrocínio da reforma do ensino técnico.

Segundo Neves (1997: 95), esta reforma do ensino técnico é parte de um programa conjunto que envolve o MEC e o MTb que reconhece ser função das instituições educacionais a conformação ético-política das massas trabalhadoras aos “requisitos da modernidade”. Estes seriam os deveres cívicos, o domínio da leitura, a valorização do meio ambiente e a tolerância e respeito para o “diferente”(raça, cor, etnias, classes sociais, etc). A crítica de Neves salienta a contradição entre um saber oferecido, que se pretende democrático e promotor da cidadania mas que acaba por ser instrumento hegemônico `a medida que promove a passividade frente as desigualdades sociais do país, quer pelo ocultamento das mesmas, quer pelo favorecimento da aceitação de seus determinantes.

Concluimos apresentando nossa análise especialmente sobre reforma educacional que vêm sendo promovida no Brasil pela política neoliberal, insuficiente - e não eram estes seus objetivos - para preparar o trabalhador para o enfrentamento com autonomia das exigências dos novos processos produtivos. Acreditamos que o que se pretende é adequar o profissional somente para operar com produtividade as tecnologias contemporâneas e ser capaz de assimilar como imutável o padrão de organização social neoliberal.

O compromisso ético e político de rompimento com estas categorias estanques de análise do real, nos compeliu à importância de um estudo que fosse capaz de elucidar todas estas contradições e oferecer subsídios para seu rompimento hegemônico. Parafrazeando Gramsci, assumirmos na “*organicidade*” da classe trabalhadora o papel que cabe aos seus *intelectuais*.

Por considerarmos estas questões extremamente complexas sabemos da necessidade de se recortar a proposição maior que trata do “Ensino Profissionalizante e as Políticas Governamentais Brasileiras na última década”. Desta feita, demarcamos como problema de

análise o ensino técnico de segundo grau dentro das universidades federais brasileiras, ou seja, as chamadas Escolas Técnicas Vinculadas.

A delimitação temporal foi o primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso. Embora possamos ter esbarrado nas dificuldades da de uma discussão contemporânea, acreditamos ter sido de larga utilidade pesquisar este período, por dois motivos fundamentais. Primeiramente por requerer um certo reporte histórico para ser compreendido e, em segundo lugar, porque este estudo poderá contribuir para a elucidação das atuais modificações no ensino profissionalizante e como isto se reflete no interior das escolas técnicas vinculadas às universidades federais brasileiras. A especial preocupação com tais escolas teve origem determinada pela experiência pessoal desta pesquisadora, docente de uma escola técnica pertencente ao grupo de escolas vinculadas a alguma universidade federal.

Além disso, este estudo se pautou na análise da natureza do conhecimento que se produz dentro destas escolas, assim como pretendeu investigar o processo de produção de ciência e tecnologia neste espaço pedagógico. Isto veio, uma vez mais, enfatizar a nossa escolha investigativa sobre as escolas vinculadas a universidades federais já que a universidade é (ou deveria ser) um centro gerador de ciência, tecnologia e conhecimento.

Em síntese, nosso objetivo foi analisar a concepção de ensino técnico, proposto pela Reforma no Ensino Técnico, sobretudo através do Decreto Lei 2208, gestada no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, considerando, em particular, alguns aspectos filosóficos e políticos. Em termos gerais, para a realização deste propósito, pretendeu-se, especificamente, examinar a sociedade contemporânea a partir da consideração de alguns elementos da análise filosófica sobre a modernidade e a pós-modernidade; investigar

o significado da globalização e suas conseqüências quanto aos novos requisitos para a formação da classe trabalhadora; apresentar a história do ensino técnico a partir da consideração dos aspectos científicos e tecnológicos; analisar a atual reforma no ensino técnico destacando suas características enquanto política neoliberal; perquirir o enfoque que é dado para a ciência e tecnologia dentro deste ramo de ensino e pesquisar a idéia da *Sociedade do Conhecimento*.

O estudo se pautou na pesquisa bibliográfica. Para tal empreitada buscamos documentos oficiais contemporâneos envolvendo a problemática em questão, especialmente os produzidos pelo Ministério do Trabalho e Ministério da Educação e do Desporto e suas respectivas secretarias e também investigamos diversos autores brasileiros e estrangeiros.

Nossa opção investigativa para atingirmos os objetivos propostos nos levou, inicialmente, a discussão do debate abrangente da pós-modernidade que, por sua vez, conduziu ao necessário debate da modernidade. Pretendíamos compreender o homem e a sociedade contemporânea, sua visão de mundo, suas questões, para, então, adentrarmos à discussão da concepção de conhecimento técnico sob a égide do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso.

Sendo assim, no primeiro capítulo desta dissertação apresentamos o contexto de nossa questão e procuramos investigar se a sociedade neoliberal é uma condição pós-moderna. A globalização da economia e a Sociedade do Conhecimento, aspectos contingentes ao neoliberalismo ocuparam nossas preocupações no capítulo seguinte. Nesta oportunidade desenvolvemos os conceitos de Sociedade do Conhecimento, flexibilização produtiva e produção de conhecimento, como conceitos pilares de nossa investigação. A investigação da concepção de técnica e a produção desse conhecimento ao longo da história da humanidade e,

mais especificamente, o histórico da implantação do ensino técnico no Brasil foram a tônica do terceiro capítulo. Reservamos o quarto capítulo como o momento de confrontarmos a Teoria do capital Humano e a Sociedade do Conhecimento ao desvendamento das questões que compreendem o ensino técnico federal no país, no governo FHC. Também procuramos apontar nesta investigação, as relações entre os organismos internacionais que gestam os projetos educacionais no país e a conformação imposta a este segmento do ensino.

Nas considerações finais deste trabalho procuramos destacar os vários aspectos de nossa reflexão parcial sobre a produção do conhecimento no ensino técnico - principalmente, nas escolas vinculadas às universidades federais brasileiras - nos permitiu concluir. Salientamos, ainda, alguns caminhos da reação contra-hegemônica de construção de um saber capaz de assegurar ao homem a omnilateralidade e condução efetiva da utopia socialista.

CAPÍTULO 01: A SOCIEDADE NEOLIBERAL: UMA CONDIÇÃO PÓS-MODERNA?

A reflexão acerca do ensino técnico na sociedade contemporânea faz emergir diferentes questionamentos. Um deles diz respeito ao significado do conhecimento e para discutir essa questão, um dos caminhos é buscar o sentido do saber técnico para o mundo de hoje. Investigar quais são os aspectos filosóficos, políticos e sociais que estão impressos na produção deste conhecimento e, especialmente, resgatar a historicidade da institucionalização desta parcela de saber que teve, indubitavelmente, participação ímpar no desenvolvimento da humanidade.

Desta forma, partimos da premissa de que há várias formas de abordagens investigativas capazes de conduzir-nos a esta visão dilatada da produção do conhecimento no ensino técnico. Entretanto, a marca que queremos imprimir a nossa análise pauta-se numa concepção de homem que se define enquanto ser capaz de transformar o real e transformar-se por seu trabalho, atividade esta que lhe confere a magnitude de diferenciação dos animais por ser planejada, avaliada, dotada de criatividade e que permite ao homem imprimir, ao produto desta ação - quer seja um texto, uma ferramenta ou uma máquina - um pouco de si. Sendo assim, centramos o foco de nossa investigação na sociedade contemporânea, tecido social constantemente modificado e modificador do ser humano, capaz de abrigar paradoxalmente, a coletividade e o individualismo.

O debate acerca da sociedade contemporânea, na maioria das vezes, atrela-se a uma série de “ismos”. Trata-se de um verdadeiro emaranhado conceitual que comumente também faz aflorar os prefixos “neo” e “pós”. Modernismo, industrialismo e liberalismo entre outros,

são termos que aparecem em justaposição - ou mesmo contraposição, de acordo com a corrente de pensamento a que se atenha - aos conceitos de pós-modernismo, globalismo, neoliberalismo, neomoderno e pós-industrial, entre outros.

Tenhamos, então o cuidado de resgatar historicamente estes conceitos, tomando o debate abrangente da modernidade e da pós-modernidade que, embora tenha uma forte presença no campo das artes, dos movimentos estéticos, aqui serão privilegiadas as discussões que tentam relacionar tal reflexão à sociedade em geral.

Nossa investigação considerou, primeiramente, a obra de Jean-François Lyotard (1989 e 1993), que em seus estudos sobre a pós-modernidade privilegiou questões envolvendo as narrativas. Para ele, a pós-modernidade representa o momento contemporâneo, cujas transformações conduzem a modificações nas ciências e nas artes, capazes de imprimirem novas características na cultura. Neste sentido, para Lyotard (1989), a pós-modernidade é o “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes, a partir do fim do século XIX.” (p.11)

Além disso, para Lyotard (1989), a pós-modernidade testemunha o embate da ciência com as narrativas que se responsabilizam pela legitimação do discurso científico, ao qual denominou-se “filosofia”. A filosofia, enquanto meta discurso de legitimação da ciência e sob seu estatuto, segundo Lyotard (1989), pode recorrer diretamente a uma grande narrativa - por exemplo, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador - a qual se denomina “moderna”. Na análise lyotardiana, a descrença nas metanarrativas é uma consequência do desenvolvimento das ciências mas não teria havido este progresso nas ciências se não fora tal descrença. Esta descrença seria característica intrínseca ao momento atual. Assim a pós-

modernidade é, na máxima simplificação de Lyotard (1989), “a incredulidade em relação às metanarrativas”. (p. 12) Desta forma, a pós-modernidade, para Lyotard (1989), é também o momento de questionamento da legitimação das instituições que tecem o vínculo social pois estas se constituíram pautadas em metanarrativas.

Lyotard (1993) preocupou-se em apreender as relações entre o moderno e o pós-moderno. Para este autor, o pós-modernismo estabeleceu uma ligação peculiar com o modernismo: é ele próprio no seu estado permanentemente inicial. Assim sendo, para Lyotard (1993), uma obra só se caracteriza como moderna se primeiro for pós-moderna. Isto nas palavras do autor significa que “o pós-modernismo, entendido assim, não é o modernismo no seu estado terminal, mas no seu estado nascente, e esse estado é constante.” (Lyotard, 1993: 24)

Lyotard (1993) fiel aos jogos de linguagem, a eles recorre, novamente, para expressar sua reflexão sobre o pós-moderno. Para o autor, o pós-moderno compreende tudo o que no moderno é incapaz de se efetivar, por suas próprias limitações presentes, aquilo que se analisa sob novo olhar, capaz de enfatizar suas referidas limitações. Desta forma, Lyotard (1993) acrescentou que

(...) o pós-moderno seria aquilo que no moderno alega o ‘presentificável’ na própria ‘presentificação’; aquilo que se recusa à consolação das boas formas, ao consenso de um gosto que permitiria sentir em comum a nostalgia do impossível; aquilo que se investiga com presentificações novas, não para as desfrutar, mas para melhor fazer sentir o que há de impresentificável. (p. 26)

Assim, podemos resumir que para Lyotard, o pós-moderno é um momento não só de questionamento das instituições que compõem o vínculo social e das metanarrativas, como

também se refere a um estado da cultura capaz de transpor as limitações e dilemas da modernidade.

Da mesma forma que Lyotard (1993), Terry Eagleton no artigo *Awakening from modernity* (1987) descreveu o pós-modernismo como sendo o rompimento com as metanarrativas. Entretanto, Eagleton (1987) destacou a importância que a oposição ao período anterior teve na elaboração deste conceito. Para este autor, a pós-modernidade se constitui como contraposição à razão moderna - que se tornara manipuladora - e à totalidade, momento de questionamento também da ciência e da filosofia. Ou seja,

O pós-modernismo assinala a morte dessas “metanarrativas”, cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana “universal”. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo... A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mas modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas. (Eagleton, 1987 apud Harvey, 1996: 19-20)

Esta descrição de Eagleton é capaz de abrigar a de muitos outros pensadores contemporâneos, tais como Boaventura de Sousa Santos (1997), David Harvey (1996) e Marilena Chauí (1992). Mesmo considerando a existência de uma variedade enorme de abordagens para o tema, de defensores e críticos, o que logo se torna assunto recorrente é o quanto a sensibilidade pós-moderna se funda e fundamenta a partir do questionamento dos grandes mitos oitocentistas do progresso e da emancipação da humanidade pela ciência e/ou pela revolução. A totalidade e o totalitarismo são também questionados pela pós-modernidade. A razão emancipadora do Iluminismo é agora denunciada como o principal instrumento de dominação. A importância do pensamento Iluminista na formação da cultura ocidental também é posta em cheque pela pós-modernidade. Nas palavras de Heloísa Buarque de Hollanda

(1991), é o momento de “desconstrução sistemática dos mitos modernistas, questionando não só o papel do Iluminismo para a identidade cultural do ocidente, mas também o problema da totalidade e do totalitarismo na epistemologia e na teoria política moderna.” (Hollanda, 1991)

Desta forma, a pós-modernidade se desenha em oposição a um outro período, a modernidade, na tentativa mesmo de superá-lo. Pretende-se, assim, apresentar o conceito de modernidade para captar o significado da idéia de pós-modernidade. Este tem sido, aliás, o procedimento metodológico dos filósofos que se dedicaram a decifrar esta expressão, efêmera e fugidia, como a sociedade que a norteia.

A maioria dos autores tem balizado o início do pensamento sobre a modernidade, ou da definição do conceito mesmo, com Baudelaire em seu artigo *La peinture de la vie moderne*, escrito no início de 1860. A novidade desta idéia é que ela rompe com o culto ao antigo, com a norma, a conformidade, defendendo uma valorização do presente pelo simples fato de ser presente, ressaltando a tensão inerente entre o que é eterno, imutável, definitivo e o que é efêmero, fugidio, passageiro.

É praticamente unânime que toda a trama do projeto sócio-cultural da modernidade tenha se constituído durante os séculos XVI, XVII e XVIII. Parte desta periodização abrange o movimento iluminista que serviu de embasamento para parte das idéias contidas no projeto moderno. Segundo Christopher Hill (1965), em seu trabalho intitulado: As origens intelectuais da Revolução Inglesa, onde buscou investigar a gênese das atitudes atribuídas ao Iluminismo, as idéias iluministas já tinham larga difusão na Inglaterra do século XVI. Caberia destacar ainda que, como parte do pensamento moderno, a tentativa de demarcar o Iluminismo mostrou-se ambigua. Desta forma, nos deparamos com autores que, como Jacques Solé (1988)

em A Revolução em questão, criticaram qualquer tentativa pontual a este respeito e trouxeram para a dita “boemia intelectual” francesa a responsabilidade do legado iluminista. Apesar das divergências de periodização, o que vem definir filosoficamente o Iluminismo é a ênfase dada ao homem, à razão e ao seu poder de emancipá-lo, ideário que alicerça a modernidade. Para Luis Roberto Salinas Fortes (1993), o que caracteriza filosoficamente este período “além da valorização do homem, é uma profunda crença na razão do homem e nos seus poderes.” (p. 9)

Marilena Chauí (1992), preocupada em apontar as relações entre o marxismo e a modernidade, apresentou o Iluminismo, como sendo o movimento cuja marca principal é a crença na razão emancipadora, capaz de libertar o homem da ignorância e da superstição. Chauí (1992) salientou que foi em função disso, que Marx estudou a alienação e se referiu ao Estado alemão como teológico, à religião como o ópio do povo, à mercadoria enquanto fetiche.

Bronislaw Baczko (1989), estudioso do Iluminismo que tornou-se referência ímpar nas reflexões acadêmicas a este respeito, indicou que a herança iluminista para o pensamento da modernidade, esteve, especialmente, no seu discurso político e moral. O autor exemplificou esta influência do Iluminismo através do pensamento pedagógico da Revolução Francesa. Para Baczko (1989) foi marcante no discurso Iluminista a valorização do homem e da razão, contando com o espaço pedagógico para tal empreitada. O Iluminismo favoreceu a junção da política, representada especialmente pelo Estado-Nação, com a pedagogia, no sentido de que a educação assumiu um importante papel: formalmente, foi responsável pela formação das elites nascentes, especialmente através das escolas politécnicas e normais e, informalmente,

pela implantação de vários dispositivos que objetivavam racionalizar o dia-a-dia e levar a fração universalista do Iluminismo a todos os setores da vida social. Ou seja,

Desde o início a Revolução recebeu uma vocação pedagógica, e essa missão exerceu um fascínio irresistível sobre os sucessivos poderes. Nela se reconhece facilmente a herança do Iluminismo: (...) sonho de produzir novos homens livres de preconceitos, aperfeiçoados na medida do tempo em que viviam. Os pedagogos, esclarecidos e revolucionários, acreditavam com a mesma fê nas capacidades quase ilimitadas da educação e na energia transformadora da Revolução. A pedagogia e política foram assim dois modos de trabalho da nação soberana sobre ela mesma; ao mesmo tempo o Estado-nação se definiu como um Estado educador (...). A intenção pedagógica não presidia apenas às grandes criações republicanas propriamente escolares, destinadas notadamente a formar as novas elites para o Estado-nação (Escola politécnica, Escola normal etc). O projeto de incluir no próprio âmago da vida cotidiana um dispositivo pedagógico sensato guiou também a instalação do calendário revolucionário e do sistema métrico de pesos e medidas, outras tantas instituições encarregadas de racionalizar os espíritos e de fazer triunfar o universalismo do Iluminismo. (Baczko, 1989: 761-762)

Parece-nos importante para completarmos nossa reflexão sobre as relações entre o Iluminismo e a formação do pensamento moderno, tomarmos a análise peculiar de Alexis de Tocqueville (1979). Ele escreveu em pleno século XIX e na obra O antigo regime e a Revolução, publicada pela primeira vez em 1856, dedicou um capítulo inteiro às relações dos filósofos do Iluminismo e a revolução, marcando, pois, a gênese iluminista no século XVIII. Tocqueville (1979) mostrou como em meados desse século os homens de letras tornaram-se os principais homens políticos do país. Notou que os sistemas políticos defendidos por estes escritores variavam muito, impossibilitando sua conciliação e transformação numa teoria única de governo.

Haveria, no entanto, uma idéia comum a todos eles: que as regras simples e elementares extraídas da razão e da lei natural substituíam os costumes complicados que regiam a

sociedade. Para Tocqueville (1979), os pensadores do século XVIII, ao refletirem sobre a sociedade e seus problemas, elaboraram idéias de contraposição àquelas que embasavam tal sociedade analisada.

Não foi por acaso que os filósofos do século XVIII conceberam noções tão opostas àquelas que ainda serviam de base para a sociedade de seu tempo: essas idéias foram naturalmente sugeridas pela própria contemplação desta sociedade que tinham sob os olhos. (Tocqueville, 1979:136)

Segundo Tocqueville (1979) estes escritos foram os responsáveis por toda a educação política do povo, e a história da revolução demonstrou ter privilegiado o aspecto teórico, pautando-se em modelos societários ideais e assim se afastando das propostas de concretude efetiva. Desta forma, para Tocqueville (1979), a revolução foi “conduzida no mesmo espírito que levou a escrever tantos livros abstratos sobre o governo.” (p. 138)

Desta feita, a defesa que Tocqueville (1979) fez do Iluminismo, demarcando-o como um período pontuado de transformações pautadas no emprego da razão, vem refletir sua inserção no contexto do pensamento Iluminista, enquanto homem do seu tempo. Justamente em função de ter vivido a efervescência de tais transformações, não foi possível a este autor, captar o movimento maior do qual o Iluminismo foi parte, ou seja, a própria modernidade. Portanto, cabe-nos tomarmos também a crítica de autores que nos são contemporâneos, resgatando a amplitude das características da modernidade.

Boaventura dos Santos (1997) demarcou o projeto sócio-cultural da modernidade como tendo se constituído entre o século XVI e finais do século XVIII. Para o autor, foi a partir deste período que a modernidade entrou em crise pois sua capacidade de efetivar as promessas

feitas começa a ser avaliada. Assim, para Santos (1997) após o século XVIII se iniciou o teste “do cumprimento histórico das promessas da modernidade” (p. 78). Destacou ainda a “coincidência” deste período histórico com o nascimento do capitalismo - entendido enquanto relações de produção que se instauraram entre capital e trabalho, diferentemente de simples relações de trocas monetárias datadas já no século XVI - enquanto modo de produção dominante nos países da Europa que integraram a primeira grande onda de industrialização.

Também Chauí (1992) demarcou os séculos XVI e XVII como a gênese da modernidade, constituindo o encerramento da Renascença e o surgimento do racionalismo clássico. Os séculos XVII e XVIII corresponderiam ao desenvolvimento de seu projeto que teria na Ilustração seu apogeu. Por outro lado, Chauí (1992) definiu o modernismo como um movimento que se desenvolveu durante os séculos XIX e XX, ou mais especificamente até 1960 (movimento estudantil). Este período significou a auto-reflexão da sociedade industrial pautada nas novas categorias de compreensão do real em mutação. Segundo Chauí (1992), o modernismo compreendeu as contradições em pauta mas, ao vislumbrar os caminhos de equilíbrio para a sociedade, investiu na opção tecnicista como forma de organizar o capital para distribuir seus resultados e alcançar-se a emancipação. Para Chauí (1992), o modernismo foi

(...) um instante no qual a sociedade industrial se pensa a si mesma e, a partir deste pensamento sobre si mesma, elabora um conjunto de categorias sociais, políticas e culturais, pelas quais ela exprime a maneira como compreende e desenvolve a sociedade industrial; (...) o que caracteriza o modernismo é a percepção da distância, e da necessidade de cobrir esta distância, entre o determinismo causal da natureza e a liberdade. (...) a idéia modernista é a de que é preciso organizar de modo funcional e eficaz o capital, para que através de seu crescimento e da distribuição dos seus resultados, se dê a emancipação. (Chauí, 1992: 28-30)

Assim, Chauí demarcou a sociedade industrial e seus dilemas relacionais entre determinismo natural e liberdade e entre capital e emancipação como questões pertinentes ao modernismo, enquanto momento de busca de alternativas da sociedade para sanar todas as arestas (ou a utopia) deixadas pelas promessas da modernidade, propriamente dita. Há que se frisar que esta definição de Chauí (1992) muito se aproxima do pensamento de Santos (1997) para quem o modernismo representaria, em suma, a retirada da parcela não realizada, o “utópico” do projeto da modernidade.

Centrando o foco de nossa investigação nas escolas técnicas, estas se constituíram, em sua grande maioria, sob os auspícios do modernismo. Especialmente no Brasil, o desenvolvimento de tais escolas esteve ligado à concepção, própria do modernismo, de ver o mundo. Ou seja, as escolas técnicas corporificaram o ideário de uma educação, onde a totalidade na formação do homem era posta em cheque, pelos questionamentos a cerca de um ensino humanista e onde, as pressões do capital industrial na demanda de mão-de-obra conduziram a idéia de que através do ensino técnico e tecnicista a sociedade poderia fazer valer a igualdade social. Prossigamos, pois, na investigação sobre a crise da modernidade e sobre as questões que a pós-modernidade nos traz, para que tenhamos o embasamento teórico necessário à sedimentação da reflexão sobre o enfoque que é dado ao conhecimento no ensino técnico nos dias de hoje.

Tomemos, então, as contribuições de Michael Löwy (1992) que ao discutir a modernidade, buscou inicialmente seu sentido corrente no dicionário. Sua pesquisa partiu do Petit Robert que apresentou a origem da palavra como proveniente do latim *modo*, que

significa *recentemente*¹. É neste mesmo sentido que se apresentaram as outras definições do termo constantes no dicionário: “tudo aquilo que é atual, contemporâneo.” Entretanto, a questão que a transitoriedade do tempo nos coloca é: o que é contemporâneo hoje, não será o obsoleto amanhã?

O dicionário trouxe outra definição de moderno: “o que se beneficia dos progressos recentes da técnica e da ciência.” Esta indicação aproximou o conceito da valorização positiva do novo e, portanto, do progresso. Esse, desde o século XVIII, pauta-se nas novidades tecnológicas e científicas e nas transformações sócio-políticas correspondentes a estas inovações, como por exemplo, a democratização e a urbanização.

Após adotarmos a estratégia investigativa de recurso ao dicionário, como forma de delinear inicialmente o conceito de moderno, tal como fez Löwy (1992), é fundamental a busca do sentido de moderno na obra de Karl Marx. Muitas foram as contribuições que este emblemático pensador trouxe para o debate da modernidade pois, vivendo a ebulição dos movimentos que caracterizaram este período, pode oferecer-lhe crítica salutar. A importância das categorias marxistas de análise do real, especialmente da sociedade moderna, aparece não só nas referências marxistas às quais os pensadores contemporâneos recorrem, como é o caso de Chauí (1992), mas também no destaque que os escritos de Marx ocuparam nas obras de dois grandes críticos da modernidade: David Harvey (1996) e Boaventura Santos (1997), aos quais nos deteremos a seguir.

Harvey (1996) desenvolveu um estudo do Manifesto Comunista e, em especial, da obra de Marx, por considerá-lo um dos primeiros grandes escritores modernistas, capaz de aliar o

¹ Destacou que a referência originária é de 1361 e ainda, que os teólogos medievais classificaram o moderno como um conceito *flatus vocis*, um vazio, sem nenhum conteúdo concreto e preciso.

vigor do pensamento iluminista aos paradoxos aos quais o capitalismo está sujeito. Para Harvey (1996), a teoria da modernização capitalista de Marx, ofereceu elementos analíticos particularmente instigantes, inclusive quando confrontados com as teses culturais da pós-modernidade.

Tal como afirmou Harvey (1996), Marx e Engels denunciaram no Manifesto Comunista a criação burguesa de um novo internacionalismo através do mercado. Harvey (1996) apontou que esta expansão do mercado significou também a submissão sócio-cultural ao poder do capital. “Fê-lo a um alto custo: violência, destruição de tradições, opressão, redução da valorização de toda atividade ao frio cálculo do dinheiro e do lucro.” (Harvey, 1996: 97). O autor destacou ainda que esta preocupação com o dinheiro foi denunciada por Marx como uma condição capaz de “mascarar” as relações sociais entre as coisas, ou seja, próprio “fetichismo da mercadoria”. Esta análise de Marx foi brilhante, na opinião de Harvey (1996), por ser capaz de captar a complexidade das relações reais - mesmo que superficiais até então - entre mercado e sociedade e que hoje, mais ainda, se mostram pertinentes.

Harvey (1996), procedendo ao estudo do fetiche da mercadoria em Marx, concluiu que a mercadoria - ou produto do trabalho - suprime todo e qualquer vestígio de exploração do trabalhador. Dito de outra forma, a questão da mercadoria chega a ser paradoxal, posto que, em função dela, o trabalhador sofre as mais diversas formas de exploração. Entretanto, a contemplação da mercadoria, enquanto produto final, não permite vislumbrar qualquer vestígio que seja das condições de trabalho que asseguraram sua produção. Harvey (1996) salientou na obra de Marx que o fetiche da mercadoria representa o escamoteamento das relações sociais de produção.

Neste sentido, avançando nossa reflexão sobre a teoria marxiana de interpretação do real, podemos nos interrogar se o ensino técnico não ocupa uma parcela de responsabilidade na obliteração da exploração do trabalhador, à medida que se dedica a transmitir conhecimentos e habilidades que assegurem as condições de capacitação do trabalhador ao trabalho. Todavia, esta é uma questão que pretendemos deixar, por hora, em aberto.

Harvey (1996) destacou também a importância que a moeda adquiriu para as análises marxianas, visto que é através dela que se obtém o poder de compra. Além disso, a moeda seria, para Marx, a única forma de representação do trabalho social.

Harvey (1989) frisou que Marx descreveu processos sociais presentes no capitalismo, responsáveis pela promoção do individualismo, alienação, fragmentação, efemeridade, inovação, destruição criativa, especulação, mudanças nos métodos de produção e consumo e na experiência do espaço e do tempo e a mudança social na dinâmica social impelida pela crise.

Segundo Harvey (1996), a empreitada científica, a qual Marx se dedicou em O Capital, foi em síntese, a reflexão da tensão entre as qualidades negativas e positivas do capitalismo e também a tentativa de demarcação dos caminhos para a luta operária. Se, por um lado, as revoluções tecnológicas, impulsionadas pela divisão do trabalho, criaram a possibilidade de liberar a sociedade da escassez - “reino da necessidade”- por outro lado, era preciso libertar o homem dos fetiches do mercado e desmistificar o mundo histórico e social.

Além disso, segundo Harvey (1996), verifica-se na obra de Marx, muito mais do que sinais do projeto iluminista. Com exemplo, Harvey nos apresentou um trecho de *Grundrisse*, onde Marx atribui ao capital a criação da sociedade burguesa, a dominação da natureza e até

mesmo, o próprio vínculo social. Quão significativa se faz a transcrição do trecho abaixo que ilustra a ambigüidade referida:

O capital cria a sociedade burguesa e a apropriação universal da natureza, bem como o próprio vínculo social entre os membros da sociedade. Daí decorre a grande influência civilizadora do capital; sua produção de um estágio da sociedade em comparação com o qual todos os estágios anteriores parecem meros *desenvolvimentos locais* da humanidade e *idolatria da natureza*. Pela primeira vez, a natureza se torna para a humanidade mero objeto, mera questão de utilidade, cessando de ser reconhecida como um poder em si mesma; e a descoberta teórica de suas leis autônomas parece somente um artifício destinado a subjulgá-la às necessidades humanas... O capital impele para além das barreiras e preconceitos nacionais e do culto da natureza, bem como [para além] de todas as satisfações tradicionais, confinadas, tolerantes e incrustadas de necessidades presentes e da reprodução de velhos modos de vida. Ele destrói tudo isto e o revoluciona constantemente, fazendo ruir por terra todas as barreiras que impedem o desenvolvimento das forças produtivas, o desenvolvimento total da produção e a exploração e intercâmbio das forças naturais e mentais. (apud Harvey, 1996: 106-107)

Assim, para Harvey (1996) com a obra de Marx, temos condições de pensar a mediação de resistências e descontentamentos, os aspectos opressivos, destrutivos e fragmentadores para tentarmos uma ação coletiva e consciente de criação de nossa própria história.

Harvey (1996), pautando-se no referencial marxiano de análise do real, tomou o capitalismo enquanto sistema social, capaz de internalizar regras que lhe assegurem o potencial permanentemente revolucionário, em busca de seus ganhos. Novos mercados encampados, criação permanente de produtos e necessidades fictícias alimentadas pelas fantasias consumistas, ilustram este potencial do capital ao qual Harvey (1996) se referiu. Tudo isto gera em todos os aspectos da sociedade a permanente incerteza, a insegurança e a instabilidade. Harvey (1996) concluiu esta sua reflexão, atribuindo ao capitalismo a fonte da única certeza que se tem da modernidade: sua insegurança.

Harvey (1996) enfatizou que é no legado de Marx que encontramos condições de transpor a todo este “distúrbio revolucionário, à fragmentação e à insegurança perpétua”. (p. 103) Isto porque Marx, segundo Harvey (1996), foi capaz de indicar a causa que alimenta toda esta insegurança: a constante circulação de capital em busca de lucro.

Além das reflexões oferecidas por Harvey (1996) sobre a influência de Marx para o pensamento da modernidade, tal como destacamos anteriormente, tomaremos, em contrapartida, as contribuições de Santos (1997) para tal questão.

Santos (1997) destacou que a expressão “tudo que é sólido se desmancha no ar”, empregada por Marx e Engels no Manifesto Comunista de 1848, foi a forma dos autores demarcarem as transformações, advindas da modernidade e do capitalismo, em todos os setores da vida social em velocidade e profundidade muito grandes. Para Santos (1996), o capitalismo² foi descrito no Manifesto Comunista como sendo uma manifestação do processo civilizatório incipiente, ou seja da própria modernidade, que se caracterizaria por uma abrangência muito mais ampla. Ou seja, a modernidade foi tomada por Marx e Engels como uma mudança paradigmática de civilização, cuja extensão fenomenológica encampa o capitalismo.

Santos (1997) destacou que o referido manifesto condenava o capitalismo através da mesma estratégia discursiva com a qual celebrava a modernidade. O capitalismo era tomado enquanto porção perversa da modernidade. Nesta medida, a modernidade enquanto abrigasse o capitalismo, seria um projeto incompleto.

² Consideramos aqui que as especificidades históricas deste modo de produção residem nas relações que se estabelecem entre o capital e o trabalho, marcadas pela expropriação do trabalhador dos meios de produção e alienação do produto, no sentido do legado marxista de compreensão do real.

Neste sentido, Santos (1997) considerou a reflexão marxista o mais salutar produto cultural e político da modernidade. Sendo assim, o marxismo, perante à crise da modernidade, foi considerado por Santos (1997) mais uma parte do problema que se coloca, do que da solução pretendida. Esta análise de Santos (1997) exige o marxismo de contribuir na elucidação das questões advindas da modernidade, já que ele é tomado como fruto da própria modernidade. Neste sentido, a obra de Santos (1997) adotou um posicionamento oposto ao de Harvey (1996) para quem o marxismo é o caminho apontado como possibilidade de superação dos conflitos apresentados pela modernidade, que seriam gerados, em última instância pelo capital, objeto de estudo de Marx.

Santos (1997) ainda se apressou em destacar que no plano epistemológico, o marxismo pouco teria a nos contribuir na transição paradigmática que envolve a modernidade. Isto porque Marx teria enfatizado muito a ciência moderna em função de seu potencial gerador de progresso e racionalidade. Marx, segundo Santos (1997), acreditou na possibilidade de sujeição do governo e da evolução da sociedade a leis tão rigorosas quanto as que supostamente regeriam a natureza, abrindo espaço para a positividade da ciência moderna. Nas palavras do próprio Santos (1997):

Marx demonstrou uma fé incondicional na ciência moderna e no progresso e racionalidade que ela podia gerar. Pensou mesmo que o governo e a evolução da sociedade podiam estar sujeitos a leis tão rigorosas quanto as que supostamente regem a natureza, numa antecipação do sonho, mais tarde articulado pelo positivismo, da ciência unificada. A crítica epistemológica da ciência moderna não pode assim deixar de envolver o marxismo. (p. 35)

Contudo, Santos (1997) afirmou que as promessas modernas de progresso, ciência, liberdade, igualdade, racionalidade e autonomia só poderiam ser plenamente atingidas para além do capitalismo. Santos (1997) atribuiu à empreitada intelectual - política, científica e filosófica - de Marx, a tentativa de denúncia e promoção de tal ruptura. Porém, para Santos (1997), o marxismo não teve elementos capazes de desfazer a solidez do capitalismo: ambos digladiaram ao longo da modernidade, no século XX, constituindo-se em uma de suas narrativas centrais e mais empolgantes, sobretudo, no aspecto societal.

De acordo com as reflexões de Harvey (1996) e Santos (1997), a modernidade pode ser tomada como um projeto só realizável para além do capitalismo. É preciso observar que a conjunção da modernidade com o capitalismo reduziu suas possibilidades às do capitalismo, fazendo esta transição paradigmática - ao que se convencionou chamar de pós-modernidade - transpor a epistemologia, ocorrendo em todos os planos da sociedade.

Tomemos ainda, as análises de um outro autor contemporâneo Michael Löwy (1992). Este autor preocupou-se, especialmente, com as relações entre a Escola de Frankfurt e a modernidade. Segundo Löwy (1992) a influência da modernidade está impressa nas obras de Karl Marx e Marx Weber, “nas quais se inspira frequentemente a Escola de Frankfurt.”(Löwy, 1992: 119). Löwy (1992) definiu a modernidade, a partir da dimensão econômica, preocupando-se em denunciar e enfatizar a nefasta influência do mercado para a civilização capitalista-industrial. Nas suas palavras, a modernidade é:

(...) a civilização capitalista-industrial baseada na economia de mercado, no valor de troca, na propriedade privada, na reificação (*Versachlichung*), na racionalidade instrumental (*Zweckrationalität*), na quantificação, na legitimidade burocrática, no espírito de cálculo racional (*Rechenhaftigkeit*) e no desencantamento do mundo. (Löwy, 1996: 119)

Nesta perspectiva, baseou-se a Escola de Frankfurt que teve em Walter Benjamin, segundo Löwy (1992) o crítico mais radical da modernidade. Para Löwy (1992), Benjamin rejeitou o culto moderno ao progresso e colocou no centro de sua visão de história o conceito de catástrofe. Löwy (1992) entendeu que em Benjamin, o conceito de catástrofe está inserido na história do homem, à medida que esta é o próprio progresso. Ou seja, nas palavras de Benjamin, “a catástrofe é o progresso, o progresso é a catástrofe que é o *continuum* da história”. (apud Löwy, 1992: 120) Progresso e catástrofe têm portanto um significado histórico e neste sentido, o passado, no olhar dos oprimidos, se traduz em um conjunto de derrocadas. Löwy (1992) apreendeu na obra de Benjamin vários exemplos de sua crítica ao progresso, resgatados na modernidade. Seriam eles a exploração destrutiva da natureza, o aperfeiçoamento contínuo das técnicas de guerra e o fascismo que seria o próprio avesso da racionalidade instrumental moderna, levando às últimas consequências a combinação do progresso técnico com a regressão social.

Segundo Löwy (1992), Benjamin considerou que Karl Marx e Friedrich Engels tiveram em seus prognósticos sobre a evolução do capitalismo, a intuição reluzente da barbárie por vir. Entretanto, Benjamin, segundo Löwy (1992), acreditou que estes foram incapazes de compreender e, por conseguinte, resistir com eficácia ao industrialismo e à dinâmica do progresso técnico e científico “à barbárie moderna, industrial, dinâmica, instalada no próprio cerne do progresso técnico e científico.” É neste sentido que Benjamin, na análise feita por Löwy (1992), teria procurado os fundamentos metodológicos desta incompreensão catastrófica e combatido a ideologia do progresso, expressa no evolucionismo darwinista, no determinismo científico natural, na crença no progresso técnico científico automático e

contínuo, baseado na ampliação das forças produtivas e no domínio da natureza, e ainda, o dogma da vitória “inevitável” do partido (quer seja a social-democracia ou o comunismo).

Portanto, para Löwy (1992), a peculiaridade da crítica benjaminiana à modernidade se expressou sobretudo em sua recusa à ideologia do progresso. Além disso, a nítida influência dos valores modernos e das doutrinas revolucionárias tornou a crítica de Benjamin, segundo Löwy (1992), especial, à medida que tratava-se, até certo ponto, de um crítico moderno da modernidade, ou, por outra, “uma contestação que devolve contra a modernidade suas próprias armas”. (Löwy, 1992: 122).

Para Löwy (1992), a influência de Benjamin foi marcante na posição de Adorno e Horkheimer na Dialética do Iluminismo (1947), uma vez que ambos criticaram a modernidade por ter feito da razão um simples ‘instrumento’, permitindo sua utilização a serviço da barbárie e da regressão social e também criticaram a reificação e mercantilização da cultura, resultantes dos valores da civilização capitalista.

Ainda na escola frankfurtiana, encontramos elementos capazes de elucidar a modernidade através da obra de Jürgen Habermas. Segundo Löwy (1992), Habermas, na Teoria do Agir Comunicativo, partiu das análises de Weber para definir a modernidade como um processo de racionalização que leva à formação de subsistemas especializados: a administração política e a produção econômica. Estes são constituídos por atividades racionais baseados no poder e no dinheiro e têm na comunicação a unificação necessária ao mundo da vida. Desta feita, Löwy (1992) apresentou a crítica que Habermas teceu a Marx, pautada, justamente, na incapacidade deste pensador em apreender o caráter evolucionista de subsistemas regidos pelo capital. Segundo Habermas:

O ponto de partida da interpretação de Marx não permite colocar a questão de saber se a conexão sistemática da economia capitalista e do Estado Moderno não apresenta também um nível mais elevado - e privilegiado do ponto de vista evolucionista - de integração (...) Marx concebe a sociedade capitalista como uma totalidade, a tal ponto que ele perde o valor evolucionista singular que possuem subsistemas dirigidos por meios como o dinheiro e o poder. Marx não vê que a diferenciação do aparelho do Estado e da economia representa também um nível superior de diferenciação sistêmica, que abre simultaneamente novas capacidades de orientação e exige uma re-organização das velhas relações de classe feudais (...). (apud Löwy, 1992: 124)

Löwy (1992) acreditou que apesar de Habermas ter condenado Marx por sua recusa às vantagens evolucionistas da modernização, não teceu uma apologia moderna. Habermas também teria se preocupado em apontar os aspectos negativos da modernidade, ou seja, a intervenção dos subsistemas econômicos e políticos no mundo da vida, representado pelas esferas da reprodução cultural, da integração social e da própria socialização. Para Löwy (1992), Habermas acreditava que a monetarização e a burocratização da reprodução simbólica e cultural produziram conseqüências patológicas do ponto de vista da integração social. Assim, Löwy (1992: 124) sugeriu que, segundo Habermas, as esferas do mundo da vida deveriam ser organizadas de acordo com o princípio da razão comunicativa que objetiva a situação lingüística ideal, ou seja, a livre deliberação de todos os interessados com vistas a uma decisão racional consensual.

Em síntese, Löwy (1992) apontou que o que Habermas denominou "projeto da modernidade" ou "o projeto original da filosofia das luzes" foi uma utopia racionalista pautada no paradigma lingüístico (em lugar do paradigma marxista da produção). Para Löwy (1992) a legitimação de tal projeto só seria viável em uma sociedade emancipada, sem classes e

opressão, o que exigiria a abolição da autonomia do econômico e do político em relação ao mundo social. Ou seja, esta utopia linguística, sugeria, segundo Löwy (1992), a possibilidade de um entendimento racional, calcado no diálogo, na discussão pública e na livre comunicação entre os indivíduos e os grupos (situação linguística ideal). Assim sendo, para Löwy (1992) o paradigma proposto por Habermas extraiu o potencial emancipador e anti-autoritário da tradição racionalista legada do Iluminismo.

Portanto, a obra de Habermas, sob este ponto de vista, foi uma ruptura com a crítica à modernidade de Karl Marx e Max Weber, abriu espaço para a usurpação desta utopia ao ideário liberal, colocando mesmo em cheque sua posição como pensador da esquerda, como nos apontaram David Harvey (1996) e Sérgio Paulo Rouanet (1992).

Por outro lado, para Löwy (1992), Weber explicitou sua adesão à racionalidade científica moderna mas não acreditava que esta fosse capaz de por fim ao conflito de valores na sociedade. Ao contrário, solapou a ilusão da reconciliação mostrando o caráter insuperável das antinomias que definiam a condição histórica moderna. Weber foi capaz de perceber as contradições da racionalidade moderna que, sendo puramente instrumental e formal, acarretava a inversão das aspirações emancipadoras da modernidade: a burocratização e a alienação da vida moderna seriam fruto da busca incansável da calculabilidade e eficácia. Deste modo, Weber rompia com a tradição racionalista do Iluminismo e apontava a incompatibilidade entre a racionalidade formal moderna e a autonomia do sujeito agente.

Também em Rouanet (1987) encontramos a preocupação com a indicação de elementos de investigação da modernidade via Max Weber e Karl Marx. Para Rouanet (1987), Weber definiu a modernidade como sendo consequência do processo de racionalização ocorrido no

Ocidente, desde o final do século XVIII, e que conduziu à modernização da sociedade e da cultura. Na análise de Rouanet (1987), Weber, tal qual Marx, compreendeu a modernização em seu aspecto social, como um fruto das modificações legadas pelo Estado moderno e pela economia capitalista. Assim sendo, diferenciavam-se a economia capitalista e o Estado moderno, tendo também ocorrido intenso processo de racionalização das visões de mundo e especialmente da religião, levando à modernização cultural. Além disso, vislumbrava-se na ciência moderna o aumento cumulativo do saber empírico, que poderia ser utilizado como incentivador do desenvolvimento das forças produtivas. A moral, por sua vez, desgarrava-se da religiosidade e se tornaria mais secular. Estes novos princípios morais, internalizados pelo indivíduo, levaram à célebre formulação de Weber de uma “ética do trabalho”. Assim como a moral, a arte também adquiriu caráter secular chegando à produção para o mercado.

Retomemos, então, o estudo de Santos (1997) por ter se valido da discussão do momento atual enquanto crise paradigmática da modernidade, paralelamente ao descortinamento de um novo paradigma, ao qual, por ausência de melhor nome se designou “pós-modernidade”. Examinemos, pois, a tese defendida por Santos (1997):

O paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas de suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação de transição. Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta

razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação. (p. 76-77)

Assim, a singularidade da contribuição deste pensador português para nosso esforço elucidativo da sociedade contemporânea está pautada em dois aspectos: primeiro, pela relação que estabeleceu entre a modernidade e o modo de produção capitalista; e em segundo lugar, pela perspicácia em apreender os excessos e déficit no cumprimento das promessas modernas vindo justamente caracterizar a crise paradigmática atual, ou seja, a própria pós-modernidade. Nos deteremos, pois, nas reflexões de Santos (1997) na tentativa de colhermos elementos capazes de elucidar o momento atual.

Para este autor, toda a riqueza do projeto sócio-cultural da modernidade a tornaria capaz de muitas possibilidades sobre as quais, justamente, repousam desenvolvimentos muito contraditórios. Santos (1997) apresentou a regulação e a emancipação como as bases que sustentariam tal projeto e, ambas, se assentam em princípios dotados de uma aspiração de autonomia e de diferenciação funcional.

A regulação, segundo Santos (1997), seria pautada no princípio do mercado que aparece com destaque na obra de John Locke (1632-1704); no princípio do Estado, constituído, sobretudo, na obra de Thomas Hobbes (1588-1679); e, finalmente, a regulação que seria assegurada pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Desta feita, é possível observarmos que Santos apresentou princípios regulativos que abrangem, respectivamente, o aspecto econômico, político e filosófico.

De acordo com Santos (1997) o pilar da emancipação objetiva orientar a vida prática dos cidadãos e seria constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a moral prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. O autor destacou que os pilares da regulação e emancipação se articulam entre si. Desta forma,

(...) a racionalidade estético-expressiva articula-se privilegiadamente com o princípio da comunidade, porque é nela que se condensam as idéias de identidade e de comunhão sem as quais não é possível a contemplação estética. A racionalidade moral-prática liga-se preferencialmente ao princípio do Estado na medida em que a este compete definir e fazer cumprir um mínimo ético para o que é dotado do monopólio da produção e da distribuição do direito. Finalmente, a racionalidade cognitivo-instrumental tem uma correspondência específica com o princípio do mercado, não só porque nele se condensam as idéias da individualidade e da concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, como também porque já no século XVIII são visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva. (Santos, 1997: 77)

Em síntese, para Santos (1997) enquanto o princípio da regulação se pauta no mercado, no Estado e na comunidade, a emancipação é determinada por lógicas de racionalidade: estético-expressiva da arte e da literatura, moral-prática da ética e do direito e cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. A investigação da correspondência interna destes princípios, segundo Santos (1997), tornaria possível o detalhamento da faceta ambiciosa e revolucionária que compreendeu o projeto da modernidade, marcado tanto pelo excesso de promessas quanto pela deficiência em seu cumprimento. A articulação da racionalidade estético-expressiva se faria sobretudo com o princípio da comunidade que traria no seu encaixe os conceitos de identidade e comunhão indispensáveis à contemplação estética. A moral-prática da ética teria inserção privilegiada no Estado, ao qual competia definir e fazer cumprir

um mínimo ético, função esta que contaria com a solicitude da “produção e distribuição” do direito. E, finalmente, a razão instrumental em relação direta com o mercado, sintetizador da individualidade e concorrência, balizas do desenvolvimento da técnica e da ciência.³

O paradoxo que Santos (1997) apontou no projeto da modernidade se traduziu na tentativa de vinculação dos princípios de regulação e emancipação que, sendo pilares revestidos da vocação maximalista, neutralizam as tentativas de vinculação entre eles. Ou seja, no caso da regulação, a maximização do Estado, ou do mercado ou da comunidade, anularia, pois, a compatibilidade mútua entre tais princípios deste pilar. Da mesma forma, no caso da emancipação, com a maximização de seus princípios decorreria a estetização, a juridificação ou a cientificização do real; tendências estas que são, por si só, contraditórias.

Neste sentido, para Santos (1997), o século XIX correspondeu ao primeiro período do modo de produção “nascente”, o chamado capitalismo liberal⁴, foi o momento em que: “explodem com grande violência as contradições do projeto da modernidade.”(Santos, 1997: 80) Para o autor, ocorreu o choque de ideais - a justiça e a autonomia, a solidariedade e a identidade, a igualdade e a liberdade - sem elementos de mediação. Santos (1997) destacou, também, neste período, a tentativa de harmonizar o desenvolvimento simultâneo dos princípios do Estado, do mercado e da comunidade, marcantemente presentes na política liberal, entraram em colapso. Isto teria ocorrido devido ao desenvolvimento vultuoso que teve o princípio do mercado, paralelamente à atrofia do princípio da comunidade e também pelo desenvolvimento contraditório do princípio do Estado.

³ Vale mencionar que isto acarreta, já no século XVIII, a evidenciação da ciência como força produtiva.

⁴ Tomando os fatos históricos como não homogêneos e repudiando as análises tecnicistas da sociedade, adotamos a estratégia de periodização do modo de produção capitalista exclusivamente para tentarmos, didaticamente, discuti-lo. Cabe ainda destacar que pautamos nossa estratégia na obra de Santos (1997) que, por sua vez, seguiu Lash e Urry (1987).

Assim, o mercado experimentou crescimento sem precedentes, acompanhando (e simultaneamente propiciando) a não menos vertiginosa onda de industrialização que ocupou a Europa (inicialmente setentrional e, mais tarde, abrangendo outras áreas do continente e também a América do Norte). Por sua vez, comercialização e industrialização foram vetores de um outro fenômeno simultâneo: a urbanização. Ou seja, paralelamente à chamada Revolução Industrial desenvolveu-se a Revolução Agrícola, fenômeno este caracterizado pela ação recíproca entre campo e cidade. Pouco a pouco os avanços da industrialização chegaram ao campo, aumentando a produtividade e liberando mão-de-obra para o setor industrial, além de garantirem o fornecimento de alimentos e matéria-prima para as cidades. Por outro lado, o primeiro surto industrial, caracterizado pela necessidade eminente de participação direta da mão-de-obra no processo produtivo, transformava as cidades industriais em fontes geradoras de emprego.⁵ Portanto, verificava-se a simultaneidade da urbanização e da industrialização nos países precursores da Revolução Industrial.

Há que se salientar o desenvolvimento contraditório do Estado, já neste período, pois, tal como apontou Santos (1997) sua função mediadora entre mercado e comunidade se desfez sob as intempéries da “mão invisível” e do “*laissez faire*”. O Estado, que pela lógica da dominação política deveria assegurar os interesses da acumulação de capital, deixando o mercado livre para sua própria regulação, acabou por romper com o princípio do *laissez faire*, através de intervenções cada vez mais profundas no mercado, justificadas - paradoxalmente - em nome da sua auto-regulação. Para Santos (1997), ainda neste período, observou-se a redução da comunidade no sentido da utopia rousseauiana (cidadãos autônomos) a dois

⁵ Prova desta deficiência de mão-de-obra foi a exploração massiva que se fez, nos períodos iniciais de mulheres e crianças e as longas jornadas de trabalho às quais os empregados eram submetidos.

elementos “abstratos”: a sociedade civil, como suporte da esfera pública; e o indivíduo, com direitos de liberdade e igualdade assegurados “formalmente” nas constituições democráticas emergentes, que assumiu a representação da esfera privada além de ser elemento constitutivo básico da sociedade civil. Santos (1997) sintetizou que este primeiro período significou não só a contradição dos objetivos do projeto da modernidade mas, também, a recusa à aceitação do déficit da realização histórica de suas promessas.

O segundo período do modo de produção capitalista, de acordo com Santos (1997), foi marcadamente positivista. Para o autor, foi o momento de balanço entre o possível e o impossível de se realizar no projeto da modernidade e, a seguir, ater-se ao possível como se o impossível jamais houvesse existido. A isto Santos (1997) denominou de embuste histórico.

O imperialismo, adotado no controle de novos mercados e novos fornecedores de matéria-prima, assegurou a contínua expansão do princípio do mercado. Além disso, o capital (industrial, comercial e financeiro) concentrou-se e centralizou-se, característica esta que a formação de cartéis muito bem traduziria. Surgiram também as grandes cidades industriais como parâmetro de desenvolvimento das regiões em que estavam situadas. O processo produtivo adotou a economia em escala - produção e consumo em massa. A expansão do operariado e conseqüente formação dos sindicatos e associações patronais permitiram novo vigor ao princípio da comunidade. O sufrágio universal e a emergência das políticas de classe - especialmente do operariado - convergiram para a disputa partidária. O Estado liberal respondeu e corroborou com tais transformações adotando o lema do *Welfare State* - o Estado de Bem-Estar Social. Saúde, educação, transporte e habitação eram os setores sociais que

demarcavam o adensamento da articulação do Estado com a comunidade, nesta segunda fase do capitalismo, além da adoção de uma legislação predominantemente social.

Entretanto, as modificações que o Estado abraçou extrapolaram as relações com a comunidade, atingiram o mercado e as relações com o capital se tornariam cada vez mais agudas, como destacou Santos (1997):

(...) a sua articulação cada vez mais compacta com o mercado evidencia-se na progressiva regulamentação dos mercados, nas ligações dos aparelhos do Estado aos grandes monopólios, na condução das guerras e de outras formas de luta política pelo controlo imperialista dos mercados, na crescente intervenção do Estado na regulação e institucionalização dos conflitos entre o capital e o trabalho. (p. 84-85)

Todavia tais transformações não corresponderiam a um *continuum histórico* mas se dariam de modo diferenciado de acordo com as especificidades do país em questão. Porém, o objetivo final era o mesmo: manter como viável o projeto do capitalismo. Tratava-se pois da hegemonia do capital, desfigurando uma realidade onde todas as demais possibilidades de acomodação social eram indesejáveis ou mesmo impensáveis.

Justiça, solidariedade, igualdade, liberdade, soberania e subjectividade foram definidas, de acordo com Santos (1997), em cada país e período, buscando-se compor uma acomodação do real capaz de assegurar a consolidação das relações capitalistas.

Se retomarmos a idéia dos pilares da modernidade, a emancipação também apresentaria modificações profundas em função do capitalismo liberal. A cultura da modernidade se transformaria em modernismo cultural, representaria a autonomia da arte e a oposição entre alta cultura e cultura de massas. Santos (1997) recorreu a Andreas Huyssen para apontar a

característica mais marcante do modernismo: “sua ansiedade da contaminação” (p. 85) com a política ou com a cultura popular.

Este “desejo de contaminação” estaria presente em outros campos da racionalidade. Isto pode ser constatado no nível, ao qual Santos (1997) denominou de racionalidade moral-prática, da profunda penetração do Estado na sociedade através da legislação, institucionalização e burocratização que o afastam cada vez mais dos cidadãos aos quais resta a obediência passiva. A consolidação da ciência jurídica que se deu de modo dogmático e formal como sendo (pseudo) isenta de preferências axiológicas e políticas, também foi uma forma de consolidação deste “desejo”. Santos (1997) também observou o “desejo de contaminação” na racionalidade cognitivo-instrumental no surgimento de várias epistemologias positivas, na autonomização da ciência frente aos valores e à política, na distinção radical e definitiva entre o conhecimento científico - ufanado - e o senso comum além da crescente especialização das disciplinas. Finalmente, a ansiedade de contaminação estaria presente na racionalidade cognitivo-instrumental, tal como indicou Santos (1997):

(...) pelo surgimento de várias epistemologias positivas, pela construção de um *ethos* científico ascético e autônomo perante os valores e a política, pela glorificação de um conhecimento científico totalmente distinto do conhecimento do senso comum e não contaminado por ele, e ainda pela crescente especialização das disciplinas, ou seja, pela vigência da ansiedade de contaminação no interior da própria ciência.” (p. 86)

O capital prosseguiu na tentativa de mediação das contradições que lhe eram natas, promovendo ajustes em todos os setores da vida moderna. Contudo, as crises econômicas, que trariam em seu esteio todas as demais, tornariam-se muito mais freqüentes e agudas, caracterizando uma nova fase do capitalismo. Para Santos (1997), o terceiro período do

capitalismo se iniciou nos 60 e a denominação que recebeu de capitalismo desorganizado, muito bem expressou o colapso de muitas formas de organização que haviam vigorado no período anterior. Cabe destacar, ainda, que esta etapa capitalista é inegavelmente a que nos exige maior esforço elucidativo, posto que nos é contemporânea e, mais ainda, significa o avesso de suas possibilidades, o que não deu certo, a ausência de projeto⁶. Seria, pois, a etapa em que os conceitos de modernidade e modernismo foram ajustados sob a complexidade do termo modernização que se caracterizou pela centralidade dos processos produtivos em metamorfoses que buscaram, atrelados à racionalização científica, assegurar a hegemonia do capital no espaço mundial.

O capitalismo, ao entrar em crise, favoreceu o mesmo desequilíbrio no projeto moderno. Segundo Santos (1997) no campo da regulação, as transformações têm sido velozes e agudas. Em seu aspecto econômico, o projeto se viu traído pelo mercado cada vez mais atrelado às empresas multinacionais, representando crescimento explosivo do mercado mundial. A ação totalizante destas empresas se fez tão incisiva que neutralizou qualquer tentativa de regulação nacional da economia. A relação capital/trabalho já não conta mais com a ação mediadora dos organismos corporativos. Os sindicatos de classes assistem ao esvaziamento e, conseqüentemente, à perda de força política - causa e produto do sentido de efemeridade que envolve agora os conceitos de emprego, trabalho e até mesmo do direito trabalhista, fruto das conquistas proletárias. Isto tudo vem acompanhado de uma atenuação no conteúdo ideológico dos programas políticos da esquerda. Assim sendo, o diagnóstico é de um pessimismo avassalador: a lógica do mercado, sobrepujando o individual ao coletivo,

⁶ O que Castoriadis(1987) chamou de a "era do conformismo generalizado".

assegurando a dominação do capital em todos os espaços que até então serviam de trincheira política na luta contra-hegemônica.

No que se refere à comunidade, especificamente, Santos (1997) destacou o surgimento de grupos minoritários que lutam por seus direitos e que vem traduzir o repensar do capitalismo, enquanto sistema produtivo que, além de promover as diferenças de classe, produz também diferenças raciais e sexuais. É também o momento em que se firmam os movimentos voltados para as reivindicações, denominadas por Santos, (1997) “pós-materialistas”, as quais seriam o movimento ecológico, antinuclear e pacifista.

Octávio Ianni (1997), também preocupado em estudar estes movimentos, destacou o significado da (re)abertura desta problemática, em especial a questão ecológica, de modo enfático no período atual. Ou seja, justamente quando se vive a crise do paradigma da modernidade, grupos da sociedade se colocam dispostos a discutir a dialética e as contradições da relação homem-natureza, recriando estratégias de intervenção no real.

Além disso, ocorrem significativas mudanças espaciais envolvendo a redistribuição de empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo, em função da flexibilização e autonomização dos processos produtivos, aliadas ao barateamento no custo dos transportes. Paralelamente à modificação espacial, nota-se uma clara reestruturação das empresas com vistas às exigências de produtividade, inovação e competitividade requeridas pelos novos mercados, em níveis nacional, regional e mundial.

Segundo Octávio Ianni (1997), forma-se uma verdadeira cadeia mundial de cidades globais, que foram definidas como sendo aquelas que assumem papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção capitalistas e também na

centralização das estruturas globais de poder. É dentro desta contextualização que tomou fôlego o *urbanismo* como um vetor de relação dupla com a modernidade: é, ao mesmo tempo, uma de suas causas e consequências. Ianni (1997), usando o recorte da modernidade, definiu o urbanismo como sendo “modo de vida, padrões e valores sócio-culturais, secularização do comportamento e individuação.” (p. 17) Para Ianni (1997), o urbanismo e o industrialismo significaram mais do que uma vitória da cidade sobre o campo - então relegado a um papel secundário enquanto agente produtivo - representaram a própria dissolução do mundo agrário, cujos processos de trabalho e produção se transformam brutalmente com a tecnificação.

Ianni (1997) analisou também o impacto destas transformações no Estado Nacional, apontando que tiveram efeitos praticamente letais. O Estado parece ter se rendido ao poder de transnacionalização da economia e do capital produtivo, deixando de regular as esferas da produção e da reprodução social. Santos (1997) atribuiu a este enfraquecimento do Estado sua perda de poder decisório, não só nos países periféricos e semiperiféricos, o que, em geral, não é fato novo, mas também, crescentemente, nos países centrais. Ou seja, a dominação política-econômica e tecnológica acompanhou a história das nações periféricas desde a sua formação, o que, numa formulação mais ousada, significaria mesmo dizer que estas jamais tiveram um Estado efetivamente Nacional. Mas o que há de novo - e assombroso - é que pela primeira vez, a onipotência do Estado é posta em cheque também nos países centrais.

Ianni (1997) considerou a formação de centros econômicos decisórios extra e supra nacionais como sendo o fator que debilitaria e anularia as estratégias nacionais, impedindo as soluções autárquicas e soberanas. Todas as tentativas de rompimento hegemônico, independentemente do sistema político e econômico, estariam sujeitas às determinações

globais que sobrepujariam a expectativa nacional. Assim também ocorre com a formulação de um projeto nacional cuja viabilidade de execução só seria possível caso contemplasse as determinações globais.

Em resposta à perda de autonomia, frente a sua fraqueza externa, o Estado adotou o autoritarismo. Sobre esta questão, Santos (1997) destacou a burocratização e a opção pela política de devolução à sociedade civil de competências, tais como a questão da população de rua, a problemática que envolve o menor carente, a alfabetização de jovens e adultos e a preservação ambiental - abraçadas no período do Estado de Bem-estar Social - as quais o Estado não estaria mais apto a executar. Surgem microdespotismos burocráticos aliados à ineficiência do Estado que ocasionam na sociedade um sentimento de insegurança na capacidade deste de assegurar a liberdade pessoal possível. Esta é, para Santos (1997), a gênese dos chamados novos movimentos sociais.

A nova etapa do capitalismo mundial se atrela a um repensar do projeto moderno e requer uma ampla reestruturação do Estado que, por sua vez, desencadeia modificações em várias outras áreas. Ianni (1997) resumiu a parcela de contribuição legada ao Estado-Nação que, estando em declínio, foi forçado, mais do que nunca, a rearticular-se com as forças do capitalismo global - tais como, o capital, a tecnologia e o mercado - buscando nova reorganização interna. A potência das forças capitalistas se juntam a organismos como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial de Comércio (OMC) para constituírem, um mecanismo supra nacional de despotismo. Na reflexão de Ianni (1996), tais elementos foram descritos como “estruturas globais de poder, às vezes

contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além de soberanias e cidadanias nacionais e regionais. Parecem desterritorializadas (...)” (p. 21)

Todas estas contradições do projeto moderno nos parecem especialmente demarcadas na contribuição de Santos (1997) para nossa reflexão. Segundo ele, as sociedades capitalistas apreenderam o excesso no cumprimento do projeto da modernidade e, simultaneamente, legaram ao esquecimento a fração não executada da modernidade. Para Santos (1997):

As sociedades capitalistas avançadas parecem bloqueadas, condenadas a viver do excesso irracional do cumprimento do projeto da modernidade e a racionalizar num processo de esquecimento ou de autoflagelação o déficit vital das promessas incumpridas. (p. 88)

Talvez, o exemplo mais enfático do excesso, do qual nos fala a transcrição acima, seja o compromisso da modernidade com o desenvolvimento científico e tecnológico atado ao vetor industrial-militar e que, sob a eminência de uma catástrofe nuclear, nos mostra quão irracional foi o cumprimento desta possibilidade do projeto moderno. Além disso, o próprio desemprego, que se mostra agravado nos dias atuais em consequência da redução dos postos de trabalho, em virtude da adoção das novas tecnologias.

Inegavelmente é possível, enfim, afirmarmos que a singularidade do momento atual está não só na profundidade da crise do projeto moderno, nem mesmo na velocidade com que se dão tais metamorfoses. Sua peculiaridade se assenta, sobretudo, na abrangência global de sua ação que tornou o planeta refém do capitalismo pretendendo firmar sua hegemonia, não só, enquanto sistema econômico mas como utopia civilizatória. Ianni (1997) tomou a crise atual como uma crise múltipla: novas tecnologias, produtos e ampliação dos mercados aliados à transposição dos limites nacionais das forças produtivas. Todas estas transformações

produzem novos arranjos na sociedade e no mundo do trabalho, caracterizando, portanto, o aspecto civilizatório desta crise. Ou seja:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, (...) ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar. (Ianni, 1997: 14)

Uma vez que a modernidade tem sido uma preocupação de Sérgio Paulo Rouanet (1987, 1992 e 1993), tal como já indicamos anteriormente, recorremos a este autor, para tentarmos explicar que esta forma de entender os conflitos do capitalismo, com um vértice ampliado para além do econômico, vem sedimentar a reflexão que atrelou a crise da modernidade a uma crise da civilização. Tal como definiu Rouanet (1993):

O que existe atrás da crise da modernidade é uma crise de civilização. O que está em crise é o projeto moderno de civilização, elaborado pela Ilustração europeia a partir de motivos da cultura judeo-clássica-cristã e aprofundado nos dois séculos subsequentes por motivos como o liberal-capitalismo e o socialismo. (p. 9)

Na verdade, o olhar que Rouanet lançou sobre a crise moderna significou um entendimento de que esta nos é também contemporânea. Ou seja, ele viu a crise atual como sendo pertinente ao paradigma moderno e neste sentido, aproximou-se de Santos (1997) e Chauí (1992) na crítica à “provisoriedade” e a “conveniência” da denominação que, freqüentemente, se dá a este conflito como sendo uma crise pós-moderna.

A compreensão dos componentes do projeto moderno - a saber: universalidade, individualidade e autonomia - foi o caminho apontado por Rouanet (1993) para pensarmos o contemporâneo. A universalidade significa a pretensão de englobar todos os seres humanos mas vem sendo dilapidada por particularismos nacionais, religiosos, culturais e raciais. A individualidade é a concretude do ser humano que não é visto apenas enquanto um integrante de uma coletividade mas ao qual se atribui um valor ético positivo para sua crescente individuação. Entretanto, o consumismo estimulado em toda a mídia⁷ e a exaltação do hiperindividualismo acabaram por diluir o indivíduo no anonimato. A autonomia - traduzida na capacidade dos seres humanos de pensarem por si mesmos sem serem sabotados pela religião ou pela ideologia - o potencial de ação no espaço público e a possibilidade de trabalho para assegurar a sobrevivência material tornaram-se uma quimera. Em seu aspecto intelectual a autonomia foi rendida ao misticismo; em sua forma política foi relegada a uma participação eleitoral ou solapada por ditaduras. Em seu enfoque econômico, foi condicionada ao estado de pobreza e miséria absoluta com destaque maior para as nações periféricas.

Em especial, no que se refere ao Brasil, Rouanet (1993) apontou-o como exemplo salutar, pois as questões colocadas pela modernidade não se efetivaram aqui. Entretanto, o Brasil também enfrenta a crise da modernidade, o que significa, para Rouanet (1993), que vivemos “a revolta antimoderna que hoje grassa no mundo sem jamais termos vivido a modernidade.” (p. 10) No que se refere ao econômico, Rouanet destacou ainda a profunda descrença que se vive tanto em relação ao capitalismo, recortado pela exploração e o

⁷ Janni (1997: 186-187) demonstrou que o poder do qual se reveste a mídia é tão intenso, a ponto de corporificar-se no que chamou de intelectual orgânico, no sentido mais gramsciano do termo.

desemprego, como também pelo socialismo fracassado em suas promessas de abundância e justiça social.

Desta forma, o momento atual se caracterizaria por um colapso da modernidade, o que Rouanet (1993) denominou recusa dos valores civilizatórios da modernidade, sem que nenhum outro projeto fosse vislumbrado, um verdadeiro “vácuo civilizatório”, a própria “barbárie”. Para o autor, seria um momento para avaliação do projeto moderno, resgatando-se sua melhor fração: o Iluminismo⁸. Esta idéia, nas palavras de Rouanet (1993), é:

(...) (1) universalista em sua abrangência (...), (2) individualizante em seu foco (...), e emancipatória em sua intenção - esses seres humanos individualizados devem aceder à plena autonomia, no triplice registro do (3) pensamento, da (4) política e da (5) economia. (p. 33)

A modernidade precisaria ser recuperada, completada, e corrigida. Para Rouanet (1987), isto significa “criticar a modernidade real com bases numa modernidade ideal.” (p. 269) Neste sentido Rouanet (1987) propôs um outro termo - o neomoderno - como caminho de superação e crítica da modernidade.

Segundo Rouanet (1987), o assombro e deslumbramento causados hoje pela informática e a velocidade da transmissão de informações, são muito próximos da crítica e da apologia que a modernidade fez de si mesma, na escala da máquina, do rádio, do cinema. Neste sentido, a informatização do mundo pós-moderno foi, para Rouanet (1989), muito semelhante à maquinação da vida experimentada pelos modernos. Em suma, para Rouanet não há corte no cotidiano contemporâneo: no máximo há uma intensificação de características já antigas.

⁸ Rouanet (1993: 13) defendeu a idéia de que o Iluminismo não é uma época ou movimento, e sim, um “*ens rations*” e, portanto, o diferenciou da Ilustração que designa um momento da história cultural do Ocidente.

Também no campo econômico não haveria qualquer ruptura entre a era moderna industrial e a era pós-industrial, visto que não há nenhuma ruptura no modo de produção - ainda se trata de uma economia capitalista, baseada na apropriação privada do excedente.

Contudo, Rouanet (1987) procurou resolver a questão da ruptura, ou melhor da consciência de ruptura. Para ele, o homem contemporâneo estaria cansado da modernidade, pois atribuiria todos os males que vivencia a esta modernidade. Depois de duas guerras mundiais, dos campos de concentração, de Hiroshima, da ameaça atômica constantemente vivenciada, os problemas ambientais, ou mesmo pela reorganização de velhos fanatismos religiosos e políticos, o homem se encontraria inseguro diante de seu futuro. Surgiria, então, este “desejo de ruptura” que leva à convicção de que esta já ocorreu. Neste sentido, para Rouanet o prefixo pós serve muito mais para exorcizar o velho (a modernidade), do que para articular um novo (a pós-modernidade).

Para Rouanet (1987) não haveria nenhum sentido num projeto pós-moderno pois este, ao negar a modernidade, que não estaria extinta, renunciaria ao confronto com as questões concretas da modernidade.

Rouanet (1993) nos trouxe, também, um alerta para a necessidade de escolhermos: a civilização, embasada em todo o seu potencial normativo e axiológico (filtrada do sentido hierárquico e etnocêntrico que o conceito tinha para os evolucionistas) ou a barbárie. Ou seja, precisamos fazer uma escolha entre o projeto iluminista ou a barbárie civilizatória.

Com o intuito de completarmos a reflexão sobre a crise atual, tomemos, mais uma vez, a obra de Harvey (1996). Em seu livro A Condição Pós-Moderna, elaborou uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural, mas também utilizou o recurso metodológico de compreender

a pós-modernidade a partir da modernidade com a qual pretendia romper. Harvey (1996) evitou basear-se exclusivamente na manifestação da pós-modernidade nas artes, pois, para ele, foi na esfera do cotidiano que seu enraizamento esteve mais patente. Para ele, a periodização da pós-modernidade poderia ser datada de 1968 quando fracassou o movimento antimoderno, pelo menos a partir de seus próprios termos. Harvey partiu da explicação corrente de que a pós-modernidade (ao menos para a década de 80) não significava ainda uma mudança nos paradigmas, mas era parte de uma lenta transformação cultural, uma mudança das sensibilidades, das práticas discursivas que distinguiam a pós-modernidade do período anterior.

Harvey (1996) recorreu à formulação de Baudrillard sobre a cultura pós-moderna, descrita como “cultura do excremento”, este último, entendido por Marx, como sendo a moeda. Harvey (1996), pautado em tal formulação, investigou questões da pós-modernidade, onde centralizam-se as atenções em torno do significante em detrimento do significado, em todos os aspectos da vida social: a cultura, o trabalho e a moral. Esta investigação permitiu a Harvey (1996) concluir que na cultura pós-moderna há um reforço no papel da moeda analisado por Marx.

Para Harvey (1996) haveria mais continuidades do que ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade. Essa seria mais uma “crise” da modernidade que enfatizaria o lado fragmentário e caótico da formulação de Baudelaire.

Buscando investigar em maior profundidade a questão da pós-modernidade, tomamos, ainda, a obra de dois importantes pensadores contemporâneos: Terry Eagleton (1998) e Frederic Jameson (1997).

Em Eagleton (1998) tem-se uma discussão sobre a pós-modernidade onde o autor procurou apontar pontos positivos e negativos, sem criticá-la ou defendê-la. Porém, o próprio autor admitiu que existem mais motivos para se opor do que para apoiá-la. Eagleton (1998) deixou clara sua opção pela vertente socialista de análise com a qual julgou a pós-modernidade, não descartando, entretanto, que o socialismo também possua problemas. Contudo, Eagleton (1998) enfatizou a atualidade do socialismo, mesmo quando as perspectivas de mudança socialista parecem remotíssimas, renunciar a esta visão seria muito mais prejudicial e significaria concordar com toda a desordem do mundo atual.

Embora Eagleton (1998) tenha diferenciado o termo pós-modernismo de pós-modernidade, optou por empregar o primeiro, para abranger as duas coisas, em função da estreita ligação entre ambas. O pós-modernismo representa a cultura contemporânea, enquanto a pós-modernidade é uma linha de pensamento que contraria as normas do Iluminismo - progresso, emancipação, metanarrativas e sistemas únicos - e passa a ver o mundo como imprevisível, múltiplo, diverso, onde não há espaço para verdades únicas.

Para Eagleton (1998), a pós-modernidade emergiu em função de uma mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo, que através da tecnologia possibilitou a dispersão global da efemeridade, das novas formas produtivas e da individuação.

Este seria:

(...) o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de "políticas de identidade". (Eagleton, 1998:7)

Desta forma, o que nos parece peculiar na análise de Eagleton (1998) é sua demarcação de pós-modernidade como um período histórico específico, marcado por nova forma de capitalismo imprimindo características próprias na sociedade, na cultura, na produção e na economia .

Além disso, Eagleton (1998) descreveu o momento atual como a efervescência de vários movimentos que se contrapõem aos ideais Iluministas. A crença na falência dos movimentos políticos, a desvalorização indiscriminada das noções de lei e autoridade, o interesse pelas questões de linguagem e sexualidade, a ausência de utopias, o fim da revolução e o descrédito teórico da idéia de totalidade foram alguns dos aspectos indicados por Eagleton (1998) para caracterizar a pós-modernidade.

Eagleton (1998) apontou uma consequência funesta do movimento pós-modernista: a incapacidade, quase total, de questionamento do maior sistema opressor: o poder do capital. Para Eagleton (1998) este adquiriu um poder ímpar, a ponto de a própria esquerda tomá-lo como inevitável. Tal poder, nas palavras de Eagleton (1998),

(...) mostra-se agora de uma familiaridade tão desencorajante, de uma onipotência e onipresença tão elevadas, que mesmo grandes setores da esquerda lograram naturalizá-lo, aceitando-o como uma estrutura de tal modo inexorável, que é como se eles mal tivessem peito para tocar no assunto. (p. 31)

Eagleton (1998) salientou as contradições inerentes ao pós-modernismo, destacando a radicalidade e, simultaneamente, o conservadorismo das sociedades capitalistas avançadas que mostram-se libertárias, hedonistas e múltiplas, mas também, autoritárias, repressoras e

monolíticas. Para Eagleton (1998) isto é consequência da lógica do mercado que é o prazer, a pluralidade, o efêmero, o descontínuo, onde o indivíduo é visto como um mero reflexo.

Para superarmos todo este turbilhão pós-modernista, que pretende ainda decretar o fim da história, Eagleton (1998) nos advertiu que é preciso que a esquerda política faça uso de sólidos fundamentos éticos e antropológicos que serão os recursos políticos imprescindíveis. Neste sentido, Eagleton (1998) tomou a pós-modernidade como parte do problema e não da solução.

A análise da obra de Jameson (1997) nos levou a concluir que, tal como Eagleton (1998), este autor procedeu ao estudo da pós-modernidade enquanto lógica cultural do capitalismo tardio⁹. Jameson (1997) também destacou a inutilidade do julgamento da pós-modernidade: ela precisa ser efetivamente enfrentada.

Jameson (1997) descreveu o pós-modernismo como o que se teve quando o processo de modernização se completou e a natureza perdeu sua importância moderna, um mundo mais humano que o anterior (o modernismo), onde a cultura se tornou a segunda natureza. Entretanto, dada a pluralidade de manifestações que se aglomeram em torno da pós-modernidade, o próprio Jameson (1998) atestou a dificuldade de definição deste termo.

Para Jameson (1997), a tarefa ideológica do conceito de pós-modernismo foi a coordenação de novas práticas sociais, de produção econômica e de divisão global do trabalho. Jameson (1997) deslocou a ênfase na cultura dada por Eagleton (1998), para a importância que adquiriu o conhecimento no pós-modernismo. Segundo Jameson (1997), atualmente, com as teorias pós-industriais, o conhecimento revestiu-se de um status especial, colocando-se

⁹ Jameson (1998: 22) discutiu esta terminologia e caracterizou as manifestações contidas neste fenômeno.

como prioritário em relação ao lucro e à produção. Entretanto, o próprio Jameson (1997) destacou que este conhecimento não é científico, envolve apenas aspectos superficiais do funcionamento do sistema.

Busquemos, então, a compreensão dos reflexos da crise moderna e pós-moderna sobre a educação enquanto prática produtora de conhecimento para tentarmos identificar os ajustes feitos em nome da crise capitalista.

A crise da modernidade, especificamente no que se refere à educação, também foi objeto de reflexão de Veiga Neto (1995). Para ele, as promessas feitas pelo Iluminismo - de emancipação social e política pelo uso da razão - nos parecem cada vez mais distantes. O autor exemplificou a carência do cumprimento destas promessas com o aumento da miséria endêmica e da crise moral. Veiga Neto (1995) também salientou a situação paradoxal em que se encontra a escola diante deste déficit. Por um lado, é a principal instituição da qual, na modernidade, atribuiu-se a função de tornar o indivíduo livre a partir de sua habilitação ao uso da razão. Por outro lado, a escola também foi a instituição acusada, de ter contribuído profundamente para a manutenção e aumento das divisões sociais.

Tendo se preocupado com uma abordagem mais genérica da crise contemporânea, Chauí (1992) apontou o momento atual como sendo, antes de tudo, uma crise da razão a exprimir-se de dois modos diferenciados. Por um lado, o chamado pós-modernismo, que se traduz no irracionalismo nostálgico. Por outro lado, a reação ao pós-modernismo a qual se convencionou denominar de neo-iluminismo, o retorno da razão como força emancipatória. Chauí (1992) apontou dois problemas nesta reação neo-iluminista.

O primeiro problema é a exclusão da dialética e da análise do modo de produção capitalista que, em nome da crítica ao totalitarismo, o neo-iluminismo tende a cumprir. Ele adotou o paradigma da comunicação - do qual Habermas e Lyotard são exemplos salutareos - em detrimento do paradigma da produção. O resultado disso, de acordo com a autora, é que o destinatário será a razão em geral, a humanidade de modo genérico, enfatizando os problemas da racionalidade valorativa. O problema seria, nas palavras de Chauí (1992), "o dirigir-se a todos, e a dificuldade, portanto, em dirigir-se a alguém." (p. 28)

A segunda questão, que Chauí (1992) nos colocou, refere-se ao abandono dos problemas que foram postos pelo pós-modernismo em nome de sua crítica. Para a autora, o pós-modernismo apresenta, por exemplo, no nível da economia, a acumulação flexível do capital e, no nível da política e da ideologia, o neoliberalismo. Tanto a acumulação flexível do capital quanto o neoliberalismo foram ajustes provenientes da auto-crítica da pós-modernidade. Ambos tornaram-se dois grandes problemas a serem enfrentados pela crítica efetiva deste período.

Na tentativa de seguirmos a trilha reflexiva de Chauí, é necessário que empreendamos uma análise dos vetores da crise contemporânea que são encampados pelo pós-modernismo: o neoliberalismo e a acumulação flexível de capital. Toda a crise vivida pelo capitalismo mundial levou à organização da reação burguesa que se traduz no movimento conhecido como neoliberalismo. Ele é palavra de ordem na atual conjuntura nacional que, por sua vez, reflete os fenômenos de globalização mundial. Muitos têm sido os autores a pesquisar e denunciar as conseqüências nefastas de tal política para toda a estrutura econômica e social do país.

Perry Anderson (1996) nos oferece uma definição do que se poderia considerar como sendo neoliberalismo; distintamente do simples liberalismo clássico do século passado, este seria marcado pela política do “Estado Mínimo”:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o *Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado de qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica mas também política. (p. 9)

Entretanto, é sabido que foi com a profunda recessão vivida por todo o mundo capitalista avançado, a partir de 1973, que este ideário passa a ganhar terreno, com uma crítica acirrada ao poder sindical e suas reivindicações de aumento salarial. O ideário neoliberal, apesar de sofrer leituras diferenciadas de acordo com o país a adotá-lo, apresenta algumas premissas básicas, as quais destacamos: estabilidade monetária como meta suprema de qualquer governo, criação de um exército de reserva de trabalhadores para desbancar os sindicatos, reduções dos impostos sobre os rendimentos e rendas mais altas através de reformas fiscais além do combate intransigente ao regime comunista. Além disso, a dita *neutralidade*, que deve prevalecer nas ações do Estado, faz transportar o sentido da *igualdade* para o de *equidade*¹⁰ de oportunidades, ou seja, a premissa liberal de que os indivíduos não devem ter “igualdade de condição” e sim “igualdade de oportunidades”.

¹⁰ Ver Mello (1995) que ofereceu uma verdadeira apologia do discurso neoliberal sobre Educação.

Anderson (1996), traçando um balanço do que significa o neoliberalismo hoje, em seus aspectos mais gerais, afirmou que este movimento representa uma tentativa de dominação hegemônica sobre todo o planeta, em todos os aspectos da vida social, ou seja,

(...) este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (p. 22)

O autor prosseguiu chamando a atenção para o fato de que, se, em termos econômicos, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo revitalizar o capitalismo mundial, suas propostas nos campos social e político foram muito bem sucedidas, acirrando o abismo entre classes e invadindo todos os espaços de luta contra-hegemônica, colocando-se como verdade imutável :

(...) o neoliberalismo conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizantes como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (Anderson, 1996: 23)

As atuais políticas neoliberais deixam transparecer este mesmo intento na medida que propõem uma visão de Estado, capaz de interferências no real, sempre que esta ação se justificar enquanto mantenedora da ordem hegemônica do capital. Competência, competitividade, qualidade e flexibilidade são apontadas como condições indispensáveis para o acesso ao mercado e, por assim dizer, ao emprego.

Todas estas modificações que são impostas pelo neoliberalismo são, na verdade, exigências de uma crise do capitalismo. A crise é constitutiva deste modo de produção e, tal como analisou Chauí (1992), se apresentaria, normalmente, sob três aspectos: desvalorização das mercadorias, inexistência de um controle macroeconômico e superprodução ou superacumulação. A história do capitalismo seria, assim, a história das respostas que ele dá para estas três questões.

Assim sendo, a acumulação flexível do capital seria a resposta capitalista, principalmente a partir de 1972, tal como o fordismo e o keynesianismo o foram depois da II Guerra Mundial. As suas principais características são o *turn-over* muito veloz da produção, o fim dos estoques e da produção em escala, a redução significativa da durabilidade dos produtos que se tornam cada vez mais descartáveis e conseqüente dispersão da mão-de-obra. Além destas características, Chauí (1992) acrescentou ainda a acelerada competição especialmente sobre a informação e o conhecimento que se tornaram as mercadorias mais importantes, em torno das quais é possível medir o nível de "prestígio" de uma empresa. No nível financeiro, ocorreu a desregulamentação com vistas a dotá-lo de autonomia, com uma enorme ampliação das atividades financeiras, formação de grandes conglomerados que visariam, em última instância, a formação de um único mercado mundial. É assim que Chauí explicou a atuação do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial e destacou que estes escapavam ao controle de qualquer Estado nacional mas adquiriam uma forma estatal de controle, o que a permitiria fazer referências a um Estado do Capital Mundial, formado por estes dois organismos.

Toda esta mobilidade extrema de capital, consumo e de sistema financeiro é o que serve de base para a discussão pós-moderna. Na colocação de Chauí (1992), é isto que conduz ao

pensamento de “que não há centro, tudo é fragmentado, tudo é desconstruível, tudo é efêmero, tudo é volátil, só existe a intertextualidade, a heterotopia, ou seja, o pós-modernismo não é senão a tradução, em termos conceituais, com pretensões epistemológica, ontológica e artística, desta acumulação flexível do capital.” (p. 35)

Assim, tal como Chauí (1992) indicou, o pós-modernismo não construiu um paradigma próprio mas também não caracterizou o vácuo civilizatório, a barbárie da qual nos falou Rouanet. O pós-modernismo, de acordo com Chauí (1992), seria a acomodação epistemológica, ontológica e artística da crise da acumulação flexível do capital que é, em última instância, uma crise global do capitalismo. A análise de Chauí pode ser tomada como uma defesa marxista da modernidade, respondendo aos ataques que o marxismo vinha sofrendo. Neste sentido, se pensarmos que a pós-modernidade, de certa forma, propôs o fim da modernidade, podemos, inclusive, pensar neste fim pelo sentido dialético, ou seja, “como a transformação em seu contrário.”

A modernidade pode ser descrita como um projeto de mundo assentado na secularização. Ou seja, nos processos de racionalização que permitiram, a laicidade do mundo em todos os aspectos. Tais processos de racionalização permitiram ainda, no nível das idéias a criação de utopias, a crença no progresso e na condição de emancipação do indivíduo. Além disso, a garantia da universalidade e a crença na razão libertadora, tanto a autonomia assegurada pela libertação do medo, quanto a autonomia de libertação do grupo. No nível econômico, o projeto da modernidade se deu com a constituição de uma sociedade liberal e com a consolidação de relações sociais capitalistas que, no mundo contemporâneo, se

traduzem nas relações sociais neoliberais. Entretanto, a fração libertadora do projeto da modernidade, assegurada sobretudo pela razão, paradoxalmente, se transformou em opressora.

Portanto, a realidade contemporânea, rica em exemplos de excessos do projeto moderno, viveria a crise de seu paradigma concomitante à crise capitalista. Entretanto, isto não deve conduzir à conclusão de que a modernidade fracassou por completo. O reflexo da crise fortalece a efemeridade, o fragmentário e o caótico que acompanha o moderno, não importando se ele é apresentado agora com os prefixos “neo” ou “pós”. Nossa condição enquanto sociedade neoliberal permanece a mesma. Uma condição que tem muito mais de continuidade do que de revolucionário.

Para Bruno Pucci (1996), o caminho para transpormos os desafios que nos são colocados pela pós-modernidade deve ser o resgate do sujeito e sua autonomia individual, pautando-se na razão iluminista, onde sua dimensão emancipatória suplantava a parcela instrumental, contraditoriamente ao que fez a burguesia no desenrolar do projeto moderno, originando a crise atual. Ou seja,

A “razão iluminista”, desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna, continha em sua auto-afirmação as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada e a serviço da primeira. A emancipação do homem estava vinculada à emancipação da natureza, sob a orientação da razão. A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da razão e privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos dos homens, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo seu potencial libertário. A razão emancipatória vai se tornando travada, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista, com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da razão se torna onipresente. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pelo cientificismo, transformou-se em instrumento de reprodução e de dominação do sujeito. (Pucci, 1996: 42)

Neste contexto, o conhecimento adquiriu uma importância peculiar, não só na possibilidade de retomada do projeto moderno, capacitando o homem para sua autonomia enquanto indivíduo e enquanto grupo, como também, pela possibilidade do conhecimento ser tomado pelo projeto da pós-modernidade.

Por outro lado, Lyotard (1989) afirmou que o saber pós-moderno não se coloca apenas como um instrumento dos poderes. Ele também prepara nossa sensibilidade para as diferenças. O autor partiu da hipótese de que o saber adquiriu novo estatuto paralelamente à entrada das sociedades na era pós-industrial e as culturas na era pós-moderna. Para Lyotard (1989), as inovações tecnológicas afetam diretamente o saber, fazendo com que ele necessite ser traduzido em unidades de medida para ser operacionalizado. Em outras palavras,

A incidência destas transformações tecnológicas [especialmente as advindas das inovações eletrônicas] sobre o saber parece ser considerável. Ele encontra-se ou encontrar-se-á afectado nas suas duas principais funções: a investigação e a transmissão de conhecimentos. (...) A natureza do saber não sai intacta nesta transformação geral. O saber não pode passar pelos novos canais e tornar-se operacional senão quando o conhecimento puder ser traduzido em quantidades de informação.¹¹ (Lyotard, 1989: 16-17)

Podemos abstrair das reflexões lyotardianas que o ensino e a pesquisa foram especialmente marcados pelas transformações e questionamentos advindos com a crise da modernidade e com as discussões em torno da pós-modernidade. O saber transforma-se para, paralelamente, servir ao poder e à instrumentação para compreensão do real, agora fragmentado e multifacetado. Além disso, o conhecimento precisa ser medido, as informações

¹¹ Lyotard (1989: 17) chamou atenção, em nota de rodapé, de que esta unidade de informação é o bit e indicou textos que trazem a definição deste elemento.

mensuradas. Trata-se da própria onipresença da razão instrumental, implodida na pós-modernidade, por várias razões particulares.

Como podemos perceber, ao longo de todo este primeiro capítulo, o debate em torno da pós-modernidade e da modernidade nos trouxe desafios diversos que encamparam desde a utopia iluminista até a complexidade do pensamento pós-moderno, perpassando os níveis sociais, políticos, econômicos, filosóficos e epistemológicos. Trata-se da própria contextualização da crise contemporânea que abrange a todos os setores da vida social. Contudo, diante de um mundo, paradoxalmente fragmentado e globalizado, onde o conhecimento se transformou na segunda natureza e a informação se colocou como o novo capital, torna-se eminente a investigação pormenorizada das relações entre a globalização e o conhecimento. Não poderíamos nos omitir a esta questão, objeto de reflexão do próximo capítulo.

Entretanto, antes de encerrarmos essa primeira parte de nossa investigação, gostaríamos de retomar a interrogação que intitula este capítulo: a sociedade neoliberal é uma condição pós-moderna?

Esta questão nos conduz a duas outras: se a sociedade da qual estamos nos referindo se caracteriza por ser neoliberal e, ainda, se constitui-se num modo de ser pós-moderno. Entendemos a resposta a estas perguntas dependerá do modo como o interlocutor compreende o real.

CAPÍTULO 2: A GLOBALIZAÇÃO E A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: FALÁCIAS NEOLIBERAIS?

Ao globalizar-se o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, revelando-se um caleidoscópio desconhecido, surpreendente. (Octavio Ianni, 1996: 38)

No capítulo anterior constatamos que a pós-modernidade nos apresentou inúmeros desafios que, por sua vez, geraram a necessidade de retomada do projeto da modernidade, quer seja no sentido de visualizarmos a ruptura entre ambos ou as continuidades inerentes.

Contudo, dos vários desafios trazidos por tal debate, a questão do conhecimento nos parece particularmente empolgante. O saber tanto na sua acepção de produção quanto na transmissão de conhecimentos mostrou-se afetado diretamente pelas transformações paradigmáticas colocadas pela pós-modernidade. A globalização e a sociedade do conhecimento são questões inseridas neste contexto e demandam reflexão mais detalhada, no sentido de fornecer-nos o referencial teórico indispensável à análise da produção do conhecimento nas escolas técnicas federais brasileiras. Debrucemos, portanto, sobre este objetivo, elencando e analisando os vínculos que se estabelecem entre a globalização e a produção do conhecimento.

As múltiplas combinações e rearranjos que o mundo - em todos os seus aspectos - sofre em função dos processos de globalização, muito bem expressam a situação contemporânea. Entretanto, aliado à surpresa da qual nos falou Ianni, tem-se o temor que, inevitavelmente, acompanha todas as situações de mudança e de transição, pertinentes às vivenciadas atualmente.

Tal momento gera insegurança e confusões, propiciando, muitas vezes, a condução de análises reducionistas de vários autores que concebem a transição como sendo a constatação viva de uma profecia, o fim. Esta concepção do real, de suas crises e rearranjos conduz, por exemplo, à construção de teses capazes de decretarem o *fim da história, o adeus ao trabalho ou a hegemonia da tecnociência*.¹

A transição não pode, necessariamente, ser tomada como o rompimento com paradigmas anteriores, frente à incipiente construção de uma nova forma de concepção do real. É fundamental que as análises de períodos de transição considerem inicialmente os aspectos de continuidade e as metamorfoses, às quais a economia, a sociedade e a política estão sujeitas, frente à interferência do capital. Muitas vezes, o que se mostra como novo, pode ser o velho vestido em nova roupagem.

Todavia, o próprio conceito de globalização é algo polêmico e, em geral, é apontado como sendo um fenômeno novo, mas sua análise mais profunda nos conduz a apontar sua gênese no século passado, especialmente com o início do processo de concentração de capital, como resultado do progresso tecnológico. Além disso, a globalização é normalmente envolta num discurso de condicionamento inevitável, como se fosse uma lei do progresso, positiva e indiscutível.

Assim sendo, várias interrogações, entre outras, se colocam: seria possível discutir a globalização, independente de conceitos como liberdade e democracia? Quais as conseqüências que a globalização oferece para esta parte do mundo, periférica, na qual está nosso país? Qual

¹ Nos referimos aqui, de modo especial, aos trabalhos de Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre* (1992); de Claus Offe, *Trabalho: categoria chave da sociologia?* (1989); de Adam Shaff, *A Sociedade Informática* (1990) e de Robert Kurz *O colapso da modernização* (1992). Cabe destacar que Gaudêncio Frigotto (1996) e Ricardo Antunes (1997) nos ofereceram importantes críticas sobre estas teses.

o seu significado e que conseqüências acarreta para o mundo do trabalho e para a produção do conhecimento no ensino técnico? Como podemos pensar as novas exigências que a globalização traz para o ensino técnico?

Na busca elucidatória para tais questões, nos deparamos com muitos autores e teorias que nos oferecem um amplo aspecto de análise política-social da realidade contemporânea mas que poderiam ser agrupadas em dois grandes eixos: a notória defesa do capital e, conseqüentemente, dos ajustes necessários à sua manutenção hegemônica e, em contrapartida, o grupo que busca, para além da constatação destes ajustes, apontar alternativas de intervenção no real.

Como foi visto no capítulo anterior, Octavio Ianni (1996) definiu o que se convencionou chamar de globalização como sendo um novo surto de universalização do capitalismo enquanto modo de produção e processo civilizatório. Seria, então, o momento em que o capitalismo, enquanto sistema produtivo, adquiriu novo impulso com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização de mercados. Além disso, o autor enfatizou a simultaneidade que envolveu este processo no seu aspecto civilizatório. Uma nova civilização estaria em curso, mutilando, destruindo ou recriando as antigas formas de vida e trabalho e que compreenderia também os modos de pensar, agir, sentir e imaginar. Neste sentido, a globalização corresponderia ao denominado estágio do capitalismo desorganizado e apresenta-se inserida, em última análise, no próprio debate da pós-modernidade.

Hans-Peter Martin e Harold Schumann (1998) preocupados em investigar as conseqüências da globalização, especialmente para a democracia e o bem-estar social,

destacaram a característica de uniformidade da atual civilização. Segundo os autores, isto seria fruto da ação das mídias que propagam um estilo de vida e opções de consumo uniformes, mascaradas por uma aparente multiplicidade de escolhas, um direcionamento único. Por exemplo, várias marcas de carro e modelos para serem escolhidos pelo consumidor, que é tolhido de optar sobre o meio de transporte que lhe convém. Assim sendo, a cultura urbana teria se tornado hegemônica, com a “era das cidades” e o mundo transformado num só mercado.

Tal aspecto da sociedade contemporânea também foi objeto de reflexão de Ianni (1996) que usou a metáfora da fábrica global para caracterizar a transformação em nível mundial, provocada especialmente em função do advento da eletrônica que, seja através do fax, computador ou da telecomunicação, entre outros meios, teria possibilitado uma agilidade muito grande no mundo empresarial, capaz de “desterritorizar coisas, gentes e idéias.” (Ianni, 1996: 15)

Esta “desterritorização” seria produto e condição da dispersão das atividades produtivas no globo. Ou seja, para Ianni (1996) paralelamente ao rompimento das fronteiras nacionais, as forças produtivas, corporificadas nas grandes empresas transnacionais e multinacionais, aliadas às instituições que garantem as relações capitalistas de produção, como é o caso do Fundo Monetário Internacional - FMI, constroem um novo mapa econômico mundial.

Ianni (1996) destacou ainda que a globalização seria, em grande parte, uma consequência de estruturas globais de poder que perpassam as fronteiras nacionais e ora alinham-se ao poder local, regional ou nacional, ora atropelam-no, ocasionando muitos conflitos. Diante da ação coerciva destas estruturas globais de poder, Ianni (1996) procurou

indicar a impossibilidade de se pensar em soluções autônomas e soberanas sem se considerar as determinações globais, ditadas por estes mecanismos de poder econômico e político.

(...) isso fica evidente nas controvérsias sobre como administrar a dívida interna e externa, como desestatizar ou regular a economia, reduzir tarifas, acelerar a integração regional, etc. São controvérsias em boa medida induzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) substituído em 1995 pela Organização Mundial de Comércio (OMC); mas também agilizadas pelos *lobbings*, *marketings* e a mídia, mas sempre em escala mundial. São estruturas globais de poder, às vezes contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além de soberanias e cidades nacionais e regionais. (Ianni, 1996: 21)

John Gray (1998), interessado em apontar as mazelas que acompanham a apologia globalizante, tal qual Ianni (1996), criticou as referidas organizações internacionais que forçam os países a adotarem políticas que não lhes convém, destacando o favorecimento comercial norte-americano que tais empresas sempre promovem, já que operam à sombra deste estado. A solução apresentada por Gray (1998) foi a criação de um Governo Mundial, capaz de assegurar o controle global sobre moedas, movimentos de capital, comércio e meio ambiente. Entretanto, o próprio autor apresentou esta idéia como utópica, pois teria que vencer a barreira norte-americana, já que é este país que mais estaria lucrando com a atual desregulamentação da globalização. Neste sentido, o autor destacou a importância do abandono da defesa do Estado mínimo, no relatório do Banco Mundial do ano passado. Para Gray (1988), não se pode falar em livre mercado, sem a idéia de um Estado forte, capaz de aplicar um programa liberal, que desobstrua o conjunto de regras que inevitavelmente acabam por impedir a livre ação dos mercados.

Por outro lado, Martin e Schumann (1998) foram perspicazes na crítica à visão dos efeitos da globalização como algo natural e destacam o caráter político da questão, já que todos os acordos entre países que embasaram tal movimento foram aprovados previamente por seus referidos governos. Em suas palavras:

A interdependência econômica de forma alguma é fenômeno natural, mas sim provocado por uma política deliberada, consciente de suas metas. Cada acordo, cada lei foi aprovado por seus governos e seus parlamentos, cujas deliberações removeram as barreiras alfandegárias, permitindo o livre trânsito do capital e mercadorias, por cima das fronteiras transnacionais. (Martin e Schumann, 1998: 17)

Além disso, Martin e Schumann (1998) denominaram de “cilada para a democracia” a conjuntura que seria trazida pela globalização e apresentada como a doutrina redentora da economia: o neoliberalismo e a liberdade total para o capital. O colapso do leste europeu colaborou ainda mais para a hegemonia desta doutrina. Hoje esta parte do mundo estaria empenhada em estabelecer a ditadura do mercado internacional em substituição à ditadura do proletariado. A democracia teria caído em uma armadilha pois os governos dos países pobres estariam nas mãos do mercado mundial e a globalização seria um sinônimo da oposição miséria/opulência. Os referidos autores descreveram tal embuste:

Para centenas de milhões de pessoas, o progresso global inexistente. Soa-lhes como um escárnio a fórmula que os chefes de governo das sete nações mais industrializadas levantaram como lema do Encontro de Cúpula do G-7 em fins de junho de 1996, em Lyon: “fazer da globalização um sucesso que beneficie a todos.”

O protesto dos governos e políticos perdedores tem razão de ser, pois sua influência encolhe constantemente (...), em todas as questões cruciais do futuro, nada mais conseguem senão apontar os imperativos da economia transnacional, toda a política torna-se uma farsa, uma demonstração de impotência, e o Estado democrático perde sua legitimação como tal. (Martin e Schumann, 1998: 19-20)

As relações entre os países pobres e ricos também foram objeto de estudo de Boaventura de Sousa Santos (1997) que dedicou a última parte de sua obra à reflexão acerca do que chamou de “crescente e presumivelmente irreversível polarização entre o Norte e o Sul, entre países centrais e periféricos no sistema mundial” (p. 286). Ele salientou que esta polarização se deve a uma grande quantidade de fatores, mas destacou três principais: a explosão demográfica, a globalização da economia e a degradação ambiental. Portanto, as reflexões de Santos (1997) se aproximam da avaliação feita por Martin e Schumann (1998), no sentido de que a globalização é apontada como a principal responsável pelo aumento das desigualdades sociais, especialmente por ter oferecido as condições para a formação da armadilha para a democracia.

Ao discutir a globalização da economia, Ianni (1996) destacou que embora tais processos tenham se iniciado no século XVI é inegável que se tenha intensificado nas últimas décadas. Santos (1997) abordou a supremacia das empresas multinacionais enquanto agentes do mercado global, destacando inclusive a passagem para as chamadas empresas globais. Salientou também que a globalização, embora tenha vindo no esteio de transformações tecnológicas e produtivas que conduziram ao aumento de produtividade dos trabalhadores, não significou nenhum ganho social para a classe trabalhadora. Ao contrário, as perdas sociais foram muito grandes sobretudo para os países periféricos. Em função das novas relações que se estabeleceram entre o capital e o trabalho ampliaram-se as subcontratações, o mercado de trabalho informal e extinguiram-se a negociação coletiva e a legislação trabalhista. A

justificativa para tal fato foi a necessidade de flexibilidade, adaptação ao mercado e redução de custos.

Martin e Schumann (1998) investigaram o modelo americano de produção e apontaram as estratégias dos seus conglomerados frente a concorrência japonesa e européia. Para obterem aumento de produtividade e redução nos custos, tais empresas adotaram a racionalização e redução da folha de pagamentos, através da terceirização (alocação de fornecedores externos) e reestruturação interna (reengenharia). Sob esta perspectiva, o operariado não passa de um “fator de custo”, desprovido de qualquer direito, passível de ser afastado inadvertidamente; perfil este em que se destacaria a mão-de-obra menos qualificada empregada em atividades mecânicas de montagem contínua.

A atual amplitude das potências privadas também foi objeto de reflexão de Viviane Forrester (1997) que destacou que esta se deve em grande parte ao âmbito de interferência cada vez maior que atingem as redes de comunicação, propiciando intercâmbios instantâneos. Estas potências avançam com influência ampliada e, em contrapartida, os estados se mostram entravados, com preocupações de cunho eleitoreiro e político e, por outro lado, como apontou a autora, as empresas privadas estão livres de qualquer sentimento moral ou responsabilidade política com a população. Atuam “sem sentimentos ligados àqueles que elas esmagam, deixando aos outros o cuidado de demonstrar que é para o próprio bem deles - e para o de todos, já que o bem de todos, é claro passa pelos seus próprios “bens”! (Forrester, 1997: 30)

Desta forma, a contribuição de Forrester (1997) que compartilha da visão de Santos (1997) e de Martin e Schumann (1998) - especialmente, sobre a perversa inserção das organizações internacionais na autonomia das nações - foi importante por ter discutido a

questão ética que envolve tal movimento. Além disso, denunciou que tais potências privadas comandam cada vez mais as instituições dos diversos países e suas políticas, através da ação incisiva de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Esta rede de poder formaria uma espécie de nação, desterritorizada e desprendida de qualquer instituição governamental. Sua esfera atual de abrangência e poder sem precedentes se deve à conquista de autonomia inigualável: a nova base produtiva dispensa cada vez mais a figura do trabalhador, que perde enquanto classe seu poder de pressão, ou seja, a autonomia da produção que veio por intermédio da automação. A adoção cada vez maior da tecnologia informática aos setores produtivos gera também novas exigências na formação do trabalhador e conduz a uma visão distorcida do que seja o conhecimento.

O momento atual foi descrito por Ianni (1996) como sendo a hegemonia do capitalismo global com a atuação das forças produtivas em escala mundial. Neste sentido, para Ianni (1996), ganham fôlego os debates sobre a questão do trabalho. O desenvolvimento do chamado "capitalismo global" teria propiciado uma modificação nas formas de organização do trabalho em todos os setores econômicos, tanto no que se refere a mudanças na base técnica, como também às condições jurídicas, políticas e sociais de produção e reprodução das mais diversas mercadorias. Para Ianni (1996), o que caracteriza o mundo do trabalho hoje é sua abrangência verdadeiramente global, marcada por uma nova divisão transacional do trabalho, adoção de tecnologias eletrônicas e transição do fordismo ao toyotismo. Inclusive esta transição de paradigma produtivo seria marcada por uma simultânea passagem de uma economia nacional para uma economia global.

Este movimento teria se iniciado logo após a II Guerra Mundial quando o movimento de capital, tecnologia e força de trabalho teriam se intensificado. Com a mundialização dos mercados, segundo Ianni (1996), tem-se a busca de mão-de-obra barata em todas as partes do mundo, provocando, então, uma modificação muito grande no exército industrial de trabalhadores, formando-se um contingente de desempregados em escala também global. Além disso, Ianni (1996) destacou as novas exigências que as modernas tecnologias apresentam aos trabalhadores e, ainda, a crescente exclusão social trazida pelo desemprego em sua porção mais cruel. Segundo Ianni (1996):

A adoção de técnicas produtivas e processos de trabalho capital-intensivos, em geral baseados na eletrônica, automação, microeletrônica, informática e outros procedimentos inovadores, dispensa trabalhadores, ao mesmo tempo que exige outras formas de adiestramento. (...) Ao exército industrial de reserva, agrega-se um contingente dispensável, uma espécie de subclasse, no sentido de situar-se abaixo das classes sociais que parecem compor habitualmente a dinâmica da sociedade. (p. 45-46)

Ianni (1996) ampliou a discussão da problemática do desemprego ao setor rural, onde a automação e o uso cada vez maior de produtos químicos, além de elevar os lucros, significam ameaça aos postos de trabalho. O autor criou um outro paralelismo ao apresentar o desemprego estrutural como sendo primazia de um dado momento econômico e político: a afirmação da doutrina neoliberal que introduz este conceito de desemprego. Nas suas palavras:

Um aspecto particularmente grave da nova ordem econômica neoliberal está sintetizado na expressão “desemprego estrutural”. Ao contrário do desemprego conjuntural, relativo ao metabolismo regular da economia, o desemprego estrutural ou tecnológico, implica expulsão mais ou menos permanente das atividades produtivas. Decorre principalmente da contínua e generalizada tecnificação dos processos de trabalho e produção. Decorre da crescente potencialização da

capacidade produtiva da força de trabalho, pela adoção de tecnologias eletrônicas e informáticas. (Ianni, 1996: 290)

Desta forma, o autor atribuiu à nova ordem econômica neoliberal, não só a responsabilidade pelo desemprego estrutural, em função do modo como se instalou e se proliferou por todo o mundo, como também, a responsabilidade pelas desigualdades que acompanham o desenvolvimento do capitalismo.

Na reflexão sobre a globalização e a relação capital/trabalho é preciso que destaques a singularidade da contribuição de Martin e Schumann (1998) para a compreensão do significado social da globalização na sua principal consequência que seria o desemprego estrutural, ao qual denominaram “espiral descendente” e despiram do caráter fatalístico, enfatizando a necessidade de valorização do trabalho. Examinemo-na:

Todavia, quanto à propagação interminável desta espiral descendente, não se trata de destino ou de maldição divina. São possíveis contra-estratégias, em grande parte já elaboradas. No centro do remanejamento deveria situar-se a valorização do trabalho. (*grifo nosso*) (Martin e Schumann, 1998: 224)

Os autores descreveram esta proposta de valorização, propondo como alternativa para a crise do trabalho, a reforma tributária ecológica, pautada no aumento progressivo do custo da energia elétrica e valorização gradual das matérias-primas. Esta reforma possibilitaria não só a redução da ameaçadora agressão ao meio ambiente, como também aumentaria a demanda de mão-de-obra pois reduziria a automação industrial. Paralelamente, teríamos o custo crescente do transporte o que significaria limites para a divisão do trabalho pois não seria mais compensador usar a subcontratação. Os autores justificaram sua proposta através dos dados

do Instituto Alemão de Pesquisa Econômica, que comprovou que caso este tipo de imposto fosse adotado na Alemanha, seriam criados mais de 600 mil postos de trabalho em dez anos.

Quanto à valorização gradativa das matérias-primas, indicou a pesquisa de Walter Stahel (apud Martin e Schumann, 1998), que foi capaz de demonstrar que preços mais elevados para os recursos naturais produziram nos bens duráveis vantagens de custo em relação aos perecíveis e concorrenciais, com aumento de durabilidade e do uso de mão-de-obra intensiva para reparos. Martin e Schumann (1998) também apontaram a adoção da criatividade para gerar novos postos de trabalho, citando a recuperação de áreas agrícolas destruídas e o saneamento de cidades satélites decadentes. Os autores destacaram ainda a importância de uma forte política tributária capaz de impedir o deslocamento de recursos para os "paraísos fiscais" e, por outro lado, favorecer uma melhor distribuição de renda.

Entretanto, apesar de terem apontado tais caminhos, os autores foram bastante realistas ao indicarem a necessidade eminente de se recuperarem as forças do Estado, enquanto unidade de autonomia política, prevalecendo acima do econômico.

Ianni (1996) também se dedicou aos demais problemas e desafios que a globalização trouxe para o homem, em especial à questão da natureza, abordada através da ecologia de maneira muito enfática neste fim de século, quando se adquiriu a consciência de que o ecocosmo está sendo devastado pela própria atividade de indivíduos, grupos, governos e empresas. Martin e Schumann (1998) se alinham a esta preocupação de Ianni (1996) e destacaram a faceta cruel da globalização que faz com que a problemática econômica, principalmente o desemprego e a inflação convertam para si as preocupações dos noticiários no mundo todo. Segundo estes autores, isto não significa que o problema ecológico tenha se

resolvido. Ao contrário, Martin e Schumenn (1988) acreditam que a questão ecológica encontra-se ainda mais acirrada pelos efeitos nocivos de produtos da globalização, tais como, o aumento de consumo energético, a poluição e o uso abusivo dos recursos naturais, desequilibrando ecossistemas.

Retomando a questão da perda de poder do Estado, Ianni (1996), tornou-se ainda mais enfático que os demais autores, que discutiram a recuperação das forças do Estado e da soberania nacional, afirmando que a soberania nacional e o próprio Estado se transformam com a globalização em meros fantoches. Ou seja,

A partir da época em que a globalização se constitui em uma nova realidade, conformando uma nova totalidade histórica, quando as fronteiras são modificadas ou anuladas, a soberania transforma-se em figura de retórica. Objetivamente, a sociedade nacional revela-se uma província da sociedade global. Por mais desenvolvida, complexa e sedimentada que seja a sociedade nacional, mesmo assim ela se transforma em um subsistema, segmento ou província de uma totalidade histórica e geográfica mais ampla, abrangente, complexa, problemática, contraditória. (*grifos nossos*) (Ianni, 1996: 115)

Diante disto, Octávio Ianni dá nome não só a sua referida obra, como também ao próprio período atual como sendo *a Era do Globalismo*². Mais do que um jogo gramatical, o que o autor pretendeu destacar foi a importância e até a substituição deste movimento global sobre todos os antigos nacionalismos³ e, mais ainda, reafirmá-lo enquanto um produto do capitalismo.

Desta maneira, teríamos um movimento de deslocamento de forças políticas caracterizado pelo declínio do estado-nação, cuja soberania baila nas mãos dos centros de

² Drucker (1997: 81) denominou de “era do estado pós-soberano”, em contraposição ao crescente poder das associações empresariais e fundos de pensão.

³ Esta explanação é pormenorizada no referido livro, no capítulo VIII, intitulado A Idéia de Globalismo.

poder econômico no âmbito regional e mundial.⁴ É neste sentido que as diversas partes do globo desenvolveram estratégias de integração: Comunidade Econômica Européia (CEE), Associação de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA), Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL), Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e Círculo do Pacífico. Toda a dinâmica dos movimentos de regionalização muito bem expressa esta questão a qual Ianni (1996) apontou como sendo uma necessidade da globalização mas também, paradoxalmente, a busca dos estados-nação de tentarem assegurar, pelo menos, na escala regional, a preservação de seus interesses frente às pressões da globalização.

Em contrapartida, Ianni (1996) indicou que as organizações não governamentais (ONGs) ocupariam um papel importante por expressarem as inquietações dos mais diversos setores sociais, mobilizando amplos segmentos da opinião pública, expressando uma outra faceta da sociedade global. O autor acreditou que os militantes destes movimentos estariam, mesmo que de modo indireto, trabalhando na construção de uma sociedade civil mundial, esboçando os delineamentos básicos de um novo contrato social, repensando o conceito de cidadania.

Sendo assim, Ianni (1996), buscando uma ação contra-hegemônica, propôs que a superação do capitalismo pelo socialismo dependeria dessa nova maneira de ver e estar no mundo, de como os indivíduos e coletividades compreenderiam a si mesmos e aos outros e às novas formas de vida e trabalho. Neste sentido, o que denominou de neo-socialismo, seria a nova forma histórica e prática do socialismo na era do globalismo.

Por outro lado, Peter Drucker (1997) nos apresentou uma visão das contradições atuais que se contrapõe às contribuições dos autores analisados anteriormente. Drucker (1997),

⁴ O conceito de cidadania também estaria em crise, entretanto esta é uma questão que foge ao nosso aspecto analítico embora seja um viés da discussão da educação do trabalhador.

salientou o poder que possuem hoje os fundos de pensão, no controle e alocação de capital nos países desenvolvidos e, em especial, nos Estados Unidos, onde já em 1992, possuíam a metade do capital acionário de suas maiores empresas. Isto representaria um paradoxo pois os trabalhadores estariam com a propriedade dos meios de produção e, numa leitura corriqueira do legado marxista, o país mais capitalista do mundo seria também o mais socialista! Equívoco que embora Drucker não tenha se preocupado em desfazer, pode ser facilmente explicado: a propriedade de direito, não significa poder decisório, ao qual Marx, certamente, se referia.

Na realidade, a omissão de Drucker (1997) pode ser explicada pela forma, como este autor, caracterizou a sociedade atual. Esta sociedade, que denominou pós-industrial, estaria vivendo um rearranjo de sua estrutura e dinâmica social e econômica. O livre mercado seria o mecanismo adotado para se construir a integração econômica e este momento seria marcado pelo fim da utopia socialista mas também pela obsolescência do capitalismo. Além disso, o estado-nação soberano perdeu sua posição como único órgão de poder. "Internamente, os países desenvolvidos estão rapidamente se transformando em sociedades pluralistas de organizações." (Drucker, 1997: 14)

John Naisbitt (1990), interessado no estudo da sociedade contemporânea, interpretou esta perda de poder do Estado, não só no âmbito político mas também de competências, em razão da privatização do estado de bem-estar social, como sendo um dos elementos condutores para um novo tipo de sociedade: a sociedade da informação. Ao estudá-la, Naisbitt (1990) apontou outras tendências principais desta sociedade, a qual ele denominou de pós-industrial. Seriam elas: a globalização da economia e dos estilos de vida, o renascimento

das artes e da espiritualidade, o crescimento das nações do oriente, o papel da mulher, o fim do socialismo marxista nos países do leste europeu e o desenvolvimento da biotecnologia.

A análise de Naisbitt (1990) muito se aproxima da trilhada por Drucker (1997), já que ambos apontaram a sociedade atual como sendo pós-industrial e marcada pelo predomínio da informação - apresentada como sinônimo de conhecimento - sobre todos os demais produtos, tal como destacou Drucker (1997):

(...) hoje o recurso realmente controlador, o “fator de produção” absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento. Ao invés de capitalistas e proletários, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviços. (p. 15)

Drucker (1997) aprofundou sua análise e apontou outras características para a sociedade contemporânea. Relatou as modificações na estrutura da força de trabalho, por volta da década de cinquenta quando da Revolução Gerencial que trouxe significativa redução de postos de trabalho no setor manufatureiro e admitiu que no ano 2000 este tipo de mão-de-obra deve representar cerca de um oitavo da força de trabalho. Da mesma forma, Adam Schaff (1998) que se dedicou ao estudo dos reflexos da tecnologia sobre a sociedade atual, indicou que o trabalho manual estaria prestes a desaparecer por completo, extinguindo consigo o proletariado no sentido tradicional da palavra.⁵

É preciso que destaquemos ainda que na obra de Schaff (1998) a denominação “sociedade informática” aparece como sinônimo de “sociedade da informação”. Neste sentido, os argumentos deste autor muito se aproximam da obra de Alvin Toffler (1997), tanto na

⁵ Entretanto, Schaff foi bastante otimista - ou mesmo ingênuo? - quando propôs que a automação da produção e dos serviços conduziria à riqueza das sociedades com equidade de renda independentemente do sistema político adotado.

defesa da sociedade do conhecimento, quanto na descrição feita das características e questões que se colocam no momento atual, o qual seria o de uma transição paradigmática societal.

Todas as transformações econômicas, políticas e sociais que acompanham a globalização conduzem a novas estruturas que dialeticamente interagem entre si. Isto ficou explícito nas reflexões que foram propostas por Ianni (1996), Drucker (1997), Martin e Schumann (1998), Forrester (1997) e Santos (1997). A preponderância do sistema capitalista, que está constantemente se metaforizando em busca de sua manutenção hegemônica, imprimiu um papel de destaque para as transformações de ordem econômica, o que acabou por influenciar também aqueles que se propuseram a discutir a globalização. Todavia, é fundamental que as modificações societárias e políticas não sejam diminuídas ou secundarizadas. Assim sendo, é primordial destacarmos que “a mesma ruptura histórica que constitui o globalismo, revela-se simultaneamente uma ruptura epistemológica.” (Ianni, 1996: 253)

A globalização apresenta desafios singulares para as ciências que se propõem a analisar as mutações do real. Tal como apontou Ianni (1996), gerando a necessidade de se constituírem novos referenciais de investigação,

(...) da mesma forma que se abalam os quadros sociais de referência, abalam-se, os quadros mentais de referência. Abalam-se os significados e as conotações do tempo e do espaço, da geografia e história, do passado e presente, da biografia e memória, da identidade e alteridade, do Oriente e Ocidente. (p. 253)

Neste sentido, a globalização nos apresenta uma série de questionamentos que exigem habilidade crítica interpretativa na aplicação das categorias analíticas anteriores, como também

vêm requerer esforço criativo de elaboração de novas categorias de análise do real. Ianni (1996) salientou tal desafio, destacando, também, o papel das novas tecnologias informáticas:

(...) a mesma ruptura histórica constitui o globalismo revela-se simultaneamente uma ruptura epistemológica. (...) em poucas décadas, a realidade social, em sentido lato e em âmbito mundial, tem sido mesclada ou recoberta pelas mais diversas produções da realidade virtual. O globo terrestre revela-se geoistórico, transforma-se em um todo simultaneamente real e virtual (...). (p. 253-254)

É preciso, então, investigarmos a atualidade das categorias de análise oferecidas pelas ciências sociais. Ianni (1996) destacou a importância do método comparativo nas reflexões sobre as configurações e caminhos da sociedade global e ainda, que em todos os aspectos o globalismo está vinculado à metateoria. Ianni (1996) embasou sua relação globalismo/metateoria citando as várias interpretações da realidade que se pautam, atualmente, nos moldes metateóricos. Além disso, Ianni (1996) relativizou a importância adquirida hoje da microteoria e do pequeno relato por permitirem um alcance investigativo sobre realidades individuais e particulares - tais como, identidade, cotidianidade, ação comunicativa e outras - porém, tais realidades estão também em conexão com processos mais amplos e, até mesmo, mundiais. Para Ianni (1996) evidencia-se a atualidade das metateorias inserindo o debate do globalismo nos paradigmas da modernidade.

Ianni (1996) investigou três teorias que têm contribuído para as discussões do globalismo e que possuem características marcantes de metateoria, as quais seriam: a sistêmica, a weberiana e a marxiana.

A teoria sistêmica, segundo Ianni (1996), foi capaz de oferecer uma interpretação sincrônica onde a realidade é tomada como um todo orgânico e auto-regulado. Esta teoria tem

fundamentado os diagnósticos e planejamentos de organismos governamentais, das organizações multilaterais e corporações transnacionais. De acordo com Ianni (1996), por pautar-se nas técnicas eletrônicas, tais como a informática, a microeletrônica, a rede, a infovia, entre outras - pode operar em todos os níveis desde o local até o mundial, e permite que o real transforme-se em virtual. Ianni (1996) acreditou que além da virtualidade generalizada da realidade, possível de ser alcançada com a aplicação desta teoria, a complexidade do real pode ser organizada, administrada e manipulada com a aplicação da teoria sistêmica. Neste sentido, o indivíduo, o grupo, a classe, a coletividade, o povo e suas características sócio-culturais não são valorizados. O que importa são "os elos e as realidades funcionais do todo sistêmico" (Ianni, 1996: 259), que pode ser, sob esta perspectiva, aperfeiçoado ou reorientado dependendo das condições de auto-regulação cibernética.

Sendo assim, Ianni (1996) afirmou que a teoria sistêmica é predominantemente a-histórica e, ainda, que esta teoria, em vários aspectos, sintetizou o que o evolucionismo, o funcionalismo, o estruturalismo e a cibernética ofereceram para a reflexão social.

Ianni (1996), em nota de rodapé, elencou vários autores inscritos nesta perspectiva, "ainda que não se preocupem em explicitar esta filiação ou, como ocorre, às vezes, nem se dêem conta de sua metodologia." (p. 263). Destacou, entre outros, John Naisbitt (1994).

Quanto à teoria weberiana, Ianni (1996) acreditou que esta fosse capaz de interpretar o globalismo, em termos do processo de racionalização de mundo. Para Ianni (1996), a ciência e a técnica tornam-se cada vez mais essenciais na organização e dinâmica da vida moderna. Para este autor, esta crescente racionalização da vida social, pauta-se na economia, onde predomina o princípio da calculabilidade e no direito, onde predomina o princípio do contrato. Ou seja, a

racionalização da sociedade capitalista, nos setores políticos, econômicos e culturais, está patente nas mais diversas tentativas de calculabilidade, onde o dinheiro é a unidade quantitativa e o lucro o grande objetivo almejado. Além disso, Ianni (1996) frisou a questão do direito formal, assegurado, nos diversos setores, por meio de contratos. Desta forma, Ianni (1996) afirmou: “globalização do capitalismo e racionalização do mundo andam de par em par, ainda que em ritmos às vezes desencontrados.” (p. 265)

Tal como apontou Ianni (1996) se a racionalização de todos os setores da vida social está na ordem do dia, a teoria weberiana oferece elementos capazes de elucidar a compreensão do real, sobretudo, pela visão da realidade apresentada por Weber, em conjugação com os diversos tipos de dominação, manifestadas em diversas sociedades e em épocas distintas. Sendo assim, esta teoria foi classificada por Ianni (1996) como supra histórica e aplicada em diversos estudos da modernização, tal como o trabalho de Kurz (1992).

A teoria marxiana, segundo Ianni (1996), imprimiu sua importância nas questões contemporâneas que se colocam, especialmente, por investigar a gênese e os desenvolvimentos do capitalismo. Ela funda-se no princípio de que a realidade é essencialmente dinâmica, complexa e contraditória. Para Ianni (1996) são vários os pensadores inscritos nesta corrente, contribuindo para a interpretação de vários aspectos da globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. Dedicam-se ao estudo do colonialismo, imperialismo, capitalismo tardio, internacionalização do capital.

Ianni (1996) salientou que as teorias sistêmica, weberiana e marxista apresentam interpretações da realidade distintas, por pautarem-se em fundamentos epistemológicos

diferenciados. Contudo, estas teorias têm em comum “a invergedura de metateoria” (Ianni, 1996: 270) e favorecem a compreensão do real em toda a sua complexidade.

Nesta primeira parte do capítulo, buscamos apontar, através de revisão bibliográfica nacional e internacional, os principais aspectos e consequências da globalização para a sociedade como um todo e, especialmente, através da obra de Ianni (1996), elencamos as principais teorias de análise do real. Desta feita, passaremos, agora, à investigação mais específica da questão do conhecimento no mundo contemporâneo. Para tal, tomaremos, em especial, as obras de Alvin Toffler (1997) e Peter Drucker (1997) que após estudo global da sociedade, dedicaram-se aos aspectos do conhecimento e foram apontadas, por muitos autores - entre eles, Frigotto (1996) e Gentili (1994, apud Frigotto, 1996) como sendo teses que pressupõem um novo modelo de organização social: a Sociedade do Conhecimento.

Alvin Toffler (1997) propôs a divisão da história da civilização humana em três grandes partes, que seriam uma tentativa de síntese em grande escala: a Primeira Onda⁶ que corresponderia à fase agrícola, a Segunda Onda que simbolizaria a fase industrial e a Terceira Onda que envolveria a fase atual. Toffler (1997) pretendeu desenvolver uma análise capaz de abarcar as modificações nos setores da vida social e produtiva, desde “a morte do industrialismo e o surgimento de uma nova civilização”, como indicou o subtítulo de sua obra.

Para Toffler (1997), nós somos contemporâneos de um fenômeno tão inovador quanto foi a invenção da agricultura ou a revolução industrial e estaríamos buscando uma denominação capaz de descrever o poder e o alcance de tais mudanças: Idade Espacial, Idade

⁶ É preciso que apontemos a ressalva que nos fez Toffler (1997) ao afirmar que este tipo de metáfora, *ondas de mudanças que colidem*, não é nova. Segundo ele, Norbert Elias em *O processo civilizador*, já adotou tal terminologia, antes mesmo de 1837, quando um outro autor a utilizou para descrever a ocupação do oeste americano. A inovação de Toffler não estaria, portanto, no uso da metáfora, mas em “sua aplicação ao deslocamento civilizacional da atualidade”.

de Informação, Era Eletrônica, Aldeia Global. Daniel Bell (1973) e Peter Drucker (1997), entre outros, falaram em “Sociedade pós-industrial”. Entretanto, para Toffler (1997), todas estas expressões cunhadas são inadequadas para caracterizar o período atual, por apreenderem apenas uma determinada faceta desta Terceira Onda, a qual o autor definiu como sendo pautada em novas fontes energéticas, nova metodologia produtiva, novo código de comportamento social e concentração de energia, capital e poder. Segundo Toffler (1997), esta nova civilização secundariza o papel do estado-nação e do imperialismo. Tudo isto requer formas de governo mais simples, livres da burocratização e mais democráticas e também modificações radicais nas escolas e empresas. Principalmente tal civilização completará em definitivo a ruptura histórica entre o consumidor e o produtor, gerando o prosumidor.⁷

Desta forma, consideramos importante destacar que seguindo a análise proposta por Toffer, a Terceira Onda, tal como foi denominada, corresponderia ao momento atual, ou seja, a transição entre os abalos que a Segunda Onda trouxe, especialmente em função da Revolução Industrial e os modos de produção e nível de desenvolvimento técnico compreendidos pelo fordismo e pelo taylorismo. Momento este de passagem para a construção de novos paradigmas, os quais foram por Toffler observados: a questão energética e social, a perda de hegemonia do estado-nação, a necessidade de reformulação empresarial e educacional.

Entretanto, é preciso situarmos historicamente esta obra de Toffler e os objetivos aos quais se propôs. Ele escreveu em 1980 e deixou muito claro na introdução de seu trabalho, que o mesmo não se tratava de uma previsão objetiva e nem pretendia ser provado

⁷ Buscamos no Novo Dicionário Aurélio (1996) a definição do termo prosumidor mas este não constava. Isto nos leva a concluir que seja uma terminologia criada por Toffler e que ao sofrer tradução do inglês, tornou-se uma palavra nova e, ainda pouco difundida em nosso idioma.

cientificamente. Apesar disso, quase duas décadas depois, é possível demonstrarmos que a análise de Toffler foi comprovada no modo como se encaminhou a sociedade atual neste período. Muitos aspectos políticos e sociais que se concretizaram com a globalização e que foram apresentados na primeira parte deste trabalho, comprovam que duas décadas depois, a proposta de Toffler se evidenciou. No entanto, não tomamos a obra de Toffler para tecermos uma ode a um exercício de futurologia bem sucedido, consideramos importante um olhar mais apurado acerca de alguns aspectos que envolvem a denominada Sociedade do Conhecimento, proposição esta que foi formulada a partir da obra de Toffler, que, se não teve a primazia desta idéia central, ofereceu um legado fértil para o debate contemporâneo, tanto de seus críticos quanto de seus seguidores.

Como pudemos observar na definição oferecida por Toffler, o autor nos trouxe a idéia de uma sociedade formada por “prossumidores”. Antes de detalharmos esta idéia que refere-se à característica principal da Terceira Onda, examinemos o movimento anterior, que estaria se exaurindo: a Segunda Onda.

Para situar historicamente a passagem da Segunda Onda para a Terceira Onda, Toffler (1997) nos advertiu de que as duas décadas posteriores à II Guerra simbolizaram o apogeu da Segunda Onda que, até hoje, não se esgotou. Entretanto, seu ápice foi também marcado pela gênese da Terceira Onda que era ainda mal compreendida, mas que já apresentava a qualidade de modificar tudo o que tocasse.

Toffler (1997) teve o cuidado de descrever como se deu a passagem da Primeira para a Segunda Onda, ou seja, da fase agrícola para a fase industrial, em diversas regiões do globo e destacou a peculiaridade de cada região e a não homogeneidade dos fatos históricos.

Ao relatar as mudanças genéricas que esta Segunda Onda provocou no mundo, o autor salientou o advento da educação em massa, que se inicia em função da demanda por mão-de-obra do sistema produtivo, mecanizado, recém implantado. As dificuldades na adaptação de pessoas adultas, habituadas ao trabalho rural, em trabalhos fabris foi, por assim dizer, a mola propulsora da educação de jovens.

Toffler (1997) descreveu também o uso homogeneizado que se fez, em todo o mundo, de duas espécies de currículo: o aberto e o encoberto. Enquanto o primeiro tratava de preparar o aluno na leitura, escrita e aritmética básicas, o segundo consistia na modelagem do operário fabril industrial, oferecendo veladamente três ensinamentos: pontualidade, obediência e repetição. Ou seja, visava tornar os trabalhadores aptos a se apresentarem na hora, obedientes à hierarquia de gerência e dispostos à realização de um trabalho monótono e repetitivo⁸. Assim, paralelamente ao desenvolvimento da Segunda Onda, desenvolveu-se um sistema educacional capaz de suprir em quantidade e qualidade a mão-de-obra requerida pelas indústrias incipientes. Como resultado disso, as crianças passaram a entrar na escola cada vez mais jovens, o ano letivo se alongou e o mesmo ocorreu com o número de anos do ensino escolar⁹.

Neste período, também foi criado um novo tipo de instituição: as companhias, às quais Toffler (1997) denominou “seres imortais”. Até então, as empresas comerciais eram constituídas por um indivíduo, um grupo, uma família. A diferenciação básica entre a Primeira

⁸ Sobre todas estas conformações que o sistema produtivo promoveu no cidadão, Michel Foucault (1987, 1978 e outros mais) questionou as bases racionalistas e humanistas sobre as quais a sociedade moderna estabeleceu a concepção de si mesma.

⁹ Romanelli (1995) estudou a realidade brasileira e nos mostrou que este momento de transição entre as forças produtivas da fase agrícola e a industrialização incipiente, foi marcado por uma pressão do setor produtivo para uma melhor adequação do sistema educacional ao perfil de mão-de-obra requerido. Assim teriam surgido as escolas técnicas federais no Brasil, na década de 40.

Onda e a Segunda foi apresentada por Toffler (1997) como sendo, principalmente, o rompimento que o industrialismo propiciou na união entre o produtor e o consumidor, “a economia fundida da Primeira Onda foi transformada na economia separada de Segunda” (p. 52).

Além disso, o autor destacou que houve uma mudança na própria cultura, que foi moldada produzindo uma civilização consumista, gananciosa, ávida por dinheiro e calculista. É neste sentido que Toffler (1997), mesmo confessando-se um não marxista, apontou a importância do legado de Marx que trouxe no Manifesto Comunista sérias denúncias sobre a corrupção que os interesses comerciais produziram sobre os interesses individuais, as relações pessoais, os elos de família, amor, amizade e relacionamento comunitário.

Porém, há que se frisar a crítica que Toffler (1997) fez ao marxismo, por ter atribuído tais distorções ao capitalismo. Buscou na sociedade pós-Marx elementos capazes de comprovar que estas características acompanham o homem, independente do sistema econômico. E afirmou,

(...) a preocupação obsessiva com o dinheiro, as mercadorias e coisas é um reflexo, não do capitalismo ou do socialismo, mas do industrialismo. É um reflexo do papel central do mercado em todas as sociedades em que a produção está divorciada do consumo, em que todo o mundo é dependente do mercado mais do que suas próprias aptidões produtivas para as necessidades da vida. (p. 54)

Toffler afirmou que enquanto o industrialismo se propagava no planeta, tornou-se possível elencar seis princípios inter-relacionados, que passaram a programar o procedimento

de milhões de pessoas. Estes princípios seriam: a padronização, a especialização, a sincronização, a concentração, a maximização e a centralização.

Neste contexto, Antônio Gramsci (1991), contemporâneo a tais modificações, se preocupou em imprimir um estudo profundo do que denominou de “*americanismo, fordismo*”. Demonstrou como condições históricas e culturais - especialmente a ausência de privilégios e/ou preconceitos com relação ao trabalho - foram mais importantes que as próprias riquezas naturais para desenvolver a acumulação de capitais, inicialmente nos Estados Unidos, país pioneiro na implantação do fordismo. Tais condições teriam levado o comércio e o transporte a uma função subalterna na produção, tal como Henry Ford demonstrou em sua empresa, em função da economia feita com a gestão direta de tais serviços. Esta economia influi sobre o custo do produto final e “permite melhores salários e menores preços de venda” (Gramsci, 1991: 381). Assim sendo, Gramsci (1991) denunciou a racionalização do trabalho e da produção, combinados com a ausência de pressão do sindicalismo operário de base e com a “persuasão” dos altos salários, ganhos sociais e hábil propaganda ideológica para nortear toda a vida do país com base na produção, ou o que Gramsci (1991) denominou de “americanismo”.

Para Gramsci (1991), a aplicação desta idéia a outras nações ou regiões dependeria de certas condições, sociais, políticas e econômicas. Nas suas palavras,

A americanização exige um certo ambiente, uma determinada estrutura social (ou a vontade decidida de criá-la) e um determinado tipo de Estado. O Estado é o Estado liberal, não no sentido do liberalismo alfandegário ou da efetiva liberdade política, mas no sentido mais fundamental da livre iniciativa e do individualismo econômico (...). (Gramsci, 1991: 388)

Gramsci (1991) apontou a perspicácia com que os industriais (especialmente Ford) se imiscuíam na vida particular de seus empregados, inclusive buscando racionalizar o instinto sexual e, através do “proibicionismo”, abolir o alcoolismo da vida de seus subordinados. O controle do impulso sexual do trabalhador se justificava em função do grande desequilíbrio na relação homem/ mulher, após a guerra. O operário que as indústrias precisavam seria aquele que pudesse exercer a máxima produtividade e apresentasse a máxima potencialidade de suas forças produtivas a partir de um equilíbrio emocional proporcionado por uma família estável, onde a porção animal do homem, seu aspecto sexual, pudesse também ser regulamentado e estabilizado¹⁰. Ou seja,

O industrial americano preocupa-se em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, da sua eficiência muscular nervosa; é de seu interesse manter um quadro de trabalhadores estável, um conjunto permanentemente afinado, porque também o complexo humano (o trabalhador coletivo) de uma empresa é uma máquina que não deve ser desmontada com frequência e ter suas peças renovadas constantemente sem perdas ingentes. (...) é preciso que o trabalhador gaste racionalmente a maior quantidade de dinheiro, para manter, renovar ou até aumentar sua eficiência muscular nervosa, e não para destruí-la ou diminuí-la. Eis então a luta contra o álcool, (...) se tornar problema do Estado. (...) observa-se que o trabalho “obsessivo” provoca depravação alcoólica e sexual. (Gramsci, 1991: 397-398)

A contribuição de Drucker (1997) a esta questão, a qual denominou de Revolução da Produtividade, foi muito peculiar. Primeiro, pela abordagem feita ao trabalho que Taylor desenvolveu em complementação ao fordismo, e em segundo lugar, pela crítica da crítica que desenvolveu, ou seja, como analisou as inferências de Marx à questão proletária e, finalmente, pela grandiosidade com a qual revestiu o legado taylorista.

¹⁰ Ford chegou a formar um corpo de inspetores encarregados da supervisão da vida privada e dos hábitos de consumo de seus empregados.

Drucker (1997) estudou a vida¹¹ e a obra de Taylor e concluiu que a motivação que o levou a dedicar-se ao estudo do trabalho foi o conflito de classes, mas numa ótica avessa à marxista, buscando alcançar a máxima produtividade dos trabalhadores e sua conseqüente melhoria de vida. Para Drucker (1997),

O que levou Taylor ao estudo do trabalho foi seu choque diante do ódio mútuo e crescente entre capitalistas e trabalhadores, que acabara por dominar o século dezenove. Em outras palavras, Taylor viu o mesmo que Marx, Disraeli, Bismarck e Henry James. Mas ele também viu algo que eles deixaram de ver: que o conflito era desnecessário. E tratou de tornar os trabalhadores produtivos, para que pudessem receber salários decentes. (p. 15)

Assim, Drucker (1997) definiu Taylor, como sendo o grande salvador da classe trabalhadora, aquele que se prestou ao estudo do trabalho para trazer com isto ganhos sociais. Entretanto, mesmo com toda a pesquisa que o taylorismo desenvolveu acerca do movimento humano, dissecando-o até o último músculo, meticulosamente medido e calculado, não foi possível promover os ganhos salariais. Ao contrário, o taylorismo, adotou a linha de produção de Ford, e todo o “americanismo” que Gramsci demonstrou vir no esteio de tal padrão produtivo, para maximizar a mais-valia. O trabalhador era sulgado, cada vez mais dominado por uma seqüência interminável, repetitiva, dilacerante. Enfim, a corporificação do trabalho “livre” enquanto *tripalium*, numa dimensão jamais vista pela humanidade¹².

Na verdade, esta faceta da história do trabalho não foi contemplada na obra de Drucker (1995) que, bucolicamente, insistiu em apontar o mentor do taylorismo, como um grande

¹¹ Drucker indicou a obra de Wrege e Greenwood, publicada em 1991, intitulada *Frederick W. Taylor: myth and reality*, como sendo sua única bibliografia confiável.

¹² Para Drucker (1997:18) os ganhos sociais do trabalhador, tais como, a redução das jornadas de trabalho, aumento da renda per capita, ganhos na área da saúde, etc, não se associavam à instauração do Estado de Bem-Estar Social mas significaram vantagens advindas do aumento de produtividade trazido pelo taylorismo.

injustiçado¹³, por ter sofrido com a crítica marxista e, também, por não ter ocupado na galeria dos grandes “criadores do mundo moderno”, ao lado de Darwin e Freud, o lugar que lhe seria de direito: a cadeira de Marx. E mais ainda, Drucker (1995) indicou que Taylor conseguiu angariar a antipatia não só dos sindicatos, mas também dos proprietários das indústrias, já que ele afirmava que a autoridade na fábrica não podia ser baseada na propriedade, mas deveria se pautar no conhecimento superior.

Por outro lado, em sua análise Gramsci (1991) aprofundou-se mais pois foi capaz de captar que toda a racionalização que Ford e Taylor tentaram imprimir aos métodos de trabalho, ocupou todos os movimentos do operário, deixando-lhe a mente livre para refletir. Assim, os próprios empresários deixaram de tomar seus empregados como animais domesticáveis, respeitando sua capacidade de seres pensantes e revolucionários em potencial. Para Gramsci (1991) é o momento em que:

Compreenderam que o “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais (...). Mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (p. 404)

Retomando a análise de Toffler (1997), este para delimitar a gênese do terceiro período, no que se refere à base industrial, destacou que as indústrias clássicas da Segunda Onda baseavam-se em princípios eletromecânicos essencialmente simples, usavam insumos de alta energia, expeliam grande quantidade de refugo e poluição e caracterizavam-se por longas linhas de montagem, exigência de pouca habilidade, trabalho repetitivo, artigos padronizados e

¹³ A rapidez com que a indústria americana, durante a II Guerra Mundial, treinou trabalhadores desqualificados e inexperientes, transformando-os em 69 dias em operários da indústria naval e que foi o fator primordial para a derrota de Hitler, aconteceu por mérito da aplicação da “gerência científica”.

controles altamente centralizados. Na década de 50, as nações industrializadas já sabiam o quanto tal produção era retrógrada e decadente e se apressaram em transferi-las para os países “em desenvolvimento” com legislação ambiental praticamente inexistente e mão-de-obra barata. Por outro lado, novas indústrias dinâmicas surgiam em seu lugar.

Estas indústrias copiaram os avanços científicos de várias disciplinas como a informática, a eletrônica do *quantum*, biologia molecular, oceânica, nucleônica, ecologia e as ciências espaciais. A hierarquia empresarial e todos os princípios que regiam a estrutura produtiva da Segunda Onda foram postos abaixo. Na verdade, Toffler ponderou que não seria só a característica da centralização que estaria sendo revolucionada, mas todas as demais que adjetivavam o movimento da Segunda Onda nos seus aspectos produtivos e sócio-culturais¹⁴.

Toffler (1997) destacou que as companhias - tipo de organização que marcou a Segunda Onda - estariam sendo abaladas pela multifuncionalidade adquirida, tanto com a expansão de atuação nas áreas correlatas ou não, como na diversidade dos produtos fabricados, na flexibilização de horários de trabalho etc.

Entretanto, a singularidade da análise de Toffler (1997) sobre a sociedade da Terceira Onda está sobretudo no que ele chamou de “advento do prossumidor”. Este seria o elemento formativo desta sociedade, entendido como aquele que produz para seu próprio consumo, rompendo portanto com a dualidade produtor-consumidor da chamada fase industrial. Porém, o autor alertou que isto não seria o simples retorno a uma sociedade primitiva, “talvez o ‘prossumo’ precise ser visto como uma força positiva mais do que como um lamentável

¹⁴ Neste sentido, Toffler prevê a descentralização do poder político, o fim dos estados-nação e da própria comercialização pela exaustão de áreas a serem encampadas e pelo alto custo que os vários intermediários acabam por imprimir às mercadorias.

resíduo do passado". (p. 341) Seria a oportunidade de aliarmos o conhecimento à autonomia no sentido de que o "prossumidor" seja capaz de desenvolver ele próprio, a grande maioria dos produtos de que necessita para sua sobrevivência. É neste sentido que Toffler (1997) demonstrou a grande proliferação atual de manuais do tipo "faça você mesmo", abrangendo desde consertos domésticos até manuais de auto-ajuda e programas de auto atendimento em postos de gasolina, restaurantes etc.

Quanto às novas exigências que este novo padrão produtivo irá requerer do futuro trabalhador, Toffler (1997) apontou: capacidade de questionamento e criatividade, em contraposição à obediência cega e execução precisa de tarefas repetitivas, pregadas pela Segunda Onda; responsabilidade social com seu trabalho; flexibilidade para adaptar-se a novas funções e situações e espírito de grupo.

É assim que ganham corpo novas estratégias de produção, tais como, os círculos de controle de qualidade (CCQ), *kanban*, *just in time*, entre outras. Mas como nos alertou Carlos Minayo Gomez (1989), estas novas formas de gerenciamento são, antes de mais nada, uma resposta às resistências ao taylorismo dogmático, uma obrigatoriedade de considerar o trabalhador enquanto ser "pensante" mas, necessariamente, uma metamorfose do processo de subsunção real.

David Harvey (1996) tendo investigado a pós-modernidade, caracterizou o atual estágio do capitalismo mundial e o denominou "acumulação flexível". Segundo o autor, este estágio se pauta na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. A acumulação flexível é também marcada por altas taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Harvey (1996) destacou os altos níveis de desemprego e de

desemprego estrutural que acompanham a acumulação flexível, os modestos ganhos (ou mesmo a inexistência) de salários reais, a perda de poder sindical, além do maior controle e pressão dos empregadores sobre o trabalho.

No que se refere especificamente ao consumo e à questão cultural, Harvey (1996) enfatizou a relação entre o pós-moderno e os padrões culturais da acumulação flexível. Ou seja,

A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (Harvey, 1996: 148)

Luís Paulo Bresciani (1996), procedendo ao estudo sobre flexibilidade, destacou o aspecto ambíguo que se atribui a este termo, empregado por um lado, enquanto característica fundamental dos sistemas de produção, organização do trabalho, relações trabalhistas, capaz de conduzir o trabalho ao desenvolvimento profissional e tornando as empresas competitivas. Por outro lado, a flexibilidade é denunciada como ferramenta do capital no século XX, transformando o trabalho em tortura, dor, flagelo. O autor destacou que a flexibilidade está vinculada ao modelo japonês ou toyotista de organização e gestão da produção.

Neste sentido, várias foram as conseqüências apontadas por Bresciani (1996): a terceirização com o intuito de tornar parte dos custos do trabalho variável; redistribuição das funções na empresa, reduzindo os postos de caráter gerencial para operação direta; o trabalho em equipe transforma o posto de trabalho em área de trabalho entre outros.

No caso específico do Brasil, Bresciani (1996) salientou as nefastas conseqüências que a flexibilidade produtiva trouxe à classe trabalhadora: trabalho sem contrato registrado,

contratações atípicas, alta taxa de rotatividade, liberdade para demissão por parte da empresa, grande remanejamento da jornada de trabalho, atribuições profissionais indefinidas, promoção do trabalho polivalente.

Conforme foi analisado nesta primeira parte do capítulo, a globalização se apresenta enquanto fenômeno iniciado com os processos de concentração de capital do princípio do século mas que tem agora suas características acentuadas. Mais do que a mundialização dos mercados, a globalização significa exigências novas para os governos, para a produção e para a sociedade. A soberania nacional, as fronteiras e os limites se diluem e se curvam aos ditames do poder de várias empresas e organismos transnacionais, e do capital concentrados no FMI e Banco Mundial.

A corrente marxista denomina, muitas vezes, tais transformações de capitalismo “desorganizado”, como referência a toda insegurança trazida pelos ajustes impostos pelo capital em busca de sua manutenção hegemônica.

A globalização está inserida no debate da pós-modernidade e nos apresenta inúmeros desafios, dos quais, a questão do conhecimento, é nossa maior preocupação investigativa.

O estudo da obra de Toffler (1997) embasou nossa reflexão quanto à transformação de formas produtivas do taylorismo/fordismo que caracterizaram o que chamou de “segunda onda”, para novas estratégias produtivas de uma sociedade onde o conhecimento e a informação são elementos primordiais para a produção, ou seja, o que denomina de terceira onda. Diante disso, passaremos agora a investigar o alcance das modificações trazidas pela globalização especialmente para a formação do trabalhador e para a produção do conhecimento.

Gaudêncio Frigotto (1989) analisou a Teoria do Capital Humano, classificando-a, em resumo, como sendo a visão burguesa sobre a prática educacional, que é reduzida a um mero fator de produção, ou seja, a uma questão essencialmente técnica, reduzindo, portanto, o próprio conceito de homem, trabalho e classe.

Esta idéia de investimento na formação do trabalhador constou da obra de muitos teóricos clássicos do liberalismo como Adam Smith (1723-1790), John Stuart Mill (1806-1873) e Alfred Marshal (1842-1924), perdurando até o final da década de 50, de modo latente, em muitos outros trabalhos, tal como nos apontou Frigotto (1989). Entretanto, a partir desta data, os pesquisadores americanos e ingleses passam a desenvolver a idéia do Capital Humano de modo sistemático e análogo ao capital físico. Segundo Frigotto (1995), foi Teodoro Schultz que, ao pesquisar as causas das diferenças entre países, “descobriu” o fator educacional, elaborando assim a Teoria do Capital Humano.

As novas formas de relações intercapitalistas, explicitadas nas teorias de modernização do pós-guerra e, em particular, as teorias do desenvolvimentismo vieram compor as condições históricas que demandaram a formulação da Teoria do Capital Humano.

O conceito de capital humano, entendido também como recurso humano, foi sintetizado por Frigotto (1989) como sendo o que:

(...) busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (p. 41)

Desta forma, como mostrou Frigotto (1989), a educação passou a ser o principal capital humano pois através dela seria transmitido um certo conhecimento e seriam desenvolvidas as habilidades intelectuais e atitudes, capazes de assegurarem o pleno desenvolvimento da atividade produtiva. A educação foi chamada a responder pelas diferenças de renda, entendida enquanto salário.

Esta teoria reforçou, no âmbito educacional e pedagógico, a ineficiência do sistema educacional para sanar tais distorções da realidade sócio-econômica dos países. Neste sentido, a perspectiva tecnicista, com seus métodos e técnicas, deveria ser usada na geração deste fator produtivo, ou seja, para dinamizar o capital humano.

Frigotto (1989) analisou a consolidação da Teoria do Capital Humano no Brasil, destacando a peculiaridade do momento em questão, ou seja, a abertura da economia brasileira ao capital internacional, no contexto do chamado "milagre econômico". O autor destacou o aspecto duplo que sua aplicação assumiu no país¹⁵: como elemento de modernização capaz de diminuir as disparidades regionais e como justificativa para o processo de concentração de capital, divulgando a crença de que haveria duas formas de ser proprietário - dos instrumentos de produção ou do capital humano.

Acácia Kuenzer (1992) também analisou o emprego da teoria do capital humano no Brasil e destacou, tal como Frigotto (1989 e 1995), o dúbio papel atribuído à educação por este referencial teórico: preparar mão-de-obra e, em paralelo, conduzir ideologicamente a sociedade, em conformidade com o credo do Estado. Para Kuenzer (1992):

¹⁵ A Reforma Universitária de 68 e a LDB de 1971 atestaram a corporificação da Teoria do Capital Humano no país, que teve a influência deste paradigma econômico acentuado a partir do golpe militar de 64. Frigotto (1995) e Neves (1994 e 1997) nos oferecem uma análise pontual e crítica deste período.

A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e da distribuição da renda, ao mesmo tempo, foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. (p. 42-43)

Por outro lado, Frigotto (1989) nos chamou a atenção para o fato de o capital não ter restringido somente a escola, o *locus* da preparação da mão-de-obra que lhe convém. A própria criação do SENAI e do SENAC demonstrou isto, promovendo o deslocamento da formação do trabalhador para o local de trabalho, seja a fábrica ou o balcão de serviço.

O autor (1995) sintetizou a concepção de educação da Teoria do Capital Humano como sendo “uma espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.” (p. 17)

A Teoria do Capital Humano correspondeu ao período em que o paradigma taylorista-fordista de produção manteve-se hegemônico. Ou seja, um período em que a escolaridade era, paradoxalmente, dispensável para a massa de trabalhadores, para a qual bastava uma pequena gama de conhecimentos e habilidades, mas fundamental para os postos de supervisão e gerência. Disto decorreu sua capacidade de justificativa para a diferenciação salarial. Luís Cavalieri Bazílio (1993) estudou as relações trabalhistas no setor bancário e nos trouxe importantes contribuições destacando este primeiro aspecto da Teoria do Capital Humano:

A escolaridade para a indústria fordista era aspecto secundário pois trabalhava-se na lógica da desqualificação, isto é, a engenharia da divisão do trabalho era de tal forma desenhada que a simplificação das tarefas e a rotina do trabalhador era a de permanecer “aos pés da máquina”, executando ininterruptamente gestos programados. Esta lógica também se refletia no trabalho dos escritórios e serviços em geral. O taylorismo e o fordismo haviam triunfado. A “gerência científica”, portanto, bastava à acumulação. (p. 25-26)

Basílio (1993) contribuiu para nossa investigação ao denunciar, não só a parcela massacrante impressa no trabalho, através do taylorismo e do fordismo, mas a perfeita conexão que se deu entre a gerência científica e a acumulação capitalista. Porém, com o desenvolvimento tecnológico, surge a necessidade de novas acomodações no sistema produtivo. Basílio (1993) recorreu a Coriat para explicar como o uso extremo do sistema taylorista/fordista de produção deixou de ser produtivo ao capital já que :

(...) dado o grau de sofisticação alcançado, a linha taylorista ou fordista tornou-se, pelo menos em parte, 'contraproducente'. Esta constatação foi feita na medida em que grande quantidade de tempos 'mortos' e de tempos 'improdutivos' eram gastos em técnicas complexas de balanceamento nas cadeias de produção. (Coriat apud Basílio, 1993: 29)

Assim sendo, era preciso mudar. Mudar não por uma exigência sindical ou pelo avanço da organização política dos trabalhadores - como lamentou Basílio (1993). Mas, era a necessidade de um novo padrão produtivo, pautado na flexibilidade e integração, que fosse capaz de assegurar a máxima potencialização da produção e, por assim dizer, do capital, que impulsionava tal modificação. Neste sentido, através de Paiva, Basílio (1993) enfatizou que:

Se o novo paradigma da racionalização é a eficiência capaz de permitir a despadronização, o taylorismo e o fordismo deixam de ser instrumentos adequados à obtenção de melhor desempenho. Pretende-se uma produção barata sem os métodos de produção em massa e, para isto, é preciso contar com o trabalho qualificado não apenas técnica, mas também socialmente, o que significa introduzir nas fábricas e nas escolas conhecimento de dinâmica de grupo, valoração de critérios profissionais, qualificação para profissões integradas e sistemática de educação continuada. Demanda-se trabalho inteligente, capaz de diagnóstico e de independência. (Paiva, apud Basílio, 1993: 29-30)

Entretanto, embora pareça ter havido uma modificação de paradigmas produtivos, é preciso que estejamos alerta para o caráter que a visão hegemônica do capital perpetuou: a educação enquanto fator de produção. Gaudêncio Frigotto (1996), tendo analisado as relações que se estabeleceram entre a educação e os ajustes capitalistas, afirmou, que aquela permaneceu à mercê dos interesses do capital. Para o autor:

Na sua formulação mais geral, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante (...) Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (Frigotto, 1996: 30)

Portanto, é possível afirmarmos que a crise vivenciada pelo capitalismo gerou uma reação neoliberal que veio imprimir novo contorno à Teoria do Capital Humano, formulando um novo modelo de organização social - a *sociedade do conhecimento*.

Preocupada em investigar a “sociedade do conhecimento”, Marise Ramos (1995) recorreu à explicação de Pablo Gentili. Para ele, este modelo corresponderia ao período de grande ênfase no mercado e em seu potencial democratizador de oportunidades, valorizando-se a esfera privada em detrimento da pública. Segundo o autor, a “sociedade do conhecimento” significou um enfoque no potencial da ciência e da tecnologia a serviço do capital. Nas suas palavras:

(...) la ‘Sociedad del Conocimiento’ constituye la expresión de un período en el que cristalizan los ideales democratizadores del Mercado y en el que se revaloriza la acción privada sobre la pseudo-igualadora acción de los espacios públicos. Este modelo interpretativo (...) parte del reconocimiento de que el desarrollo de la ciencia y la tecnología enfrentan a la humanidad al surgimiento de una nueva formación social superadora del capitalismo tal como éste era conocido hasta entonces. El proceso de transformaciones profundas que sufre el mundo moderno

debe ser entendido aquí en el marco de una transformación 'revolucionaria' en la naturaleza misma de las relaciones de producción. (Gentili, apud, Ramos, 1995 : 58)

Para Frigotto (1995a), a Sociedade do Conhecimento é tida como uma metamorfose da Teoria do Capital Humano, expressando também a base ideológica para o capitalismo globalizado e pautado em um novo suporte técnico-científico. Todavia, Frigotto (1995a) salientou que embora a categoria Sociedade do Conhecimento expresse, em “sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições capitalistas neste final de século” (p. 89), trata-se de uma mudança secundária. Por isto mesmo, tal como indicou o autor, esta mostra-se incapaz de mudar o caráter excludente do capitalismo.

Além disso, Frigotto (1995a) diferenciou a Teoria do Capital Humano da Sociedade do Conhecimento, a partir dos conceitos relacionados a ambos. No primeiro caso, refere-se a conceitos operativos, ligados sobretudo, a questões paupáveis, tais como, as taxas de custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade, entre outros. Por outro lado, a Sociedade do Conhecimento estaria vinculada, principalmente, a aspectos quantitativos, ou seja, “a níveis mais abstratos de um conjunto de conceitos que embasam as concepções e políticas de qualificação na ótica dos *'homens de negócios'*”. (Frigotto, 1995a: 89) Desta forma, para Frigotto (1995a), a Sociedade do Conhecimento pode ser associada a questões como, por exemplo, a formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente.

Diante da definição da Teoria do Capital Humano e da Sociedade do Conhecimento, que nos foi proporcionada pelos autores acima consultados, nos pareceu nítida a diferenciação, mesmo que sutil, entre ambas. Tratou-se de uma resposta às modificações contextuais

vivenciadas pelo capitalismo, que se materializaram em novas demandas de trabalhadores. O conhecimento visto não mais como *um* capital mas como sendo *o próprio capital decisório* na produção. Este enfoque diferenciado do conhecimento reflete a mudança no paradigma produtivo: do taylorismo à empresa flexível.

Neste sentido, Peter Drucker (1997) denominou o resultado da aplicação do taylorismo ao sistema produtivo de “Revolução da Produtividade”. Para ele, a primeira fase do desenvolvimento produtivo caracterizou-se pela aplicação do conhecimento às ferramentas, processos e produtos. A segunda fase correspondeu à “Revolução da Produtividade” e significou a aplicação do conhecimento ao trabalho humano. Entretanto, Drucker (1997) salientou que esta atingiu patamares tão elevados que acabou por se transformar numa vítima de seu próprio sucesso, pois elevou ao máximo a produtividade do aspecto manual do trabalho, deixando o intelecto à margem desse desempenho.

Atualmente, o que interessa é o aumento de produtividade dos trabalhadores não-manuais e isso exige, segundo Drucker (1997), “a aplicação do conhecimento ao conhecimento”. A isto o autor denominou “Revolução Gerencial”.

Drucker (1997) situa historicamente a passagem entre as formas de enfoque do conhecimento, estabelecendo um paralelo com a elevação do ritmo de tais mudanças que demandam cada vez menos tempo para surtirem efeito em todo o mundo:

Foram precisos cem anos, da metade do século dezoito até a metade do século dezenove, para que a Revolução Industrial dominasse o mundo. Foram precisos cerca de setenta anos, de 1880 até o fim de Segunda Guerra Mundial, para que a Revolução da Produtividade fizesse o mesmo. E menos de cinquenta anos - de 1945 a 1990 - para que a Revolução Gerencial também dominasse o mundo. (Drucker, 1997: 22)

Drucker (1997) destacou a importância dupla que é atribuída hoje ao conhecimento, como recurso indispensável ao desempenho pessoal e também como recurso fundamental ao desenvolvimento econômico. Segundo o autor, o conhecimento é tido como recurso elementar da produção, a partir do qual pode-se obter facilmente os demais fatores que secundarizam-se: mão-de-obra, recursos naturais e capital. Tornou-se ainda mais enfático ao afirmar que este fato vem fundamentar a característica maior da sociedade atual: pós-capitalista. Nas suas palavras:

O fato do conhecimento ter passado a ser *o* recurso, ao invés de *um* recurso, é que torna nossa sociedade “pós-capitalista”. Este fato muda fundamentalmente a estrutura da sociedade. Ela cria novas dinâmicas sociais e econômicas. Ela cria novas políticas. (Drucker, 1997: 24)

Neste sentido, para Drucker (1997), o conhecimento se revestiu de um caráter utilitário, “para obtenção de resultados sociais e econômicos”. (p. 21) Este conhecimento, segundo o autor, só pode ser obtido através da escola que sistematiza o saber e confere o diploma formal. O autor, ao se reportar à Revolução Gerencial como fruto da aplicação sistemática do conhecimento ao conhecimento, foi enfático em destacar sua inserção no ideário da Sociedade do Conhecimento, afirmando que:

Sabemos hoje que a gerência é uma função genérica de todas as organizações, qualquer que seja a missão específica das mesmas. Ela é o órgão genérico da Sociedade do Conhecimento. (Drucker, 1997: 22)

Drucker (1997), assim como Lucília Regina de Souza Machado (1996), abordaram a existência de uma economia do conhecimento (*knoware*) que seria caracterizada pela

abrangência global, pela dinamização dos fluxos internacionais e pela atuação - sempre que seja possível serem criadas e propagadas - das operações em rede (*networking*) nas quais são compartilhadas informações entre instituições públicas e privadas.

Na economia do conhecimento, segundo Drucker (1997), as vantagens iniciais provenientes da exploração antecipada do conhecimento tornam-se irreversíveis. O autor apresentou três tipos novos de conhecimento que precisam ser desenvolvidos em conjunto e simultaneamente. Seriam eles o aperfeiçoamento contínuo dos processos, produtos ou serviços - denominado pelos japoneses de *Kaizen*; a exploração contínua do conhecimento existente para buscar o desenvolvimento da produção, processos ou serviços diferentes e, ainda, a inovação genuína.

Maria Ciavatta Franco e Frigotto (1993) analisaram as contradições presentes na sociedade contemporânea, em especial, aquelas conduzidas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que ao libertarem o homem de longas jornadas de trabalho, através da racionalização e automação dos processos produtivos, acabam por escravizá-lo a "irracionalidade" do capital, ou por outra:

(...) na moderna sociedade das mercadorias, sob a égide da tecnologia flexível, das máquinas inteligentes, da robótica e do fantástico campo da microeletrônica, microbiologia e da engenharia genética, a libertação do homem das máquinas que o embrutecem - e portanto da tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e ao subemprego. A profundidade da crise consiste exatamente em que a repetição da história, sob estas condições de avanço das forças produtivas, torna cada vez mais difícil esconder a farsa. Ou seja, a libertação do trabalhador do trabalho alienado, sem romper com as relações de dominação, ao contrário de eliminá-la é uma forma de ampliá-la. (p. 547)

Liliana Rolfsen Petrilli Segnini (1994) discutiu a inovação tecnológica e as novas exigências de qualificação do trabalhador, especialmente no setor bancário. Este setor se automatizou com base na microeletrônica. É, atualmente, um dos mais avançados, em tecnologia, no mundo. Entretanto, Segnini (1994) destacou que, no Brasil, esta automação significou maiores exigências no nível de escolaridade dos trabalhadores mas, no nível do conteúdo, as tarefas realizadas intensificaram-se e desqualificaram-se, a gestão tornou-se ainda mais autoritária, os salários atingiram patamares muito reduzidos e o desemprego, no setor, elevou-se.

No que se refere ao trabalho como um todo, independente do setor produtivo, Ricardo Antunes (1997) nos ofereceu uma síntese da crise advinda dos avanços tecnológicos, a qual o autor chamou de "processualidade contraditória". Segundo Antunes (1997) esta crise, por um lado, reduziu o operariado industrial fabril e, por outro, aumentou o subemprego, elevou o uso de mão-de-obra feminina, enquanto diminuiu as oportunidades de trabalho para jovens e idosos.

Avançando com a investigação destas contradições, deparamo-nos com a necessidade de voltarmos nosso enfoque para a escola. No dizer de Lúcia Maria Wanderley Neves (1997), isto se justificaria pois a escola é a responsável por todo o conhecimento requerido pela sociedade contemporânea; conhecimento, este, que se revela necessário pelas características desta sociedade que é urbano-industrial-científico-tecnológica. Assim, para Neves (1997), a escola é tida como aquela instituição que no mundo contemporâneo, destina-se à formação técnico-política do cidadão-trabalhador, em face das exigências crescentes de racionalização do

trabalho e do conjunto das relações sociais, a partir do momento em que a ciência vai se transformando na principal força produtiva no capitalismo monopolista.

Como se vê, a escola, enquanto veículo de formação para o trabalho, também está subordinada à esfera privada e a sua reprodução. É o que ocorre hoje com a reforma no ensino técnico promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Portanto, o que caracterizaria o ensino técnico no Brasil não deixa de ser uma corporificação da própria *Sociedade do Conhecimento*. Mas é preciso que busquemos mais argumentos para sustentarmos esta nossa proposição.

Ramos (1995) indicou que o que difere a Teoria do Capital Humano da Sociedade do Conhecimento é o tecido “teórico” que promove a substituição do trabalho, enquanto categoria fundamental das relações sociais de produção, para o conhecimento. Entretanto, se faz imprescindível o destaque que nos trouxe Antunes (1997), através de Kurz, o qual salientou a importância de se definir sobre que tipo de trabalho estamos nos referindo ao preconizarmos o “Adeus ao Trabalho”, fato que seria em si um erro lógico. Ou seja,

A sociedade do trabalho como conceito ontológico seria uma tautologia, pois, na história até agora transcorrida, a vida social, quaisquer que sejam suas formas modificadas, apenas podia ser uma vida que incluisse o trabalho. Somente as idéias ingênuas do paraíso e do conto do país das maravilhas fantasiavam uma sociedade sem trabalho. (Kurz, apud Antunes, 1997: 77)

Assim sendo, a investigação da Sociedade do Conhecimento não pode se dar a partir da superação da categoria Trabalho, mas, sobretudo, através desta pois se tomamos o paradigma marxista como nosso referencial de análise a educação e o trabalho deixam de ser meros fatores econômicos. A sociedade, assim entendida, é uma totalidade de relações sociais

condicionadas pelo econômico, cujas relações engendram todas as demais. Assim sendo, o trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, produz a história e produz a si próprio e a educação é a prática social.

Este caminho investigativo foi muito bem desenvolvido por vários autores, especialmente, por Antunes (1997) que compilou um apanhado teórico - seguido de sua interpretação crítica - dos principais pensadores desta questão, selecionando enfoques múltiplos, como Kurz (1992), Murray (1983), Sabel e Piore (1984), Annunziato (1989), Clarke (1991), Gounet (1991 e 1992), Harvey (1992) e Coriat (1992a e 1992b). Na conclusão deste seu trabalho, Antunes deixou claro que ao se dizer "*Adeus ao Trabalho*", comete-se, pois, um forte equívoco analítico já que considera-se de modo uno, um fenômeno que tem dupla dimensão. Chama Anne Heller, em suas análises acerca do pensamento marxista, no que se refere à dupla dimensão atribuída por Marx ao trabalho: *work* e *labor*. Enquanto o primeiro vocábulo abrange a dimensão do trabalho concreto, o que cria valores socialmente úteis, o segundo considera o trabalho abstrato, a execução cotidiana do trabalho alienado.

No que se refere ao ensino técnico, especificamente, Neves (1997), destacou que a atual reforma do ensino técnico no Brasil é parte de um programa conjunto que envolve o MEC e o MTb que reconhece ser função das instituições educacionais a conformação ético-política das massas trabalhadoras aos "requisitos da modernidade". Estes seriam os deveres cívicos, o domínio da leitura, a valorização do meio ambiente e a tolerância e respeito para o "diferente" (raça, cor, etnias, classes sociais, etc). A crítica de Neves salienta a contradição entre um saber oferecido, que se pretende pluritário mas que acaba por ser instrumento hegemônico, a

medida que promove a passividade frente as desigualdades sociais do país, quer pelo ocultamento das mesmas, quer pelo favorecimento da aceitação de seus determinantes.

Finalmente, tal como nos mostrou Ramos (1995) todas as reformas educacionais, que vêm sendo promovidas no Brasil pela política neoliberal, não são suficientes - e não são estes seus objetivos - para preparar o trabalhador para o enfrentamento, com autonomia, das exigências dos novos processos produtivos. O que se pretende é adequar o profissional somente para operar com produtividade as tecnologias contemporâneas e ser capaz de assimilar, como imutável, o padrão de organização social neoliberal.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) examinou as soluções neoliberais para a educação e destacou que estas pressupõem um acesso igualitário ao mercado educacional e também um consumidor apto a fazer escolhas. Entretanto, mantidas as relações sociais desiguais, os recursos materiais e culturais disponíveis se diferenciam, impedindo o mesmo acesso ao mercado educacional, ampliando-se, portanto, a desigualdade ao âmbito educacional.

A crítica neoliberal à educação parte de seu anacronismo em relação às exigências do trabalho em todos os setores da economia. Nesta medida, a solução indicada é a adequação da educação ao mercado. Silva (1995) nos alertou da impossibilidade de não se concordar com a ineficiência do sistema educacional atual. Porém, atestou o autor que um olhar que considere, como referência, a desigualdade social no lugar do mercado, buscará, indubitavelmente, soluções diferenciadas dos ajustes neoliberais.

Gentili (1996) sintetizou este posicionamento de que o atraso econômico não reflete necessariamente uma desarticulação entre o sistema produtivo e as políticas educacionais :

Las relaciones entre las políticas educativas y el mundo productivo son mucho más complejas. En tal sentido, no sólo el ajuste entre la educación y las demandas empresariales es funcional para el desarrollo capitalista. En determinadas condiciones históricas, el *desajuste* también puede serlo. Tal desajuste puede ser la forma específica mediante la cual se expresa un modelo de relación entre las necesidades del mundo productivo y la educación. Nuestra hipótesis es que la desarticulación entre ambas esferas expresa también una forma de vínculo funcional que caracteriza el modelo de desarrollo capitalista en algunos países periféricos. (Gentili, 1996: 2)

O autor prosseguiu, afirmando que isto nos apresenta como uma forma de inviabilizar a leitura de realidades possíveis a partir da existente e entende que esta seja, inclusive, uma estratégia ideológica de desarticulação de modelos alternativos que não se enquadrem nos padrões favorecedores da manutenção da ordem, no jogo de forças políticas.

Além disso, é preciso que se considere o que nos apontou Frigotto (1995a) quando destacou a vulnerabilidade do novo padrão produtivo, como sendo a razão das exigências ideológicas que são feitas com relação à formação do trabalhador:

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da 'valorização humana do trabalhador', a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria *vulnerabilidade* que o novo padrão produtivo, altamente integrado apresenta. (p. 99)

Frigotto (1995b) indicou-nos um caminho a seguir. Para ele, se os processos de reconversão tecnológica vem requerer "um conhecimento no processo de trabalho que não se reduza a fórmulas e técnicas, mas a capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas" (Frigotto, 1995b: 71), isto significa a ampliação das demandas culturais do trabalhador. Entretanto, estas mudanças são demarcadas qualitativa e quantitativamente pelos ditames do

capital. Para Figotto (1995b) esta situação nos coloca o desafio de transpor as contradições do capital, ampliando a formação tecnológica “unitária” para todos. Discutir este tipo de formação, especialmente, nas escolas técnicas vinculadas às universidades brasileiras será um dos nossos objetivos no próximo capítulo.

Nossa crítica não pode perder de vista o que destacaram Franco e Frigotto (1993): a importância de mantermos o trabalho como paradigma central de nossa análise na sociedade contemporânea para podermos desvelar as questões intrínsecas à exclusão, ou seja:

As teses da não centralidade do trabalho, do fim do trabalho, da visão fetichizada da tecnologia tomada como “fator” independente das relações sociais, capaz de por se nos levar à sociedade “pós-capitalista”, pós industrial, longe de nos ajudar a entrar na rebeldia das relações de exclusão cada vez mais perversa da sociedade capitalista contemporânea, podem reforçar perspectivas conservadoras. (p. 551)

Como se viu neste alerta de Franco e Frigotto, se nosso propósito é aplicar o enfoque crítico ao real, para se transpor a análise conservadora, será necessário aliarmos ao estudo do trabalho a investigação de outras categorias que vieram no esteio das novas formas de organização produtiva da sociedade pós moderna, marcada também pela sociedade do conhecimento.

Enfim, podemos concluir, numa alusão ao título deste capítulo, que a globalização e a Sociedade do Conhecimento são fenômenos contemporâneos ao neoliberalismo. Interagem-se, com reflexos especiais na economia, na educação e formação profissional e na política, respectivamente. Suas contradições inscrevem-se no debate maior da pós-modernidade.

CAPÍTULO 3: ESCOLAS TÉCNICAS: PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO OU INSTRUMENTAÇÃO PARA O PENSAR?

A reflexão acerca da produção do conhecimento no ensino técnico não pode se esquivar da discussão da formação do trabalhador e do preparo da força de trabalho. Entretanto, é preciso que desvelemos o caráter, muitas vezes, tênue, que oculta a dicotomia existente entre estes dois momentos - o formar e o preparar - e os conduz como uma instância unissona, coesa.

Entretanto, se entendermos a formação do trabalhador como sendo a instrumentação do homem para o pensar, ela se torna uma opção política e filosófica que se contrapõe à mera preparação para o trabalho. Esta sim, entendida muito mais como um ajuste às exigências do mercado que, contemporaneamente, se traduzem na globalização da economia, na produção flexível e no paradigma da sociedade do conhecimento, tal como apontamos no capítulo anterior. Desta feita, é imprescindível que busquemos investigar a natureza de tal segmentação, considerando o aspecto político, pedagógico, econômico e social encampado.

Antes de adentrarmos à discussão das questões pertinentes ao trabalho e à educação do trabalhador, é essencial que tratemos de discutir o conceito de conhecimento, delineando as perspectivas teórico-metodológicas contemporâneas e demarcando a opção conceitual que entendemos ser a mais pertinente ao propósito ao qual nos colocamos, frente ao nosso objeto de pesquisa.

Siomara Borba Leite (1995) tomou o conhecimento - referindo-se à esfera acadêmica - como sendo um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo e

exteriorizado no próprio processo de investigação do real. Leite (1995) destacou dois momentos na produção do conhecimento: o processo e o produto. Ambos são, dependentes dinamicamente e, paradoxalmente, dotados de relativa autonomia.

Enquanto produto, o conhecimento envolve a sistematização do saber elaborado, ou seja, “um corpo de informações sobre o real, sistematizado, elaborado, organizado” (Leite, 1995: 12), trata-se do instrumento de apropriação do real, um momento em que o homem “tem a ilusão de ‘prender’ a totalidade.” (p. 14) Por outro lado, o saber enquanto processo, refere-se à própria apropriação do mundo pelo homem, uma esfera dinâmica e contraditória, que contesta as condições de universalidade, objetividade e neutralidade do conhecimento. Nas palavras de Leite (1995), “a posse do produto instrumentaliza para a ação, e o controle do processo é a própria ação.” (p. 13)

Para Leite (1995), o homem estabelece duas formas de relacionamento com o conhecimento, as quais seriam, a dominação enquanto produto e a construção enquanto processo. A autora salientou a falsa dicotomia entre estes dois momentos.

Leite (1995) alertou ainda que é na esfera do conhecimento enquanto processo que se faz a opção ideológica por uma determinada forma de investigação do mundo. Neste sentido, a autora demonstrou duas perspectivas opostas impressas à produção do conhecimento: o positivismo comtiano e a concepção crítica do conhecimento.

Leite (1995) sintetizou a concepção positivista do conhecimento a partir de cinco características básicas, as quais seriam: a sociedade entendida como sendo regulada por leis independentes da vontade humana; a neutralidade defendida na investigação da realidade social; o conhecimento científico pautado na observação e experimentação dos fatos que são

comparados e classificados; a investigação filosófica, metafísica e teológica negada; adoção de um método único de investigação do real, onde a metodologia prevalece sobre o sujeito.

Leite (1995) apontou as análises de Max Weber como sendo um reforço da concepção positivista de conhecimento, que afirmava a necessidade de uma postura de neutralidade axiológica, de objetividade no processo de investigação e a possibilidade de uma aproximação neutra das realidades natural e social. Para Weber, só caberia ser discutida a importância do objeto de estudo, que depende da realidade cultural do cientista. Somente neste momento de colocação do problema é que Weber, segundo Leite (1995), negou a postura de neutralidade que deveria permear todo o restante da pesquisa, insenta de qualquer valor religioso ou nacional.

Leite (1995) concluiu que a concepção positivista do conhecimento pretende negar a influência da ideologia na investigação da realidade. Entretanto, a autora prontamente nos indicou quão em vão se faz esta tentativa de negação da ideologia, já que como o próprio Weber apontou, somente considerando os valores no real “mediato e imediato” do homem, é possível a aproximação provisória do real. (p. 18)

Como já destacamos anteriormente, o conhecimento e seu processo de produção, tornaram-se um dos pontos centrais da reflexão filosófica e sociológica, especialmente ao longo deste século, dado o grande crescimento científico vivenciado.

Neste sentido, Leite (1995) nos destacou que a concepção de conhecimento passou a ser discutida com bases em pressupostos que deixavam transparecer a dialética, a provisoriedade, o compromisso e a totalidade deste saber e de sua produção. Trata-se,

segundo Leite (1995), do momento em que o paradigma do materialismo histórico se estabeleceu como norteador da investigação científica.

Leite (1995) pautou suas reflexões, inicialmente, em um escrito de Marx datado de 1857, conhecido como Introdução à crítica da economia política, especialmente seu item III, intitulado “Método da economia política”. Fiel às premissas do pensador alemão, Leite (1995) nos apresentou as características do método científico, denominado por Marx, correto. Segundo Leite (1995), Marx destacou a necessidade de tomar o real enquanto conjunto de relações abstratas determinantes e apreendido como “síntese de múltiplas relações” (Marx, apud Leite, 1995: 19).

Leite (1995) buscou em Goldman sua crítica perspicaz à visão positivista do conhecimento, adotando a perspectiva marxista como referencial para sua análise. Assim sendo, indicou a questão da função social do conhecimento como sendo o primeiro ponto da concepção marxista. Tal função está ligada, de modo direto ou indireto, às condições práticas de existência dos indivíduos. Há, portanto, uma identidade entre sujeito e objeto do conhecimento. A objetividade é questionada frente à impossibilidade de negação dos valores em toda e qualquer atividade do homem. Ou seja, o que também se coloca é a impossibilidade de redução do conhecimento a uma atividade sem ideologia. É assim que a consciência histórica - entendida como a contextualização da prática social - assume papel fundamental no processo dialético de aproximação do real. A totalidade é outra categoria marxista de análise do social, a qual Leite (1995) nos apresentou via Goldmann. Entender a totalidade importa compreender a realidade, não como algo compartimentalizado mas como um todo, um complexo cujo desvendamento não se dá pela fragmentação do real. Em função disto, as

tentativas de aproximação do real são vistas sempre como parciais, ou seja, uma “estratégia provisória de abordar o real” (Leite, 1995: 21)

Em síntese, a concepção de produção do conhecimento, pautada no paradigma marxista de análise do real, vem propor uma concepção crítica do conhecimento, onde a ideologia e sua relação com este processo tem papel fundamental

Lucília Regina de Souza Machado (1996), preocupada em investigar as mudanças na ciência e na tecnologia e as implicações disso para a educação do trabalhador, trouxe importantes contribuições para nossa reflexão. Machado (1996) partiu da concepção marxista de produção do conhecimento, indicando que este possui um caráter histórico, dinâmico, provisório e inacabado, condição esta que resulta da própria historicidade do homem e da sociedade, fruto da interação que em dado momento, sujeito e objeto estabelecem entre si.

Machado (1995) nos alertou para dois tipos de abordagens teóricas e reducionistas que impedem a compreensão mais ampla do conhecimento: o determinismo econômico e o determinismo tecnológico. A primeira toma o desenvolvimento científico e tecnológico como fruto da competição capitalista, ignorando sua dinâmica interna. Por outro lado, o viés tecnicista confere autonomia ao desenvolvimento técnico e científico, frente as determinações sociais, como se este respondesse a leis próprias e como se tais inovações fossem dotadas de um poder de ação “virtual” na realidade social.

A autora destacou também que a atual crise capitalista, por seu caráter multidimensional e global, atribui uma complexidade própria para as transformações tecnológicas e científicas e seus reflexos na sociedade. Aqui enfatizaremos, a investigação sobre as mudanças na tecnologia por entendermos que estas, embora estando estritamente vinculadas às mudanças

científicas, oferecem impacto mais direto a nosso objeto de análise, ou seja à produção do conhecimento no ensino técnico.

Como observou Machado (1996), atualmente cada vez mais se reduz o tempo entre uma descoberta científica e sua aplicação tecnológica. Além disso, múltiplos são os impactos das tecnologias informáticas. A autora salientou a possibilidade de ampliação da precisão e automação que vem no esteio do desenvolvimento da informática. Entretanto, quando tomamos os impactos de tais transformações na esfera da educação, à luz da crítica da concepção marxista do conhecimento, muitas são as questões a serem enfrentadas. Inicialmente, tal como Machado (1996), precisamos destacar que o conhecimento é tomado como algo exterior ao sujeito do saber. Este passa a ser visto como algo passível de ser compactado em um CD ou programa, como se fora um produto acabado, normatizado em manuais e adquirido após determinado “treinamento”, tal como a propagada Sociedade do Conhecimento pretende que seja. Com a informática, tal como apontou Machado (1996), a tecnologia se autonomiza e passa a ocupar o posto de sujeito, enquanto o homem se reduz a “um mero objeto de extensão do corpo da máquina” (Machado, 1996: 140)

Machado (1996) afirmou que o primeiro passo para a democratização efetiva da escola deve ser o resgate do homem, na sua plenitude de ser consciente, racional e crítico, capaz de produzir o conhecimento e transformar a realidade enquanto transforma a si mesmo. Ou seja, trata-se da própria “recolocação ontológica da relação sujeito/objeto.” (Machado, 1996: 141)

Um segundo aspecto, abordado por Machado (1996), refere-se à relação do sujeito com a tecnologia e os aspectos sociais encampados. Tal como vimos no capítulo anterior, com a globalização e a economia transnacional, torna-se cada vez mais evidente a perda de poder

dos Estados nacionais, em favor dos grandes conglomerados internacionais. Neste sentido, segundo Machado (1996), os discursos neotecnicistas legitimam a produtividade e a racionalização econômica, como linguagem única, em função da competitividade capitalista. O processo de produção do conhecimento se concentra socialmente e se restringe a um grupo de especialistas, uma própria elitização do processo de produção do conhecimento.

Desta forma, nos parece de fundamental importância a investigação da questão que envolve o trabalho e a educação do trabalhador, analisando o real e buscando alternativas de ação, capazes de assegurarem ao homem as condições necessárias a sua realização total enquanto sujeito de seu próprio saber.

Gaudêncio Frigotto (1989) preocupado em investigar as contradições que se estabeleceram entre a escola e o sistema produtivo, destacou aspectos importantes da relação trabalho-educação. Para ele, mesmo em quadros progressistas, tal relação passa sempre, na prática, pelas seguintes dimensões: moralizante, ou seja, a moral burguesa que aponta o trabalho manual e intelectual como sendo igualmente dignos; pedagógica, onde o trabalho é visto como campo de experimento, do aprender-fazendo; social e econômica, onde os filhos de trabalhadores podem auto financiar sua educação com a escola de produção. Desta forma, Frigotto (1989) frisou a necessidade de se subverter radicalmente a relação social que orienta tais perspectivas para que estas não se situem mais no limite imposto por tal relação.

Além disso, Frigotto (1989) destacou que na prática, até então, todas as vezes que se considerou a relação educação e trabalho, não se adotou uma crítica radical à forma que assumem as relações de trabalho, da forma histórica como se explicitam no capitalismo atual. Ou seja, é preciso pensar a escola a partir das determinações fundamentais que se fazem nas

relações sociais de produção. Isto exige a compreensão de que a produção do conhecimento e a formação da consciência crítica originam-se nestas relações.

Machado (1991) apontou para a desvalorização do trabalhador, em função da simplificação do processo produtivo, de um modo geral, o que veio requerer um tempo menor de preparo da força de trabalho e, simultaneamente, tornou possível qualificá-la de especializada ou não. Além disso, destacou a contradição inerente ao advento da industrialização (ou, como denomina: maquinaria), ou seja, a socialização e coletivização do processo produtivo, acompanhada da instabilidade do trabalhador cuja reposição tornou-se facilitada justamente pela simplificação de tarefas.

Machado (1991) foi enfática na crítica à divisão do trabalho no capitalismo que aliada à “maquinaria” tornou-se poderoso instrumento de exploração do trabalhador. E ainda, destacou outra contradição inclusa nesta relação, onde o desenvolvimento da divisão do trabalho veio potencializar o gênero humano, projetando-o para além das tarefas repetitivas mas empobreceu o homem em particular. O rompimento de tal paradoxo só é possível, no olhar de Machado, com a mudança nas relações de produção e poder, tornando viável a própria destruição da divisão do trabalho, que com o capitalismo teve seus efeitos acentuados, pois permitiu, justamente, o surgimento da propriedade privada. Nas suas palavras:

A repartição desigual do trabalho e de seus produtos é que permite o surgimento da propriedade privada, originada inicialmente no meio familiar, através da divisão natural do trabalho. A partir do seu desenvolvimento, as formas de repartição das atividades foram adotando novos aspectos, mas no seu essencial, continuaram sinônimo de repartição desigual dos produtos. A superação dessa desigualdade, advinda da divisão do trabalho, pressupõe o desaparecimento da propriedade privada. Apenas o estabelecimento de relações de produção baseadas

propriedade privada. Apenas o estabelecimento de relações de produção baseadas na coletivização da propriedade pode abrir uma nova era de progresso e humanização do homem. (Machado, 1991: 25)

Machado (1991) buscou em Friedrich Engels (1820-1895) a fundamentação para tecer um paralelo entre os direitos dos escravos e dos trabalhadores. E concluiu que a transformação dos primeiros em trabalhadores se deu, essencialmente, por uma reivindicação moderna da burguesia, sequiosa de pôr fim aos privilégios corporativistas e a todos os impencilhos para o pleno desenvolvimento das forças produtivas. Mas ao operário não basta a igualdade civil e política que veio no esteio das revoluções burguesas. É preciso, essencialmente, a liberdade econômica e social. Assim, Machado (1991) indicou que:

O proletário não é apenas um cidadão. (...) As condições de exercício da cidadania não se encontram, então, definidas somente por um código de valores políticos idealmente articulados (...) Existe uma regulação da cidadania a partir de hierarquização ocupacional, que chega a se constituir em forma legal, pela regulamentação das diferenças entre as distintas forças de trabalho. Isto se dá pela regulamentação das profissões e ocupações por uma lei geral vinda de órgãos do Estado, com a participação ou não dos sindicatos, ou pelas normas provenientes das empresas específicas, que definem os requisitos, inclusive os educacionais, para o desempenho da função, as atribuições, os níveis salariais, etc. (grifos nossos)

A relação que Machado denunciou entre cidadania e ocupação profissional vem demonstrar a importância dos requisitos educacionais na garantia dos direitos do cidadão trabalhador, alertando, inclusive para o fato de que seus requisitos educacionais são delineados pelas empresas. No mesmo sentido, Patrice Canivez (1995) que se ocupou da investigação a cerca da educação do cidadão, destacou que atualmente é pelo trabalho que o homem adquire o direito à cidadania, ou seja, "(...) hoje, o cidadão é em primeiro lugar um trabalhador: é pelo

trabalho que ele ocupa um lugar na comunidade e conquista direitos políticos". (Canivez, 1995: 23)

Maria Ciavatta Franco e Gaudêncio Frigotto (1993) contribuíram para nossa reflexão sobre o cidadão trabalhador, indicando que a partir da regulamentação das profissões, da carteira de trabalho e do sindicato público, tem-se os parâmetros de definição da cidadania.

Nesta relação intrínseca à cidadania e ao trabalho na sociedade contemporânea é possível deflagramos outras contradições. O cidadão passou a ser visto enquanto produtor e, portanto, sob o prisma essencialmente econômico. Assim, o capital destituiu as dimensões política, social e filosófica do trabalho. A burguesia usou de todos os mecanismos de coerção para tentar assegurar um sistema social e produtivo, calcado num sentido de cidadania falseado e restrito ao aspecto político. No que tange à educação, o esforço burguês esteve na tentativa de encontrar uma ideologia educacional capaz de neutralizar os anseios do proletariado de igualdade social e econômica.

Na investigação deste aspecto, é necessário, uma vez mais, buscarmos o que Machado (1991) salientou: esta preocupação burguesa vem se consolidar em torno dos ideais da "escola unificada"¹

Em primeiro lugar, é fundamental destacar que a existência de um único sistema escolar não é capaz de omitir a existência de tipos e funções escolares variadas. Tal como apontou Machado (1991), esta pluralidade tem a função de preparar a mão-de-obra condizente à hierarquia ocupacional, ou seja, dotar de obediência e disciplina os níveis inferiores desta estratificação, de iniciativa e criatividade aos níveis superiores e dosar estas habilidades e

¹ É preciso que demarquemos o uso de aspas para o termo escola unificada - seguindo a normatização adotada pela autora - como sendo um distintivo da proposta de escola única, dos trabalhadores, a qual discutiremos mais adiante, em contraposição à "escola única" da burguesia.

qualidades aos estratos intermediários. É neste sentido, que escola e produção na sociedade burguesa estabelecem laços estritos, capazes de impedir a autonomia da própria educação.

Assim sendo, para a quase totalidade dos autores contemporâneos (Acácia Zeneida Kuenzer, 1992, 1994 e 1998; Lúcia Maria Wanderley Neves, 1997; Neise Deluiz, 1996; Werner Markert, 1996; Gaudêncio Frigotto, 1995, 1994 e 1993 e Lucília R. de Souza Machado, 1994 e 1991, entre outros) que se propuseram a uma análise crítica da questão educação/trabalho, é indicação unânime que o rompimento com esta hegemonia burguesa só será viável a partir da implantação da politecnia. Portanto, é essencial que investiguemos o sentido de politecnia, buscando a sua gênese conceitual a partir do sentido da própria técnica.

Nossa investigação conceitual partiu o termo grego *tektôn* que representava inicialmente o carpinteiro e em Homero passou representar também o operário em geral e posteriormente o mestre de uma dada ocupação e, finalmente, o construtor, produtor ou autor.

Cornelius Castoriadis (1987) investigou o sentido que a técnica tem para a sociedade contemporânea, buscando a gênese da terminologia na cultura grega. Segundo o autor, a palavra técnica, no grego *technè* derivou do verbo *teuchô*, que seria única mas numerosamente atestado pelos poetas, e cujo sentido principal em Homero foi o de “fabricar”, “produzir”, “construir” “teuchos”, ou seja, as “ferramentas” e os “instrumentos” que eram também as armas. Jean-Pierre Vernant (1973), estudioso da cultura e da mitologia grega, destacou que a técnica teve um caráter de *organon*, ou seja, ampliação e prolongamento dos órgãos humanos.

O termo *technè* passou, então, a designar a habilidade produtiva relativa a uma ocupação e a partir de Heródoto, Píndaro e dos trágicos foi atribuído à habilidade em geral, ou seja, ao método, à maneira, ao modo de fazer eficaz.

Em Platão, ainda na visão de Castoriadis (1987), o termo foi usado praticamente como sinônimo de *epistème* e, ainda mais do que isto, teria sido Platão, o primeiro a dar a plena associação da *poèsis* que seria condição ordinária para todos os trabalhos produzidos pela técnica. Pode-se concluir que, para Platão, a técnica reveste-se de um caráter criador (*poiètikè*) e que todos os produtores de trabalhos que dependem da técnica foram, por assim dizer, poetas (criadores).

Em contrapartida, para Shozo Motoyama (1995), que investigou ao longo da história da humanidade, a educação técnica e tecnológica, as técnicas gregas não passavam de meros “empréstimos” das antiquíssimas civilizações do Oriente. Para ele, os gregos não emprestaram sua imaginação e criatividade para as artes da técnica embora os sofistas tivessem pretendido elaborar uma filosofia da técnica. Segundo o autor, as artes, em geral, eram ofícios atribuídos aos escravos e estrangeiros, o que destituía a técnica de um caráter de destaque para o mundo grego. Tal fato demarcaria a gênese do preconceito às atividades que requerem um esforço mais prático do que do intelecto propriamente dito. Motoyama (1995) buscou no relato de vários historiadores esta comprovação e apontou a escola de sofistas no século V a.C. como uma representação ímpar da peculiaridade de um ensino elitizante. A exceção teria sido Esparta que desenvolveu todo um sistema educacional e social voltado para a arte da guerra, o que seria pois um primeiro sinal de uma educação menos elitizada apesar de que só

escolhessem os “melhores” bebês do sexo masculino para ingressarem neste sistema de educativo.

A partir das reflexões de Motoyama (1995) e Castoriadis (1987), entendemos que o sistema educacional desenvolvido pelos gregos foi elitizante e até mesmo preconceituoso em relação às atividades mais práticas, além disso, um processo de aprendizagem destituído do aspecto criador, tal como foi sistema grego, descaracterizou por si só a atividade prático-poética, definida em Platão como técnica. Se a característica produtora deste ‘saber’ técnico é renegada ao agente desta ação, ou seja, ao próprio aluno, (e na grande maioria das vezes, ao próprio mestre) e toma a forma de um conhecimento autonomizado, cuja existência seria *ex-nihilo*, independente do próprio homem (existência esta justificada pela racionalidade da ciência moderna), deduz-se daí a clara diferença conceitual de Técnica para Platão e para o mundo atual onde, como sugere Castoriadis (1987):

(...) após muitos quinquênios, a questão da técnica deixou de ser simples objeto de pesquisa científica ou reflexão filosófica para tornar-se uma fonte de preocupação cada vez maior. Resultado evidente de enorme impacto da tecnologia contemporânea sobre o homem concreto (ao mesmo tempo como produtor e consumidor), sobre a natureza (efeitos ecológicos alarmantes), sobre a sociedade e sua organização (ideologia tecnocrática, pesadelo ou sonho paradisíaco de uma sociedade cibernética), essa preocupação permanece maciçamente marcada, no nível sociológico por uma duplicidade profunda. (p. 236)

Voltar o olhar para esta duplicidade sociológica da técnica, sobre a qual nos fala Castoriadis (1987) significa que a mesma - entendida muito mais enquanto ciência - ora é glorificada com prêmios Nobel em função das facilidades, dos progressos e descobertas dela oriundas. Ora é vista como o grande satã, destruidor da humanidade, incorporando mesmo, o

próprio Mito de Prometeu². Na fase atual do capitalismo, a pesquisa tecnológica reflete os interesses dos setores dominantes da sociedade. É, portanto, o fator político que a caracteriza, definindo prioridades, investimentos e orçamentos.

Motoyama (1995) destacou que o ensino de ciência e tecnologia, bem como a transmissão do conhecimento técnico, é uma questão difícil que acompanha o homem desde as “épocas pré-históricas”. Para o autor, o Mito de Prometeu simboliza o quanto o processo de capacitação técnica foi penoso ao homem que teve de buscar alternativas de preservação para suas conquistas técnicas, conseguidas com muito esforço, criatividade e perspicácia.

Segundo Motoyama (1995) desde a Antigüidade, especialmente entre os egípcios e mesopotâmicos, até 2000 anos antes de Cristo, há relatos de escolas para formação de cidadãos pertencentes às classes dominantes. Entretanto, para ofícios ditos práticos, à exceção da medicina, não havia qualquer tipo de instituição. As técnicas eram transmitidas de artesão para artesão, perpetuando o ensino autoritário do mestre para o aprendiz. Entretanto, segundo Motoyama (1995), mesmo sem a existência de uma instituição para tal fim, a transmissão de uma técnica já descoberta se fez eficientemente neste tipo de ensino. Disto, os utensílios cerâmicos e metálicos da Antigüidade são exemplos primorosos.

Na Roma Antiga a educação foi humanista e literária, pautada no ideal da *paideia*. Não havia uma preocupação com a competência técnica ou profissional já que estas seriam adquiridas pela prática. Porém Motoyama (1995) destacou a importância que teve a etnografia para a sociedade de escribas e também as notáveis obras de construção civil desenvolvidas pelos romanos e que teriam também, por certo, algum tipo de escola para orientar a atividade

² Ver sobre isto Vernant (1987) que descreveu o Mito de Prometeu como a representação simbólica do surgimento do trabalho e da técnica na sociedade.

de um grande número de artesãos, operários e técnicos. O autor também frisou o baixo status social dos que se ocupavam de tais tarefas, sendo, inclusive, em sua maioria escravos ou estrangeiros. A própria medicina foi apontada por Motoyama (1995) como uma profissão estigmatizada nesta sociedade. Porém a institucionalização de escolas próprias para formar tais profissionais favoreceu sua ascensão na escala social, especialmente a partir da época de Júlio César, no século I a.C , tal como apontou o autor:

É um exemplo interessante de como a institucionalização de educação técnica conferiu dignidade a profissionais de uma área e vice-versa, de como a elevação de uma profissão na escala social exigiu a formalização do seu ensino. (Motoyama, 1995: 23)

Segundo Motoyama (1995), a Idade Média³ nos primeiros séculos, não apresentou mudanças na sua qualidade e a própria característica da sua sociedade foi a ausência de máquinas e fontes de energia motriz. Motoyama (1995) recorreu aos estudos de F. Russo que se preocupou com a história das técnicas e apontou que a Idade Média ocidental conheceu uma “revolução” ao socializar e ampliar a extensão geográfica das técnicas que já eram conhecidas porém pouco divulgadas. Assim, especialmente nos séculos finais da Idade Média, o uso de máquinas tornou-se corrente em boa parte da Europa. Paralelamente, o crescimento urbano e a ascensão da burguesia propiciaram uma maior valorização do trabalho artesanal que passou a ser organizado, já no século XIII, em torno das corporações de ofício. Esta nova instituição segundo Motoyama (1995) tinha a função de zelar integralmente pelo artesão, ou seja, “protegia o artesão na doença, na concorrência e na queda dos preços, estabelecia o

³ Entendida enquanto período compreendido aos quase mil anos que se seguiram ao período grego-romano e que antecederam à Renascença.

padrão de qualidade, funcionava como cooperativa de auxílio e escritório de representação profissional. Encarregava-se, também, da instrução de aprendizes” (Motoyama, 1995: 26).

Os mosteiros também eram locais de ensino técnico, desde o século VII. Objetivavam oportunizar uma formação integral do homem, o que nas palavras de Motoyama (1995) significava “associar, como um todo harmônico, a ascese espiritual, a exploração econômica, a atividade intelectual e artística” (p. 26). Desta forma, tornaram-se centros produtivos, divulgadores religiosos e elaboradores de manuscritos.

Todos os paulatinos avanços da técnica durante a Idade Média, atrelados à cobiça da burguesia nascente e, principalmente, o desejo de buscar rotas alternativas para o lucrativo comércio de especiarias do Oriente, cuja rota via Mediterrâneo era, até então, exclusividade de cidades italianas com localizações estratégicas, como Gênova, Veneza, Milão, Florença e Nápoli, levaram os demais povos europeus a buscarem formas de se aventurarem ao mar.

Este período conhecido como Renascença se caracterizou pelo fenômeno das “Grandes Navegações”. A monarquia centralizada uniu seus esforços à burguesia incipiente no sentido de financiarem pesquisas técnicas capazes de conduzirem com mais segurança a aventura nos oceanos. A própria pirataria parecia “ser uma característica intrínseca à expansão europeia do início dos tempos modernos” (Albuquerque apud Motoyama, 1995: 30), também serviu a este financiamento. A aliança expansão marítima/ progresso técnico estava formada e, de modo geral, isto significou mais mercados e terras (colônias) encampadas e, conseqüentemente, maiores riquezas e maiores verbas para o investimento náutico.

É neste contexto que se deu o fabuloso desenvolvimento da “Escola de Sagres”⁴ que se consagrou à pesquisa e ao ensino da navegação, possibilitando também grande desenvolvimento da cartografia, melhoria do astrolábio e do quadrante, além da adoção de um modelo mais alongado de caravela, aliado a velas latinas, muito mais veloz.

Igualmente importante para a expansão marítima foi a criação da Casa de Contratación (1503) em Sevilha. Esta era encarregada de controlar o comércio da Espanha com as Índias e funcionou como uma verdadeira escola para formação de pilotos. Motoyama (1995) destacou que durante os primeiros cinquenta anos deste órgão, o chamado *piloto-mayor* se encarregava de instruir, examinar e emitir os certificados dos aprendizes. Tal cargo era ocupado por navegantes de primeira linha, com larga experiência no além mar. Porém, após este período rico em inovações técnicas, o cargo de *piloto-mayor* passou a ser ocupado por um *scholar*, ou seja, um erudito humanista que não mais atrelava ao conhecimento teórico, a prática náutica. Isto teria sido fator preponderante para a derrota da armada espanhola sob a marinha inglesa que confiscou boa parte dos conhecimentos marítimos espanhóis através da tradução de seus compêndios e manuais.

Desta feita, a Inglaterra tornou-se a nova grande potência, assumindo sua hegemonia em praticamente todos os ramos da ciência, culminando com o seu pioneirismo na Revolução Industrial, favorecido também pelo fortalecimento do capitalismo, entre outros fatores. Os estudos dos historiadores compilados por Motoyama (1995) apresentam a preocupação dos ingleses em aliar a técnica não só à navegação mas ao setor produtivo como um todo,

⁴ Muita polêmica envolve os historiadores que pesquisam tal período, pois não há indícios precisos de sua existência efetiva, sendo, por muitos, considerada uma lenda. Contudo, um fato não pode ser contestado: houve algum tipo de instituição que foi capaz de compilar e divulgar tais progressos técnicos e que vieram assegurar o êxito da expansão marítima.

substituindo o esforço humano por máquinas, adotando a energia térmica e priorizando matérias-primas minerais. Entretanto, não havia uma grande especialização da educação técnica que fosse capaz de subsidiar tais inovações. A solução encontrada foi a criação de círculos informais de discussão e pesquisa, o que foi, para Motoyama (1995), fator decisivo para o pioneirismo da Inglaterra na Revolução Industrial.

Motoyama (1995) constatou que a partir desta experiência educacional gerada na sociedade civil muitos progressos técnicos e científicos puderam ser alcançados. Para atender às expectativas dos artesãos foram criados os *Mechanics Institutes* que se alastraram por toda a Europa, “alcançando em 1841 a impressionante cifra de 700 [institutos] com 120 mil membros”⁵ (Motoyama, 1995: 44). Além disso, foram criadas várias sociedades de cunho científico e técnico, atestando a valorização dada a ambos, ou seja, que “a ciência e a técnica haviam alcançado os foros de cidadania no solo britânico” (Motoyama, 1995: 44).

Todo o avanço advindo da efervescente Revolução Industrial teve impresso em sua materialização, uma parcela muito grande de usurpação da população, em benefício da minoria detentora dos meios de produção. A preocupação com tal situação de exploração foi contemporânea a Marx, inclusive em várias passagens já fizemos referência a isto, quando discutimos a categoria trabalho propriamente dita. Motoyama (1995) nos chamou a resgatar a reflexão sobre tais transformações:

É meritório realizar um exame crítico desse processo histórico, marcado pela crueldade e ambição desmedida, de lucro a qualquer custo, (...) os objetivos egoístas e mesquinhos da Revolução Industrial, voltada para o benefício de uma pequena minoria. A grande potencialidade existente na liberação das forças

⁵ Embora tenham se tornado, mais tarde, centros recreativos, fato que Motoyama (1995: 46) atribui à falta de preparo e estímulo dos aprendizes, já que tais institutos não conferiam, até meados do século XIX, diplomas oficiais.

produtivas só foi canalizada para o benefício de alguns poucos segmentos sociais.
(p. 50)

A retomada desta questão nos conduz à necessidade de buscarmos investigar a própria dimensão de homem. Assim, é interessante notarmos, comparativamente, as definições de homem para os gregos e para os modernos. Para os primeiros, a idéia de homem seria a de ser vivo que possui o *logos*, o falar-pensar, ou seja, *zoon logon echon*. Os modernos introduzem a noção do *homo faber* o que significa caracterizar o homem pela capacidade de fabricar instrumentos. Os ideais da Revolução Francesa imputaram ao trabalho um caráter marcante que viria mesmo servir de contraponto para diferenciar as democracias modernas das antigas. Como apresentou Patrice Canivez (1991), nas democracias modernas, a característica do cidadão de ser um trabalhador em potencial, lhe assegura a capacidade de exercício pleno de sua cidadania. Em suas palavras:

É porque todos os indivíduos são considerados trabalhadores, é porque o trabalho inscreve nos comportamentos mais cotidianos o sentido da racionalidade positiva, que se presume que todos tenham não apenas um direito moral, mas também o mínimo de capacidade requerida para exercer a cidadania ativa. (Canivez, 1991: 75)

Todavia, as tarefas não são valorizadas em si mesmas, enquanto fazer humano, criação, mas sim enquanto produto de valor de troca, tal como destacou Canivez (1991), não se valoriza indistintamente todas as formas de trabalho, já que “as mais afastadas do contato direto da matéria são também as mais ‘nobres’.” (Canivez, 1991: 64) Na verdade, o preconceito a determinadas formas de trabalho se materializam na produção mas encontram na escola um poderoso elemento de institucionalização desta valorização desigual da qual nos falou Canivez (1991). A investigação do caso brasileiro pode nos oferecer importantes elementos de análise para compreensão destas distorções.

Toda a herança cultural europeia, especialmente a influência jesuítica aliada à predominância dos interesses da aristocracia ruralista, nortearam o ensino no Brasil, sobretudo até a Primeira República. Demerval Saviani (1997) sintetizou o caráter que a educação e o trabalho possuíam neste contexto do Brasil Colônia-Império. Segundo o autor, havia a nítida separação entre a forma escolar de educação - caracteristicamente humanista - e a não formal. Enquanto a primeira destinava-se, como se sabe, essencialmente, aos filhos dos senhores, a segunda se responsabilizava por preparar, no próprio trabalho, a maioria da população. Ou seja,

A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho, garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho. Neste contexto a forma escolar da educação era uma forma secundária que se contrapunha como um não-trabalho à forma de educação generalizada, determinada pelo trabalho. (Saviani, 1997: 2)

O ensino profissionalizante restringia-se à atuação das escolas de aprendizes e artífices, criadas ainda no período Imperial e que atendiam aos jovens órfãos e carentes. Porém, foi só em 1909 que o Decreto 7566, as regulamentou, já sobre as égides da República. Acácia Kuenzer (1992), estudiosa da questão da dualidade do ensino médio, fez importantes considerações sobre a criação de tais escolas. A autora salientou o reduzido e desigual desenvolvimento industrial, no Brasil do início do século, concentrando-se sobretudo em São Paulo. Entretanto, as escolas referidas foram fundadas em regiões com ausência de qualquer tipo de atividade fabril. Isto comprova a meta de formar artesãos e, não profissionais da indústria. Para a autora, isto materializou uma clara preocupação governamental em formar o artesão, conferindo uma opção de trabalho à população mais carente. Não houve uma

correlação na implantação destas escolas com a incipiente industrialização, o que caracterizou, portanto, a ausência de preocupação com o preparo de mão-de-obra industrial.

Sobretudo até 1930, o ensino brasileiro mostrou-se não só extremamente elitista, pela escassez de oportunidades e pelo caráter eminentemente literário, como também serviu para manter o patrimônio de uma “educação para o ócio”. Isto se comprova pela existência de um segundo grau com objetivos exclusivos de habilitar para os cursos superiores e pautado no ensino propedêutico.

Tendo em vista a estrutura econômica da Nação e seu baixo nível de industrialização, não se justificava oferecer um ensino técnico em larga escala pois além da falta de recursos, somava-se o fato da escassez de demanda de mão-de-obra qualificada. Além disso, como Otaíza de Oliveira Romanelli (1995), pesquisadora da história da educação no Brasil, destacou a classe média aspirava ao status de elite e não podia ver na educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos, um objetivo almejável.

Para Romanelli (1995), até então, o modelo educacional vigente atendia plenamente não só as ansiedades da sociedade, como, também, as expectativas do setor econômico. Entretanto, o impulso dado à industrialização, principalmente a partir da década de 30, acarretou um aumento gradual no nível de urbanização do país, trazendo com isto, o aumento da demanda escolar. Paralelamente, surgiram movimentos pedagógicos e culturais em favor de reformas mais profundas. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elaborado por Fernando Azevedo e assinado por vários outros educadores, líderes do movimento de “renovação educacional”, é um exemplo da preocupação destes para com a necessidade de reformas. Tal como observou Romanelli (1995), o referido documento, publicado em 1932,

deixou clara a associação entre o desenvolvimento econômico do país e o seu necessário preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões de criatividade e iniciativa.

Vale ressaltar que, apesar de avançar em muitos pontos, o Manifesto demonstrou que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, seria uma versão da própria concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX. A questão é que o equilíbrio do trinômio escola-desenvolvimento-sociedade estava rompido e manifestou-se na crise da incapacidade das camadas dominantes de reorganizarem o sistema de ensino para que este atendesse às novas exigências sociais de educação e pudesse fornecer o contingente de mão-de-obra exigido pelo modelo econômico emergente. Delineou-se uma crise educacional tanto no seu aspecto qualitativo quanto quantitativo.

Lúcia Maria Wanderley Neves (1997), pautada nas categorias gramscianas de análise do real, debruçou-se sobre as questões pertinentes à educação brasileira e ao trabalho. A autora atrelou a inserção capitalista dependente e importadora de ciência e tecnologia a uma redução considerável de demanda por um saber abstrato e científico. A demanda ficaria, então, por conta apenas do mero treinamento de habilidades. A autora procurou mostrar também que o ritmo de desenvolvimento do sistema educacional estava diretamente ligado ao grau de desenvolvimento das forças produtivas e relação de produção, bem como ao estágio de organização política das forças sociais em conflito. Avançou, portanto, na análise de Romanelli (1995) que apresentou apenas a vinculação da demanda de mão-de-obra dos setores secundário e terciário da economia e a demanda social por escolas capazes de conferir a competência técnica exigida pelo setor produtivo.

Por outro lado, Claus Offe (1990), considerado por muitos como um neofrankfurtiano, conferiu uma ótica diferenciada sobre esta questão da relação existente entre o sistema educacional e o sistema ocupacional. Para ele, é possível demonstrar empiricamente que a racionalização e a industrialização não se fazem acompanhar de elevação do nível de qualificação exigida no setor. Teria mudado apenas o tipo de exigência sem que houvesse um aumento nesta qualificação.

Offe (1990) inverteu a equação que relaciona o aumento de exigências do setor produtivo com maiores demandas educacionais. Para ele, o sistema educacional ao se expandir, possibilita uma maior seletividade da força de trabalho, não significando que esta mão-de-obra, mais qualificada seja uma exigência do setor produtivo que, nem por isso, oferecerá maiores salários. Em sua análise, o autor denunciou o equívoco dos que ainda insistem em adotar o direcionamento de que a expansão do sistema educacional se dá em função do crescimento do sistema produtivo, para melhor se adequar e servi-lo. Offe (1990) afirmou que:

(...) na medida em que (por razões que não têm haver necessariamente com a transformação das estruturas de produção e com a complexidade das exigências do trabalho) o sistema educacional se expande, o sistema ocupacional pode se permitir tornar-se "seletivo" em suas relações de demanda e elevar seus critérios de aceitação para tarefas que, de forma alguma, se tornaram mais exigentes, sem precisar - nesta compra de qualificação supérflua - confrontar-se com preços mais altos que devam ser pagos à força de trabalho. (...) Tal inversão das relações de efeito entre demanda e oferta permite que as suposições fundamentais já discutidas sobre a elevação secular da qualificação sobrevivam intactas - simplesmente como um erro que se perpetua a si mesmo e produz suas próprias provas aparentes. (p. 18-19)

Por outro lado, Neves (1997) salientou que a burguesia industrial brasileira nasceu frágil e dependente da oligarquia agrária e, portanto, viu-se obrigada a conciliar seus projetos

modernizantes com o conservadorismo das relações sociais de produção no campo. Isto causou uma situação em que o capital industrial era incapaz de gerar sua reprodução ampliada, colocando-se frente à crônica dependência ao capital agrário-exportador. Por outro lado, a autora destacou a estrutura “frágil e gelatinosa” da sociedade civil, sem que houvesse uma consciência de classes. Assim, o Estado se colocava frente a duas questões a serem resolvidas: primeiramente substituir o papel de protagonista das classes sociais no processo de transformação social e, ainda, “dirigir politicamente” as classes economicamente dominantes.

A baixa taxa de escolaridade da população aliada à carência de recursos para financiamento, entre outros fatores, fez com que somente a partir de 1940 a educação técnica se tornasse marcante e passasse a se expandir no país, tomando corpo nas décadas seguintes. O que Romanelli (1995) constatou em sua pesquisa foi que o setor industrial, embora ocupasse menor porcentagem de população ativa, cresceu neste período em ritmo muito mais acelerado do que o próprio crescimento populacional e da população ativa. Assim, a autora pode concluir que houve transferência de mão-de-obra dos outros setores da economia para a indústria, além da dinamização do setor terciário pela expansão do secundário. Paralelamente, o governo passou a implementar medidas de valorização salarial do operariado urbano, fruto da política trabalhista do governo Vargas, que instituiu, por exemplo, a Consolidação das Leis Trabalhistas-CLT. Porém a pesquisa desenvolvida por Romanelli (1995) nos deu mostras de que o aumento de matrículas no ensino médio, deu-se sobretudo em nível secundário propedêutico, em contraposição ao ensino técnico, provando que os velhos preconceitos à educação para o trabalho, ainda faziam-se presentes e enfatizando, mais uma vez, a elitização do ensino.

A Constituição de 1937 foi a primeira a demonstrar preocupação para com o ensino profissional, a ponto de ser considerada pelo próprio Fernando Azevedo, como sendo a mais democrática. Porém, Romanelli (1995) chamou a atenção para o deslize estigmatizante com o ensino profissional, constante do artigo 129 da referida Constituição e que teria passado despercebido(?) por Azevedo. Mesmo com a sua oficialização, já no período republicano, o ensino profissional manteve a herança colonial preconceituosa. No referido artigo se lê:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (grifos nossos)

Além disso, o Estado instituiu um sistema nacional de educação que absorveu a rede confessional e incorporou os empresários na execução de suas diretrizes. Para Neves (1997), isto representou mais uma estratégia do estado - ao qual denominou "corporativo" - "de regulação pelo 'alto' dos conflitos entre e interclasses." (p. 36) Segundo a autora, o Estado assimilou a maioria das propostas "modernizantes" dos Pioneiros da Educação Nova.

Por outro lado, Neves (1997) destacou que o sindicalismo autônomo foi substituído pelo Golpe de 37 por um sindicalismo "oficialista" promovido pelo Estado Novo. Esta nova força sindical teria o objetivo econômico de disciplinar o trabalho como força de produção e também o objetivo político de vedar a emergência de conflitos.

Portanto, o Estado brasileiro assumiu o papel de mediador dos conflitos não só sindicais mas, também, entre os que insistiam em manter a ordem preexistente no panorama educacional e aqueles setores que clamavam por reformas. Tanto no sindicalismo quanto na educação para

assegurar sua hegemonia, o Estado brasileiro buscou assimilação das frações rivais das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das classes subalternas. Esta prática, segundo Neves (1997), no vocabulário gramsciano, se traduz no conceito de transformismo.⁶

Neves (1997) foi sagaz ao destacar a segmentação instituída no ensino através do pacto firmado entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro: a este caberia ampliar e integrar os ramos do conhecimento a serem transmitidos e/ou produzidos, fazendo uso para isto do regime universitário, enquanto à Igreja coube promover a educação primária e secundária das classes dominantes.

Para Kuenzer (1992), o atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só surgiu como preocupação objetiva a partir da década de 40. Assim, com a queda do governo de Getúlio Vargas e, durante o governo provisório - José Linhares Presidente - foram baixados os decretos-lei, nos quais, o Ministro Gustavo Capanema propôs uma série de reformas parciais para os diversos ramos do ensino, que passaram a ser conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino e entre as quais destacamos:

a)Decreto-lei 4. 073, de 30/01/1942 :

__ Lei Orgânica do Ensino Industrial;

b)Decreto-lei 4. 048, de 22/01/1942 :

__ Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;

c)Decreto-lei 4. 244, de 09/04/1942 :

__ Lei Orgânica do Ensino Secundário;

d)Decreto-lei 6. 141, de 28/12/1943 :

⁶ Neves (1997: 37) destacou tal conceituação, muito bem explicada por Carlos Nelson Coutinho (1989: 126)

__ Lei Orgânica do Ensino Comercial;

c) Decreto-lei 9. 613, de 20/08/1946 :

__ Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Detalhemo-nos, pois, na investigação das leis orgânicas do ensino e da legislação que as completou. É importante salientar que o período de guerra significou um entrave para a manutenção da política de importação de mão-de-obra técnica europeia e de produtos industrializados. Duplo problema a ser resolvido pelo país.

O Estado brasileiro, alegando dificuldade do sistema de ensino de oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e sua impossibilidade de alocação de recursos para adequá-lo devidamente, engajou as indústrias nesta tarefa, obrigando-as também a colaborarem com a sociedade na educação de seus membros⁷

Ao criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, o governo recorreu a um sistema de ensino paralelo ao oficial, organizado em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados.

Para complementar a regulamentação da matéria, o governo baixou o Decreto 4.481 de 16/07/1942, que dispôs sobre a obrigação das indústrias de empregarem aprendizes e menores num total de 8% de seus operários e de matriculá-los nas escolas mantidas pelo SENAI, exigindo também prioridade para os filhos de seus empregados, inclusive os órfãos. Estipulou também que as escolas seriam de dois tipos: estabelecidas junto às próprias empresas ou mantidas pelo sistema oficial de ensino. Sobre as grades curriculares, estabeleceu que deveriam

⁷ Ver o Artigo 67 do Decreto-lei 4. 073, de 30/01/1942.

conter disciplinas de formação geral, de formação técnica e de prática das operações do ofício. Obrigou também que os cursos destinados à formação de aprendizes funcionassem no horário normal de trabalho e que seria obrigatória a frequência dos alunos matriculados.

Em 07/11/1942 o Decreto-lei 4436 ampliou o âmbito de ação do SENAI, cuja rede de escolas passaria a atingir também os setores de transportes, comunicações e pesca. Ampliou também o nível dos cursos, incluindo aperfeiçoamento e especialização e portanto com possibilidade de reciclagem profissional e formação de professores.

Com o intervencionismo estatal na indústria de base, através de vultuosos investimentos neste setor, obrigou-se, pelo Decreto-lei 4.984 de 21/11/1942, as empresas oficiais que possuíssem mais de 100 empregados a manter, por conta própria, uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem, destinadas à formação, aperfeiçoamento e especialização de seus trabalhadores, podendo articular-se com o sistema de escolas do SENAI. Ainda neste período, o Decreto-lei 8622 de 10/01/1946, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, com mesma estrutura do SENAI, entretanto dirigido pela Confederação Nacional do Comércio.

Foi então que começam a organizar-se as Escolas Técnicas Federais. A inauguração da Escola Técnica Federal foi o símbolo de uma nova fase do ensino profissionalizante-industrial no Brasil. Com isto, o sistema oficial passou, pouco a pouco, a dedicar-se predominantemente aos cursos de formação e o SENAI e o SENAC a conferir cursos rápidos de aprendizagem.

O ensino técnico profissional nas três áreas da economia foi organizado, em dois ciclos: um fundamental, geralmente de 4 anos e, outro técnico, de 3 ou 4 anos. No ensino industrial básico existia também um curso de mestría, de 2 anos. No segundo ciclo dos cursos técnicos,

havia também o curso de formação de professores de 1 ano. Também eram previstos cursos artesanais para dar treinamento rápido e cursos de aprendizagem, visando dar qualificação a aprendizes industriais.

Vale ressaltar que, apesar da organização do ensino técnico profissional, a legislação imputou um caráter muito rígido entre os diversos ramos de ensino profissional e entre estes e o ensino secundário, resultando em desperdício de recursos aplicados à educação e perda de tempo para o estudante que quisesse mudar de curso. Além disso, só era permitido o acesso ao curso superior no ramo profissional correspondente ao cursado em nível de ensino secundário. Observou-se, também, a manutenção do caráter elitista do ensino pois o acesso para o primeiro ciclo do ensino profissionalizante, que deveria ser o mais democrático, se fazia por meio dos exames de admissão, adotados na educação das elites. Também foi peculiar o fato de que só em 1953, através da lei 1921, os egressos dos cursos técnicos adquiriram o direito de ingresso no Ensino Superior.

Para Romanelli (1995), apesar de as Leis Orgânicas terem oferecido para o sistema oficial de ensino a possibilidade de ministrar diversos tipos de cursos, este sistema não tinha condições de comandar o treinamento rápido de mão-de-obra de que precisava a expansão econômica da época. Na visão da autora, além de a formação técnica dada pelas escolas oficiais não acompanhar o nível de desenvolvimento tecnológico da época, o que exigiria constante reciclagem e reaparelhamento, o custo de seu produto final era muito maior, explicando pois o êxito nesta tarefa, tanto do SENAI quanto do SENAC.

Fato é que as camadas que buscavam as escolas oficiais de ensino técnico o faziam por não necessitarem trabalhar de imediato, já que estas ofereciam cursos de maior duração. Por

outro lado, as escolas do SENAI e SENAC eram as únicas em que os estudantes eram pagos para estudar; atrativo considerável, sobretudo para a população que, necessitando ingressar no mercado de trabalho mais cedo, já estava fora do sistema oficial de ensino. Portanto, o sistema “paralelo” de ensino passou a atender as classes mais pobres da população.

Romanelli (1995) viu neste fato a manutenção dos privilégios da elite que criou os mecanismos capazes de barrar às camadas baixas o acesso ao ensino profissionalizante oficial. Os extratos médios e altos continuavam a fazer opção por um ensino que classificava socialmente (habilitando inclusive aos cursos superiores), em oposição aos baixos extratos que pretendiam um rápido preparo para o trabalho, recorrendo a cursos cuja escolaridade mínima nem sempre era exigida ou o era em caráter muito simplório. Kuenzer (1992) apresentou uma síntese da característica destas escolas ligadas ao setor empresarial, em contraposição às demais escolas técnicas. Para a autora, existia uma preocupação muito grande com a questão prática, secundarizando-se a formação teórica em contraposição às escolas técnicas federais recém criadas. Segundo Kuenzer (1997)

Essas escolas se caracterizavam por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que foram criadas junto a escolas de engenharia na década de 30. (p. 13)

A partir dos anos 50, a abertura da economia brasileira ao capital internacional significou a instalação de multinacionais no país e também modernização industrial e implantação de pressupostos da administração científica taylorista e fordista na organização do trabalho. Isto significou a adoção de um sistema de categorias ocupacionais muito mais complexo, exigindo portanto, uma demanda de recursos humanos para preencherem estas

categorias cada vez mais hierarquizadas. Estava evidente uma nova crise no sistema educacional. Buscou-se o “velho remédio”: as reformas só que com um diferencial: o sabor norte-americano dos acordos MEC-USAID.

Como vimos no capítulo anterior, com a difusão da “Teoria do Capital Humano”, na década de 60, a educação passa a ter o sentido de investimento, atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico, integração escola-empresa e necessidade de qualificação dos recursos humanos para suprir, cada vez melhor, as necessidades do mercado e foi no esteio de tal teoria que se deu a reforma na educação brasileira da década de 70. Assim, Kuenzer (1992) sintetizou este fato como sendo a manutenção da mesma situação estigmatizante do princípio do século: “educação para a burguesia e formação profissional para o povo.” (p. 12) A autora observou, ainda, que o “novo” discurso fundamentando-se na Teoria do Capital Humano, sobrepujou o fator educacional, ou seja, a inadequação do sistema educacional às exigências do setor produtivo, como uma das principais causas da crise econômica do país.

No que concerne ao ensino secundário, Romanelli (1995) notou uma clara diferença de propósitos da USAID e as lideranças políticas brasileiras, quanto à reformulação do ensino de 1º e 2º graus. Para a USAID, a reformulação do ensino de 1º grau era mais importante pois atenderia aos interesses da retomada da expansão econômica eminente: “uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de qualificação acabaria por suscitar.” Entretanto, nos relatórios das comissões brasileiras que examinaram as medidas de reformas propostas (Comissão Meira Matos e GT

da Reforma Universitária), Romanelli (1995) observou a sugestão de caminhos opostos: crítica à profissionalização precoce conferida pelos antigos ginásios e a profissionalização do nível médio, vista como uma exigência para selecionar para as universidades apenas os mais capazes, dar ocupação aos menos capazes e ao mesmo tempo, “conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (Romanelli, 1995: 234) Neste sentido, a Comissão Meira Mattos e o GT da Reforma Universitária avançavam em relação à proposta da USAID.

Vale ressaltar, o Decreto-lei 53, de 18/11/1966 que determinou, entre outras coisas, que o ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada fossem realizados em unidades próprias, sendo uma para cada unidade ou conjunto de unidades afins. A centralização estava por trás do corte de despesas. Uma maneira sucinta de o governo manter em seu poder a direção das unidades de ensino, já que seus dirigentes eram por ele indicados.

O texto da lei 5692 de 11/08/1971 que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus trouxe muitas contradições, entre as quais destacamos: antecipação da iniciação para o trabalho quando o sistema estadual não atingir a 8ª série do 1º grau. Entretanto, se isto ocorria, a justificativa era de que não havia recurso para estendê-lo. Porém, para a iniciação ao trabalho, também seriam necessários investimentos, obrigatoriedade de profissionalização do ensino de segundo grau, favorecendo a “distribuição”, por todo o país, de diplomas de pseudo-técnicos e, que só foi revogada pela Lei 7.004/82.

Demerval Saviani (1997) questionou o relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto desta lei e que criticava o dualismo anterior do ensino médio, aludindo ao slogan ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’. Contudo, o que a lei 5692/71 veio institucionalizar - com a terminalidade legal e a ideal e a antecipação da

formação profissional para garantir a todos, mesmo aos que não completaram o segundo grau, algum preparo para ingressarem no mercado de trabalho - foi, como destacou Saviani (1997), a manutenção do antigo jargão sob novo slogan: "terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros."(p. 7)

Kuenzer (1992) também criticou a lei 5692, especialmente, pelo impasse criado com a impossibilidade de generalização efetiva da habilitação profissional em nível técnico, através do ensino de 2º grau. A autora apontou o Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação e, também, o Parecer nº 76/75, como tentativas de estabelecimento de uma ordem, no caos que expressou a indefinição do papel da escola média em relação ao trabalho. Neste sentido, a lei nº 7044 de 1982 veio extinguir, formalmente, a escola "única" de profissionalização obrigatória que nunca chegou a existir concretamente. Em resumo,

A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica. (...) continuando a existir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola. (Kuenzer, 1992: 20).

No que se refere à dualidade do ensino médio, Lucília R. de Souza Machado (1991) apontou para seu caráter contraditório, ao qual denominou de "problema nevrálgico das reformas de ensino"(p. 33). A escola média viveu a dualidade de funções técnicas/profissionalizantes e propedêuticas, sem que se definissem claramente quais as suas funções e importância dentro do contexto educacional do país. No mesmo sentido, Machado

(1991) destacou que o nível médio espelha o grau de abertura ou restrição do sistema educacional de cada nação.

Esta dicotomia na educação brasileira, que veio consolidar, ainda mais, o estigma do trabalho, não se constituiu uma especificidade do nosso país. As contradições da relação trabalho-educação são pertinentes à própria história da humanidade sob a égide do capital, tornando-se objeto de reflexão filosófica de muitos pensadores, especialmente da escola marxista. Estes buscaram, não só criticar o modelo existente de educação profissional mas, também, elaborar uma proposta contra-hegemônica de compatibilização do binômio educação-trabalho, capaz de atender aos anseios da classe trabalhadora. Por outro lado, as classes dominantes, através de seus intelectuais, pretenderam cooptar tais propostas, mediatizando alternativas para a manutenção da ordem estabelecida. Assim sendo, torna-se fundamental a investigação de tais questões, no sentido de buscarmos elucidação para o objeto de análise ao qual nos propomos.

Tomemos, inicialmente, as reflexões do pensador italiano Antônio Gramsci (1991, 1995a e 1995b) cujo legado contribuiu sobremaneira para o enriquecimento do pensamento marxista. Gramsci (1995b) criticou o grau de complexidade que as atividades práticas atingiram na vida moderna pois, para cada uma delas, criou-se um tipo especial de escola e, conseqüentemente, uma escola para os próprios dirigentes, com especialistas, de grau mais elevado, para lecionarem nestas escolas⁸. Isto justificaria, segundo Gramsci (1995b), a criação de um elevado

⁸ A busca de um olhar elucidativo na obra de Antônio Gramsci sobre as questões atuais que envolvem as atuais modificações no mundo do trabalho, não pode perder de vista a *historicidade* - tal como nos atesta o próprio pensador italiano. Para isto, é preciso mais que a habilidade intelectual de apreensão sutil da essência de suas propostas. É necessário que se aplique dialeticamente sua metodologia, que se faça o caminho da elaboração crítica no movimento de análise e síntese, contradição e totalidade.

número de escolas particulares⁹ com a função de preparar ramos inteiros profissionais ou mesmo uma especialização profissional determinada. Estas escolas surgiram paulatinamente, ao lado da escola tradicional mais antiga, denominada humanística. A este tipo de escola cabia fornecer ao aluno uma cultura geral, desenvolvendo-lhe a capacidade de pensar e de saber orientar-se na vida.

Gramsci (1995b) destacou a racionalidade presente na divisão entre escolas clássicas e profissionais. Enquanto as primeiras destinavam-se à classe dominante e aos intelectuais, as demais serviam às classes subalternas que teriam seus destinos profissionais predeterminados em função da especialidade da escola cursada. Entretanto, o desenvolvimento da industrialização gerou uma crise no paradigma educacional. A manutenção de uma escola capaz de fornecer apenas elementos humanísticos, calcados na tradição grego-romana e que se pautava exclusivamente no prestígio social que seus diplomas asseguravam, não mais se justificava - exceto para uma pequena elite que poderia dispensar as preocupações com o futuro profissional.

Para Gramsci (1995b), a solução para tal embate deveria ser a criação de uma *escola única*. Nesta escola se ofereceria, inicialmente, uma cultura geral, de caráter humanista e formativo e que seria capaz de desenvolver, com equilíbrio, as capacidades de trabalhar tecnicamente com o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual. Após passar por este tipo de escola e vivificar diversas experiências profissionais, o indivíduo teria condições de inserir-se na vida produtiva ou buscar uma outra escola especializada. A defesa em favor da escola única torna imprescindível a luta por um ensino público e gratuito, pois no

⁹ É preciso que se destaque que esta característica foi observada pelo autor no contexto da Itália fascista mas que caberia à realidade brasileira, com a ressalva de que aqui, muitas vezes, o próprio Estado assumiu o custeio deste tipo de escola.

dizer de Gramsci (1995b) “somente assim pode ela [a escola única] envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (p. 121)

Gramsci (1995b), ao descrever a estrutura da escola unitária, apontou alguns pontos importantes aos quais destacamos a seguir. No que se refere à fixação da idade escolar obrigatória, salientou que esta deveria ser flexível e se pautar nas condições gerais econômicas que podem levar os jovens a antecipar sua inserção na vida produtiva. Também considerou imprescindível que se elevassem o número de docentes para se aumentar a eficiência destas escolas. Mas, o ideal de escola unitária extrapola as funções da sala de aula. Ao propor a formação integral do aluno, Gramsci (1995b) imaginou que esta deva ocorrer ao longo das experiências cotidianas, o que significa pensar um regime de internato, ao qual classificou como sendo:

(...) vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual. (Gramsci, 1995b: 123)

Gramsci (1995b) supôs para tal, as reformas que se fariam necessárias na estrutura física das escolas para que estas possam ser capazes de cumprir com funções de internato, bibliotecas especializadas, refeitório, etc. Conteúdos e métodos também sofreriam reformulações para atender a estes novos propósitos. Destacou que se deveria imprimir ao aluno das quatro primeiras séries, ao lado das instruções elementares requeridas, noções de direitos e deveres, de Estado e sociedade, desmistificando concepções “folclóricas”. A fase final desta escola deveria contar com o estudo dos métodos científicos, estimulando-se a

atividade criativa e o espírito de investigação, o que não será mais privilégio apenas das universidades.

É importante observar que ao propor a escola unitária, Gramsci (1995b) propôs uma nova forma de organização social e produtiva. Com esta escola, as condições de desenvolvimento seriam iguais para todos, visto que caberia ao Estado assumir todos os ônus deste tipo de ensino. Além disso, os conteúdos e toda a forma de estruturação desta escola levaria à formação de cidadãos conscientes e críticos. Somariam-se a estas habilidades, a capacidade de inserção na vida produtiva com o mínimo de habilidades necessárias exigidas pela industrialização.

Gramsci (1995b) chamou a atenção para o papel que as academias deveriam assumir neste contexto de relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial. Elas deveriam ser responsáveis pela organização cultural no sentido de sistematização e expansão da atividade intelectual. Serão o elo mediador entre os elementos que cursaram a escola unitária e se inseriram no mundo do trabalho e entre estes e as universidades. A preocupação do autor esteve também em oferecer às pessoas que estiverem empregados profissionalmente, condições de manterem suas atividades intelectuais, através de institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico. Nestes institutos, os trabalhadores poderiam colaborar e encontrariam todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendessem empreender.

O que caracterizava a diferenciação entre escolas, para Gramsci (1995b), era o fato de cada grupo social ter um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar em seus elementos, uma

determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Gramsci (1995b) apontou uma saída contra- hegemônica:

Se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um único tipo de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (p. 136)

Assim seria possível desmascarar o falso sentido de democratização do ensino pautado nesta estratificação profissional, formada pela multiplicação de escolas profissionais. Nas palavras do próprio Gramsci (1995b), temos a síntese sobre a qual deveria inspirar-se a democratização do ensino, ou seja, condições iguais a todos que seriam igualmente habilitados a governar. Nas palavras de Gramsci (1995b):

(...) que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (p. 137)

Portanto, a concepção gramsciana de educação e trabalho passa essencialmente pela perspectiva da escola única. O homem é visto na sua totalidade, como ser potencialmente criativo e produtor e, por isto mesmo, capaz de autonomia. Isto nos coloca frente à interrogação: como pensar o trabalho enquanto atividade capaz de assegurar a realização de todas estas potencialidades humanas?

Sob o prisma marxista de análise, Demerval Saviani (1997) frisou a importância do fazer humano, lembrando que “a humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si”. (p. 1) Assim o homem, para continuar existindo, precisa produzir sua própria existência cuja forma é determinada pelo modo como produz. Entretanto, como o homem só existe em sociedade, esta tem sua forma determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto.

Retomando o conceito de trabalho, é possível considerá-lo a característica que distingue o homem dos demais animais, por ser o único, na natureza, a conceber sua ação antes de executá-la e, que também, é capaz de avaliar sua ação a partir dos objetivos aos quais se determinou. Acácia Kuenzer (1992) vislumbrou duas instâncias diferenciadas, porém não separáveis, do fazer humano. Estas instâncias, segundo Kuenzer (1992), seriam o conceber enquanto momento ligado ao intelecto e o agir como o momento de atividade prática. Sobre isto, Kuenzer (1992) nos advertiu que na esfera do trabalho capitalista, a divisão entre teoria e prática e entre conceber e agir torna-se clara e característica desse modo de produção. Ou seja:

Se tal ruptura não é possível no âmbito do trabalho, no seu acontecendo, o mesmo não ocorre no nível das relações capitalistas, que operam a ruptura entre teoria e prática, decisão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual. (...) O exercício das funções intelectuais e manuais, o lazer e o trabalho, o consumo e a produção, passam a caber a indivíduos diferentes, de acordo com a classe social. (Kuenzer, 1992: 29-30)

Especialmente, na sociedade atual, a valorização da categoria trabalho é renegada ao plano especulativo do mercado que joga com os exércitos de mão-de-obra de reserva, atribui remuneração de acordo com seus interesses e conta com a assombrosa cumplicidade do Estado

liberal, tal como demonstramos nos capítulos anteriores. Portanto, a questão que se coloca é: como formar um profissional-cidadão capaz de atuar em uma sociedade onde o fator econômico rege a maioria das decisões que caberiam ao domínio da ética, da política e da ciência?

Lucília Regina de Souza Machado (1991) nos alertou para o fato de que as relações entre a escola e a produção capitalista não são puramente técnicas. Sendo assim, existe uma falsa racionalidade na fixação dos requisitos e na própria definição dos currículos e programas das escolas: não há referência teórica norteadora e, por outro lado, tem-se a presença de pessoas atuando no mercado, com funções idênticas, independente da escolaridade.

Machado (1991) salientou a existência de uma concepção de escola “única” correspondendo à visão burguesa e que significou, na verdade, a organização em uma única direção: a do Estado ou, como mostrou a autora, na direção da própria burguesia. Paralelamente, esta escola “única” é dual, pois exprime e institucionaliza a hierarquização do trabalhador coletivo. Esta proposta de “escola nova” tem sido alvo de amplos debates e críticas, tanto no seu modelo original, como nas propostas que lhe sucederam, na mesma direção ideológica, porém escamoteadas pelo contexto peculiar de cada nação. Machado (1991) destacou que é em Gramsci (1991) que tivemos as bases, para a compreensão desta dualidade, quando ele expôs, a importância do método e das relações de força para análise das situações e relembrando os acontecimentos da França de 1789 a 1870:

Não só a nova classe que luta pelo poder derrota os representantes da velha sociedade, que não quer confessar-se definitivamente superada, mas derrota também os grupos novíssimos, que acreditam já ultrapassada a nova estrutura surgida da transformação iniciada em 1789. Assim ela demonstra sua vitalidade tanto em relação ao velho como em relação ao novíssimo. (Gramsci, 1991: 47)

Tomando o viés analítico gramsciano, é possível apontarmos para a dualidade do sistema educacional, entendendo a proposta de “escola única” da burguesia não só como um questionamento da escola aristocrática - o “velho”- mas também como a medida de desarticulação do pensamento educacional socialista embasado no pensamento marxiano - o “novíssimo”. Muitas vezes tivemos propostas reformistas que modificando o método de atuação, mantiveram a mesma ênfase na visão redentora da escola, dotando-a de capacidade para sanar as desigualdades sociais. Ou seja, o “velho” discurso vestido com “novas” roupagens.

Machado (1991) apresentou um subitem intitulado: *Politecnia no movimento dialético da continuidade-ruptura*. Neste estudo, a autora buscou em Marx as bases do pensamento educacional socialista, o qual sintetizou como composto de três aspectos: a educação intelectual, a educação corporal (entendida enquanto exercício físico) e a educação tecnológica (que corresponderia ao estudo dos princípios gerais e científicos da produção, aliando teoria e prática). Portanto, o que Marx propôs como educação deveria permitir uma síntese do homem, englobando-o em todos os seus aspectos, enquanto totalidade. Assim, este ensino se contrapôs à visão burguesa de escola multifacetada em sua estrutura, presa à organicidade da divisão do trabalho e, “única” em sua direção aos interesses da classe representada: a burguesia.

Machado (1991) indicou, ainda, que o ensino politécnico, na visão de Marx seria o “fermento da transformação”, ou seja, o único capaz de aliar ao desenvolvimento das forças produtivas, a transparência nas relações contraditórias do capitalismo (socialização da produção/ apropriação privada) e preparar o homem de forma multifacetária, habilitando-o ao

comando da transformação social. É possível traçarmos um paralelo entre a proposta de politecnicidade que vem de encontro aos ideais gramscianos de escola única e a polivalência que está inserida na concepção burguesa de escola “única”. Investiguemos primeiramente a politecnicidade.

Em Machado (1994) tivemos a definição de politecnicidade como a formação capaz de assegurar o conhecimento empírico de uma técnica, habilitando o trabalhador a exercer suas potencialidades com autonomia, criatividade e criticidade. Nas suas palavras, isto representa:

(...) domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a reposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. (...) um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (p. 19)

Neise Deluiz (1996), partilhando das mesmas preocupações de Machado (1994) sobre a formação do trabalhador, indicou que uma proposta de formação politécnica deve expressar a síntese dialética entre, formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só sua inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sócio-cultural que os circundam.

A reflexão sobre o conceito de politecnicidade nos conduz à *omnilateralidade* como uma característica que lhe é intrínseca entendida no sentido que Gaudêncio Frigotto (1996) buscou em Mario Manacorda, ou seja:

(...) o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual) além de materiais. (Manacorda apud Frigotto, 1996: 174)

Por outro lado, a polivalência se contrapõe ao ideal politécnico nas muitas vezes se escamoteia como tal. Machado (1994) definiu a polivalência como sendo algo que falseia a politecnia pois o trabalhador mesmo usando os equipamentos complexos, não interioriza os princípios da ciência, ou seja:

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa nas tarefas. Representa nada mais do que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho.¹⁰(Machado, 1994:19)

Cabe destacar que embora se caracterize no contexto atual como uma retórica conservadora, o conceito de polivalência é apontado por Machado (1996) como sendo um avanço diante do “monotecnicismo taylorista/fordista”. Contudo, a própria autora salientou que a polivalência permanece condicionada pela acumulação de capital privatista e se constitui uma racionalização essencialmente instrumental e pragmática. Machado (1996) frisou ainda que o que norteia a polivalência é o princípio positivista de soma das partes. Segundo a autora, foi a flexibilização produtiva o argumento que justificou a adoção de uma educação polivalente. Isto estaria exigindo do trabalhador habilidades múltiplas, especialmente, o

¹⁰ Acompanha o conceito de “policognição tecnológica”, apresentado por Pinto (apud Frigotto, 1995:52)

trabalho em equipe, compactação de funções, iniciativa e uma formação básica sólida, além de “maleabilidade intelectual”.

A polivalência se ergueu sob as mesmas bases do paradigma taylorista/fordista de produção, entretanto, com nova roupagem sob a égide da Sociedade do Conhecimento. Sendo assim, o conhecimento só terá sentido se for útil, atrelando-se à concepção de escola do trabalho, alicerçada no projeto burguês de sociedade e produção. Trata-se de uma concepção de trabalho que se opõe ao aspecto de *poiësis* para se consolidar enquanto elemento capaz de assegurar, se não a libertação do espírito, a satisfação das necessidades materiais.

Miguel Arroyo (1989) salientou que o trabalho é tomado como princípio educativo, como parte da estratégia burguesa para permitir a instrução do trabalhador, enquanto reprime, paralelamente, a própria educação da classe trabalhadora. Foi neste sentido que Tomás Tadeu da Silva (1995), tomando principalmente a questão curricular, postulou sua crítica ao projeto neoliberal de educação. Para ele, este ideário simultaneamente vem atrelar a educação ao mero preparo para o trabalho e modificar currículos para usá-los como veículo de conformação hegemônica de seus postulados. De outro lado, a reação das classes dominantes ao modelo escolar por elas almejado se dá, de modo especial, pela apologia do “fim da história” e da irracionalidade da utopia socialista que teria sido destruída com a queda do muro de Berlim.

Carlos Minayo Gomez (1989), preocupado em investigar os dilemas da educação do trabalhador, afirmou que “o capitalismo hoje, de fato, não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola.” (p. 58) Ou seja, é chegado o momento de darmos ênfase “ao direito à educação e não apenas à escolarização. (Arroyo, 1989: 78)

No que concerne ao ideal de politecnia é preciso que não nos distanciemos de sua premissa essencial: a necessidade de ser um projeto coletivo, construção social. Tal como nos advertiu Markert (1994): “cada sociedade precisa enfrentar o conflito: considerar a politecnia como princípio de educação integral ou sublimar a função de qualificação econômica”. (p. 24)

Além disso, é preciso que observemos com cuidado, a advertência de Frigotto (1995b) para alcançarmos uma visão mais totalizante da produção do conhecimento no ensino técnico, especialmente nas escolas da rede federal.

(...) questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de se identificar nas novas demandas dos *homens de negócios* uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. (p. 36)

Em síntese, Frigotto (1995b) nos trouxe o alerta de que a disputa hegemônica para democratização da relação capital/trabalho deve pautar-se não só no domínio da técnica e da produção do conhecimento, como também da qualificação do trabalhador. Desta feita, é eminente a necessidade de procedermos ao estudo da questão da qualificação, para completarmos tais elementos investigativos.

Vanilda Paiva (1989) indicou que foi sobretudo a partir do movimento estudantil de 1968 - marcante na França e Alemanha, mas difundido posteriormente para toda a Europa - que difundiram-se e ampliaram-se as discussões que relacionam a educação e o sistema

educacional¹¹. A autora apresentou as teses que passaram a dividir, desde então, os que se dedicaram ao estudo desta temática, em especial, a qualificação média da força de trabalho no capitalismo contemporâneo. Dentre elas destacamos a tese da requalificação que afirma que a automação e o consumo de massa requerem uma maior qualificação da mão-de-obra, e a tese da qualificação absoluta e da desqualificação negativa, argumentando que o capitalismo, hoje, necessita de trabalhadores mais qualificados em termos absolutos, ou seja, com maior nível de escolaridade, mas com qualificação relativa menor, em relação ao nível de conhecimento socialmente disponível no passado. Ambas as teses seriam ainda pertinentes ao contexto contemporâneo.

Paiva apontou para a pesquisa de Mickler sobre Qualificação e Produção, feita ainda na década de 70, onde foi possível diagnosticar as seguintes tendências atuais da produção: melhor qualidade dos produtos, flexibilização de setores altamente padronizados, substituição da produção de máquinas pesadas para máquinas especiais (não padronizadas e de alta precisão), flexibilização das formas de trabalho. Diante disto, as novas exigências da formação do trabalhador seriam: nova qualificação sócio-comunicativa e maiores exigências técnico-abstratas com base em uma ampla formação. A necessidade de uma educação geral com um desenvolvimento curricular que possibilitasse uma ampla transferência de conhecimentos e a aquisição da capacidade de aprender e adaptar-se ao longo de toda a vida produtiva. Ou seja, a demanda empresarial de qualidades como a flexibilidade, disciplina e autonomia, em detrimento de uma qualificação específica.

¹¹ Indicou Blauner (1964), que estudou nos EUA a questão da consciência operária, como um dos precursores de análises convergentes entre a questão tecnológica e a educacional

Paiva (1989), então, concluiu que as novas exigências de qualificação do trabalhador indicavam a superação do paradigma taylorista-fordista de produção. Além disso, para se ter um baixo custo produtivo mas sem os métodos de produção em massa, é necessário contar com uma mão-de-obra preparada técnica e socialmente, ou seja, oferecer nas escolas e fábricas dinâmicas de grupo, valorização de critérios profissionais, qualificação para profissões integradas e educação continuada, isto é, “trabalho inteligente, capaz de diagnóstico e de independência.” (p. 107)

Vanilda Paiva (1989) ainda discutiu as tendências internacionais e suas conseqüências para os países periféricos, destacando que a imposição de projetos que parecem inadequados ao conjunto das exigências de nosso sistema produtivo, provavelmente interessam à sua parte mais dinâmica. E acrescentou:

Politicamente pode ser irônico: em curto espaço de tempo vemos bandeiras do movimento dos trabalhadores, como a escola única e a qualificação geral, passarem às mãos das empresas em particular e do capital em geral. (grifos nossos) (Paiva, 1989: 107)

Embora Paiva (1989) não tenha destacado que o modelo de escola única dos trabalhadores não converge para o modelo adotado pelas empresas, acreditamos ser de fundamental importância frisar a ideologia subjacente a tal proposta. É a lógica da exclusão do capital, que articula com os exércitos de reserva de mão-de-obra, normatiza a qualificação desejada e, ao mesmo tempo, institui o que se espera dos requisitos e habilidades necessárias, como por exemplo, a flexibilidade, entendida essencialmente como a capacidade de adaptação às condições de trabalho ou, por outra, a aceitação de uma relação de trabalho contratual, onde a empresa se abstém da quase totalidade de obrigações empregatícias, em substituição ao

trabalho instituído via legislação. Assim, a flexibilidade enquanto habilidade, distingue-se de seu atributo de conexão do cognitivo com o prático, capaz de elaborar as conexões e associações necessárias nas situações inusitadas que requerem tomada de decisão.

Portanto, o trabalhador vê na sua qualificação, a competência da qual necessita para aumentar seu poder de negociação no interior do processo das relações capitalistas de produção. Entretanto, esta qualificação não se esgota com a certificação, pois trata-se da “capacidade técnica aliada à posse do saber teórico, ou seja, capacidade para resolver problemas na prática, a partir da teoria” (Kuenzer, 1992: 32).

A escola, embora tenha um peso muito pequeno nesta qualificação, é ainda, a única alternativa para os trabalhadores capaz de libertá-los das relações deterministas, ampliando-lhes o leque de opções e mediações com o capital. Mas a escola ainda está muito longe de atender aos trabalhadores. É preciso democratizá-la em sua proposta, expandir sua oferta, elaborar alternativas coletivas - trabalhadores, seus intelectuais e os profissionais da educação - e imprimir um comprometimento político. Enfim, como apontou Kuenzer (1992), trata-se de um processo lento pois se articula com a transformação das relações sociais no seu conjunto, extrapola os muros da escola, adentra sindicatos, universidades, instituições de pesquisa etc.

Por outro lado, especialmente no contexto atual, a escola vem ocupar um importante papel no processo de construção da sociedade pois é responsável pela sistematização de todo o conhecimento por ela requerido, da pré-escola à pós-graduação, do ensino regular à formação profissional. Ou seja, a escola é, na definição de Neves (1997):

(...) aquela instituição que no mundo contemporâneo destina-se à formação técnico-política do cidadão-trabalhador, em face das exigências crescentes de racionalização do trabalho e do conjunto das relações sociais, a partir do momento

em que a ciência vai se transformando na principal força produtiva do capitalismo monopolista. (p. 19)

Desta forma, Neves (1997) nos alertou para a necessidade de a escola ser capaz de resgatar sua dimensão política para que possa receber o adjetivo cidadã. Ou seja, a escola precisa oferecer uma melhor condição de qualificar para o trabalho de forma compatível com a natureza técnico-política do trabalho no mundo contemporâneo. Por outro lado, Frigotto (1989) salientou que o saber se produz dentro das relações sociais de produção, o que lhe abstém de neutralidade e lhe imprime a marca dos interesses dominantes. Assim, também, Kuenzer (1992) apontou para o fato de que o saber científico e tecnológico não é produzido na escola mas no interior das relações de produção. É apropriado pelo capital, mesmo que, para isto, se aproprie das instituições públicas de ensino e pesquisa. Portanto, o saber que a escola “distribui” é produzido segundo as necessidades do capital e assim sua não democratização, não é uma disfunção, mas sua própria forma de articulação com o capital. A isto poderíamos denominar de “funcionalidade” da disfunção escolar.

Neste sentido, em Gramsci (1991, 1995a e 1995b) encontramos elementos capazes de elucidar tal viés analítico, especialmente na compreensão da questão teoria/prática. O pensador italiano apontou que “o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta ação que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (Gramsci, 1991:18). Kuenzer afirmou que embora teoria e prática sejam momentos distintos, ambos transformam o mundo e, por isto, ambos são trabalho. Entretanto, isto não exclui o lado polêmico pertinente à aprendizagem do saber necessário ao trabalho. Se esse saber é produzido no interior das relações de produção e

apropriado pelo capital, é na escola que ele é “distribuído e dosado”, sobretudo, porque é nela que tal saber se reifica na forma de um certificado ou diploma.

Além disso, é necessário que se discuta a cisão saber prático e saber teórico pois inexitem conteúdos que sejam exclusivamente de um ou outro ramo de “saber”. Ou seja, não depende da natureza do conteúdo que será apreendido mas da forma como é ensinado. É preciso que se trate dos princípios teóricos e metodológicos que expliquem certas operações e que possibilitem captar a visão de totalidade do trabalho.

A análise da estrutura curricular adotada nas escolas técnicas federais é, também, de fundamental importância pois a ruptura entre teoria e prática se transpõe nas disciplinas adotadas. Por um lado, as ditas matérias técnicas compunham o quadro de disciplinas específicas, visando o aprendizado operacional. Por outro lado, o núcleo propedêutico representava a educação geral e teria como finalidade oferecer os princípios lógicos, desenvolvimento de raciocínio, cultura e princípios teóricos metodológicos. Nota-se a clara inserção do paradigma positivista: a soma de tais disciplinas representaria uma formação polivalente do trabalhador.

Para Kuenzer (1992), estamos diante de uma situação hegemônica das relações de produção sob a égide do capital, pois, têm-se, por um lado, o profissional que aprendeu o saber na escola, o que significa, teoria sem prática e, por outro lado, os excluídos do sistema de ensino que aprenderam na prática o “fazer”, sem a compreensão dos princípios teóricos metodológicos que o regem, ou seja, aprendem “prática sem teoria”. Neste caso, embora domine o saber prático, não pode obter a certificação exigida para o exercício legal da profissão, colocando-se à margem da economia formal. Por outro lado, os ditos incluídos no

sistema de ensino, se tivessem recebido uma teoria pautada em um quadro teórico conceitual concreto, adequado e articulado com a realidade, a inserção no trabalho rapidamente lhes conferiria competência. Caso contrário, ficarão à mercê da conjuntura política e econômica, dependendo também de seu poder de negociação em função da oferta e demanda da força de trabalho, do que do seu próprio grau de saber sobre o trabalho.

Kuenzer (1992) denunciou a oscilação que há nas propostas adotadas pelas escolas de profissionalização: academicismo elitista ou profissionalização estreita. Portanto, se o trabalhador, para romper com este ciclo, só se atem à escola, passa a enfrentar um problema ainda maior se esta escola é depositária de alguns princípios metodológicos gerais, mas não de um saber científico e tecnológico de ponta. É esta “fração” de saber que ela busca “democratizar” (Kuenzer, 1992). A incorporação que hoje, mais do que nunca, tornou-se muito clara, no discurso oficial de que “só se aprende a trabalhar no interior do processo produtivo” (Kuenzer, 1992:30), nos leva a questionar sobre qual saber está se referindo. Um saber dicotômico, parcial, fragmentado, que apreende o caráter desqualificador da divisão do trabalho.

Para Kuenzer (1992), o ensino politécnico caracteriza a própria síntese superadora das propostas de academicismo clássico ou de profissionalização estreita. Somente a politecnia, por abranger a educação intelectual, corporal e tecnológica, será capaz de permitir a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, entre ciência e técnica, entre formação geral e formação profissional. Kuenzer (1992) propôs um resgate da “relação entre ciência e cultura, através da tecnologia. Isto significa que a escola politécnica trabalhará com os conteúdos que caracterizam a modernidade.” (p. 137) A própria autora admitiu a

dificuldade de realização desta proposta pois tomou a modernidade na definição de Berman, ou seja, como mudança e transformação.

A autora destacou que através da politecnia pode-se ultrapassar a preocupação com ocupações definidas no mercado de trabalho e também a educação geral, pautada em áreas de conhecimento que se explicam em si mesmas, como se fossem autonomizadas. Por outro lado, Machado (1996) investigou o elo existente entre a modernidade e a atual retomada de valorização da formação geral, pautando-se nas análises de dois autores contemporâneos: Tanguy e Klingberg. (apud Machado, 1996: 137-138) Machado (1996) conclui que embora os dois atestem esta referida valorização, trata-se de um conceito diferenciado do conceito moderno. Segundo a autora, este caracterizava-se pelo “conhecimento da história, da poesia, da retórica, da gramática, da filosofia moral, necessário ao exercício das artes liberais e da carreira pública.” (Machado, 1996: 138) Desta forma, Machado (1996) aprofundou a análise de Kuenzer (1992) pois demonstrou a tênue diferenciação entre a valorização atualmente atribuída à formação geral e aquela feita na modernidade: hoje, nesta valorização cristaliza-se o precipuo atendimento ao mercado de trabalho, buscando-se imprimir ao trabalhador as competências necessárias à flexibilização produtiva, caracterizando, portanto, um dos aspectos falseadores da polivalência, discutido anteriormente.

Retomando a questão da politecnia, para Kuenzer (1992) esta ultrapassa a interdisciplinaridade, significando

(...) uma nova forma de recorte e estruturação dos conteúdos, a a partir dos processos de trabalho que desempenham funções sociais relevantes para a constituição da sociedade brasileira contemporânea. (p. 139)

Diante do avanço do conhecimento sobre todas as esferas da vida social e produtiva Kuenzer (1992) considerou ser impossível pensarmos, na sociedade atual, uma proposta de ensino politécnico que seja capaz de abarcar todos os conteúdos básicos dos processos de trabalho. O caminho que Kuenzer (1992) indicou para tal impasse seria a definição de áreas de trabalho básicas para a existência democrática, pautada em critérios históricos que considerassem a especificidade do desenvolvimento produtivo de cada país. Para a autora, estas áreas abrangeriam um amplo conjunto de atividades que se repartem, porém, seguem princípios metodológicos comuns.

Na efetivação desta proposta politécnica, Kuenzer (1992) previu a necessidade de estabelecer-se uma proposta curricular capaz de viabilizar a compreensão das relações sociais mais amplas geradas por um dado processo de trabalho, através de conteúdos histórico-críticos à luz do referido processo de trabalho, a aquisição dos princípios científicos pertinentes ao processo de trabalho em pauta, a apreensão dos códigos de comunicação e, finalmente, que permita a reflexão sobre a inserção na vida social e política a partir da vinculação no processo produtivo. Assim sendo, Kuenzer (1992) também definiu a politecnicidade enquanto conteúdo como sendo uma proposta de ensino que:

(...) se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas, e que supostamente, por algum passe de mágica e em algum momento, recomponham a unidade de conhecimento. (Kuenzer, 1992: 140)

Kuenzer (1992) também destacou que a escola única do trabalho de 2º grau deverá estar inserida no ensino politécnico, pautando-se no trabalho enquanto princípio educativo, o que condiciona a vinculação teoria e prática. Isto deverá ocorrer, segundo a autora, em três níveis: estrutural, do conteúdo e metodológico.

No nível da estrutura, trata-se de romper com a separação de cursos eminentemente práticos e outros essencialmente teóricos. No nível do conteúdo, pelo fim da segmentação disciplinar, pautada na teoria e na prática. E finalmente, no nível metodológico, por articular a teoria com a atividade produtiva, permitindo ao aluno construir o conhecimento.

Kuenzer (1992) frisou que a “escola única e politécnica do 2º grau” (p. 142) deverá objetivar a formação de um profissional de perfil amplo, adaptado às transformações sociais e produtivas e que domine o método de produção do conhecimento. Este lhe habilita investigar e discutir e lhe confere a consciência de provisoriedade da teoria, assumindo-se enquanto sujeito do saber. Isto significa uma compreensão do conhecimento enquanto práxis, pautada no método dialético que interage teoria e prática na construção do saber e na conseqüente transformação do homem e da sociedade.

Os princípios epistemológicos, que caracterizam o método dialético, prescindem de uma compreensão da realidade enquanto totalidade concreta, que se constrói sem jamais se constituir um todo completo e acabado. Segundo Kuenzer (1992), estes princípios seriam a totalidade, a historicidade, a provisoriedade e a contradição.

Silva (1995), preocupado em elucidar caminhos de uma proposta contra-hegemônica à ofensiva neoliberal, alertou-nos para a necessária ampliação de um projeto alternativo para além da discussão do conteúdo das propostas educacionais neoliberais. Segundo Silva (1995),

é preciso nos determos também nas formas pedagógicas através das quais o projeto neoliberal busca conseguir apoio popular. A própria retirada estratégica da educação institucionalizada da esfera pública para submetê-la às regras do mercado, como destacou Silva (1995), significou, contraditoriamente à retórica neoliberal, menos liberdade e mais regulação pois transformou a educação em objeto de consumo individual e não mais em espaço público de discussão coletiva. Nesse caso, “ ‘menos’ governo significou ‘mais’ governo.” (Silva, 1995: 18) Ou por outra, tal como vimos nos capítulos anteriores, trata-se da política “máxima” do Estado “mínimo”.

Assim sendo, torna-se necessário um exame da legislação para o ensino técnico do governo Fernando Henrique Cardoso para que possamos justapor os conceitos analisados nos capítulos anteriores e compreender a tônica que vem sendo dada a este nível de ensino no país.

CAPÍTULO 4: DISCUSSÃO MAIS AMPLIADA DA PROBLEMÁTICA ATUAL DO ENSINO TÉCNICO NO BRASIL: A DUALIDADE MANTIDA?

Resolver um problema é sempre
propor outros, cada cabeça cortada da Hidra
faz surgir várias e novas últimas interrogações
não se empobrecem com o tempo.
(Castoriadis, 1987)

Diante das contradições explicitadas anteriormente, é preciso que tomemos o que Acácia Zeneida Kuenzer (1992) nos demonstrou: a importância de nos determos a uma crítica capaz de adentrar às especificidades do ensino profissionalizante, buscando articular uma saída contra hegemônica, capaz de assegurar ao futuro trabalhador, as ferramentas necessárias para uma inserção crítica no mundo do trabalho.

Como vimos, o ensino profissionalizante traz consigo a dualidade dos modos como é tomado. Por um lado, trata-se do simples manejo de uma técnica determinada. Por outro, lhe é exigida uma postura de cientificidade capaz de assegurar ao trabalhador criatividade, iniciativa e flexibilidade frente as situações de constante mudanças e inovações que a tecnologia vem oferecer ao mundo produtivo.

Sobre esta questão, Gaudêncio Frigotto (1995) acrescentou que a dita “reconversão tecnológica” impõe aos setores produtivos em busca da tão almejada competitividade, um conhecimento voltado para o trabalho, que não se pautem em técnicas e fórmulas, mas se traduza na capacidade de análise, interpretação e iniciativa. Assim sendo, Frigotto (1995) destacou a inadequação das propostas educativas imediatistas, presentes nas políticas de

profissionalização. Tal procedimento, segundo o autor, não pode assegurar a construção do novo trabalhador que passou a ser requerido pelo capital em função das inovações tecnológicas.

Tal como vimos no capítulo anterior, quando nos detemos no estudo do ensino profissionalizante de nível médio, as dualidades se ampliam. Isto porque tal ramo do ensino sofreu seu esmagamento entre o nível básico e o tecnológico, cujas diretrizes são bem definidas. Entretanto, o ensino profissionalizante de nível médio, permaneceu com a suposta função que lhe foi atribuída desde a sua criação: de formar o profissional que confere a ligação entre o “pião”, o trabalhador de pouca qualificação e o “engenheiro” ou profissional de nível superior. Ou seja, o ensino profissionalizante de nível médio deve assumir a função de conectar o nível educacional básico e o nível superior. Entretanto, suas competências, não estando bem definidas, praticamente se diluem com a globalização da economia e modernas formas de trabalho.

Assim, voltando o olhar para o sistema de ensino profissionalizante brasileiro, muitos foram os autores que denunciaram a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. O trabalho manual, cuja herança assistencialista lhe relegou o papel de atender aos “pobres e desvalidos”, desde o Império, teve no Brasil republicano, especialmente a partir da década de 40, a continuidade de seu caráter assistencialista, destinado à população de baixa renda, que foi assegurado com a criação do SENAI e de todo o chamado “Sistema S”. Este sistema ofereceu uma série de cursos de curta duração, caracterizados por um treinamento prático, regimentados pelo Ministério do Trabalho e, obviamente, sob a patronal do empresariado. Por outro lado, o caráter clássico do saber humanista intelectual, teve sua representatividade

assegurada pela formação oferecida pelas escolas técnicas, criadas em sua maioria, em função do modelo desenvolvimentista da era Vargas, ligadas à esfera administrativa federal, sob os auspícios do Ministério da Educação e Cultura.

Esta dualidade - explicitada por Acácia Zeneida Kuenzer (1992, 1994 e 1997), Demerval Saviani (1997), Gaudêncio Frigotto (1995b), Jamil Cury (1997) e Lúcia Maria Wanderley Neves (1997) - afora as atribuições legislativas decorrentes, manteve-se e cristalizou-se até os anos 90, tal como demonstramos no capítulo anterior. Após todas as nossas reflexões e investigações conceituais, sentimos a necessidade de nos debruçarmos mais especificamente sobre a problemática atual que envolve o ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil. Para isto, é fundamental que tomemos, criticamente, alguns pontos primordiais na relação trabalho/educação na década atual.

Mesmo com as manobras de manutenção hegemônica do capital, propostas alternativas de educação profissional, voltadas para os interesses da classe trabalhadora, eram gestadas no seio de um debate fecundo. Neves (1997) nos lembrou que já em 1991 os trabalhadores, através da CUT acompanharam as deliberações da CNT, onde se via a defesa ardorosa da escola pública, gratuita, universal e laica e o trabalho como princípio educativo, ou seja, no uso produtivo dos princípios científicos e da sua aplicação tecnológica. Isto veio destacar a capacidade organizativa das classes trabalhadoras e exaltou o ideal politécnico almejado para a educação profissional.

Kuenzer (1994) destacou que durante o Governo Collor objetivou-se a criação de um sistema de ensino voltado para a formação profissional - denominado de Sistema Nacional de Educação Tecnológica - em separado do Sistema Nacional de Educação. A autora salientou

que a justificativa governamental para tal modificação se deveu à eminente necessidade do país de investir na busca e uso intensivo das novas tecnologias. Kuenzer (1994) apontou, ainda, para o caráter messiânico da educação que embasou tal proposta colocando o ensino tecnológico pretendido como elemento primordial de transformação social. Ou seja, tratava-se do velho discurso da Teoria do Capital Humano, renovado agora pela Sociedade do Conhecimento pois, tal como destacou Kuenzer (1994), este ocupava papel de destaque nos textos ministeriais que defendiam a denominada “Educação Tecnológica” a ser implantada com a pretendida reforma.

Como apontou Neves (1994), a lógica que embasou tal tentativa de reforma foi o atendimento às novas exigências e dinâmicas do capital que impôs uma revisão nas engessadas formas de divisão do trabalho e nos novos comportamentos necessários a reconversão tecnológica. Muitos foram os aspectos do referido projeto aos quais Kuenzer (1994) apressou-se em destacar as manobras do capital de mudar para manter. Isto é, o projeto de implantação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica representou, como um todo uma grande contradição, adotando uma nomenclatura idealista pois, como vimos, encampava os ideais da politecnia e da escola unitária gramsciana. Porém, institucionalizou mais uma vez, a segmentação do trabalho prático, manual, ao qual destinava-se, confinando a educação intelectual e teórica às universidades. Além disso, intensificou o preconceito social, enfatizando um ensino voltado essencialmente para as classes subalternas e, portanto, destinado a formar trabalhadores, em contraposição ao sistema de ensino elitizado, voltado para a formação dos dirigentes.

O ensino técnico público e gratuito era, até então, ministrado pelo Sistema Nacional de Educação Tecnológica, formado pelas Escolas Técnicas Federais e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. As Escolas Técnicas Federais atuavam basicamente em nível de 2º grau e, em algumas instituições, também, em nível de 1º grau. Estas escolas e suas unidades descentralizadas totalizavam a época, 81 unidades, e eram diretamente vinculadas à Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico- SEMTEC - do MEC, formando técnicos para os três setores da economia. Existia, ainda, uma rede de 30 escolas técnicas, indiretamente vinculadas à SEMTEC e diretamente vinculadas às Universidades Federais, e, portanto, também sob ação indireta da Secretaria do Ensino Superior- SESU.

Chamou-nos a atenção a situação ambígua deste último grupo de escolas citado, permanecendo, ao mesmo tempo, sob influência de duas secretarias com propósitos diferenciados e, por outro lado, alocadas dentro de uma estrutura universitária, muitas vezes, despreparada para atender às necessidades dos cursos de nível secundário. Ou seja, havia uma falta de identidade destas escolas junto ao MEC. Somava-se ainda a questão orçamentária, tanto de custeio quanto de investimento, que ficava à deriva do planejamento universitário, quase sempre indisposto a valorizar o ensino técnico.

Destacava-se, também, o fato de que estas escolas vinculadas às universidades, apesar de datarem, em sua maioria, da década de 50, só se organizaram em torno de um conselho, o CONDETUF- Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais- em 03/04/1991, por própria iniciativa dos diretores destas escolas. É significativa a transcrição de um trecho da ata da reunião de formação deste conselho, no depoimento de seu primeiro presidente, o professor Azelino César de Lima (1991):

Após o contato com todas as universidades do país, elaboramos um cadastro dos Colégios e Escolas Técnicas mantidas por Universidades Federais, pois no MEC, não foi possível obter este documento, fato que por si só, vem demonstrar o quanto é insignificante e pouco representativo o canal de comunicação destes Colégios com as autoridades superiores da educação. (grifo nosso)

A situação de descaso relatada pelo professor Azelino no referido documento representou não só a inexistência de representatividade política destas escolas junto ao MEC como também as falhas organizacionais existentes dentro deste Ministério.

Quanto aos Centros Federais de Educação - CEFETs foram criados pelo Decreto- Lei 6545/1978, a partir da transformação das Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais e, posteriormente, tiveram a inclusão de unidades na Bahia e no Maranhão. Atuam não só no ensino tecnológico de 2º grau, como também em nível de 3º grau e pós-graduação, o que os caracteriza, justamente, como Centros de Educação Tecnológica.

Segundo Lucidi (1996: 28), os CEFETs abrangem a vertente tecnológica do ensino técnico brasileiro, ou seja,

(...) a concepção de Centros Federais de Educação Tecnológica representa a evolução do processo histórico- social a partir dos novos rumos e tendência observadas na organização do trabalho e a incorporação e uso intensivo de novas tecnologias. Responde as novas qualificações para modernidade, ampliando e superando o conceito de formação profissional para o de Educação Tecnológica, onde a formação é complexa, geral, abrangente e no qual os aspectos profissionais, políticos e culturais estão integrados. (p. 28) (grifo nosso)

É possível concluirmos após a definição de Lucidi (1996), que os CEFETs - ao menos no seu objetivo teórico - pela concepção de formação complexa, integrando também a cultura e os aspectos políticos, muito se aproximam da concepção de escola unitária gramsciana, onde o ensino politécnico suplanta a polivalência.¹

Um outro aspecto observado em nossa investigação sobre as escolas técnicas foi a dificuldade na obtenção de dados precisos, tanto sobre o número de matrícula quanto sobre as condições sócio-econômicas da clientela atendida, pois o governo não possui pesquisa sócio-econômica sistematizada sobre a clientela deste sistema de ensino, mesmo em se tratando da rede oficial de ensino técnico. Em conferência no *VI Congresso Internacional de Educação Tecnológica*, o prof. Moacir Alves Carneiro (1996), representante do MEC/SEMTEC, afirmou que a rede federal de ensino técnico conta com um total de 110.000 alunos para 123 escolas, a rede estadual e a rede municipal contam com 500 escolas para atendimento de 970.000 matrículas. É preciso que se frise a falta de sustentação dos argumentos do governo ao criticar o sistema de ensino que é por ele próprio dirigido (ao menos pela forma da lei), sem oferecer dados precisos sobre o mesmo, tanto no que concerne aos critérios já citados quanto com relação à grade curricular, acompanhamento de egressos, aproveitamento escolar, qualificação do corpo docente, etc.

Quanto aos recursos destinados a esta rede de ensino, salientamos a matéria veiculada no Informativo da TV Executiva do MEC (1996) na qual o governo afirmava seu “*desejo*” de investir um bilhão de reais na ampliação das escolas técnicas, criando para isto, um Fundo com a participação de Estados, Municípios, empresas privadas e associações e que será

¹ É preciso destacarmos que estamos considerando os aspectos teóricos da proposta educacional de CEFET e não sua efetivação enquanto prática educativa.

administrado pelo MEC e pelo Ministério do Trabalho, através de uma comissão tripartite (trabalhadores, empresários e governo). Pretendia-se, com isto, resolver o problema de qualificação profissional e treinamento, garantindo oferta de educação profissional a pelo menos 20% da população economicamente ativa. Também, neste ponto, cabe-nos apontar o *perfume* liberal de tal empreendimento, que além de passar a repartir com a sociedade o que era dever maior do Governo - assegurar o ensino público e gratuito, garantindo a democratização do ensino profissionalizante - mostrou o desprezo dado aos profissionais da educação atuantes neste ramo de ensino, que não seriam convocados a participarem da administração dos recursos, de acordo com a matéria veiculada no referido informativo do MEC.

Durante o último ano de seu governo, Itamar Franco havia promovido, através do MEC/SEMTEC, uma série de simpósios, debates e reuniões, sobre as quais, o então Secretário de Educação Média e Tecnológica, Nagib Leitune Kalil² salientou seus objetivos, que envolviam o respeito pelas peculiaridades econômicas e sociais de cada região:

Estímulos à elaboração de projetos pedagógicos pelas Instituições de Educação Tecnológica, visando adequá-los aos perfis profissionais requeridos pelo desenvolvimento regional.

Pretendia-se, com isto, elaborar uma ampla proposta de reformulação do ensino técnico de nível médio no país. Todos estes estudos culminaram com a elaboração de um documento que sugeria a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de

² Apresentação feita no 2º Congresso Internacional de Educação Tecnológica realizado entre os dias 24 a 27 de outubro de 1994 no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Curitiba/PR.

Educação Tecnológica. A argumentação se pautou no fato destes últimos corporificarem a vertente da educação tecnológica brasileira. Os CEFETs deveriam também ser a meta das Escolas Agrotécnicas Federais.

Um outro aspecto pertinente a questão da Rede Federal de Escolas Técnicas foi abordado por Frigotto (1995) e refere-se à sua análise do processo de tramitação da LDB, ainda em curso à época. Ao examinar a proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos organismos ligados direta ou indiretamente aos empresários, Frigotto (1995b) concluiu que se tratou de uma manobra das elites para obtenção de controle privado desta modalidade de ensino, mesmo quando mantido pelo Estado. E completou:

A luta destas elites, com o apoio da maior parte da direção das escolas técnicas e setores atrasados do, próprio magistério e funcionários, é manter o sistema de ensino técnico industrial como um enclave no sistema de educação. (p. 57)

Desta forma, Frigotto (1995b) denunciou a tentativa do empresariado, em parceria com determinados setores do ensino técnico público, de estabelecerem uma política hegemônica de forma paralela mas ainda como parte do sistema de educação. O autor salientou ainda o alto grau de seletividade do ensino técnico público, chegando à concorrência de 50 candidatos por vaga. Além disso, para Frigotto (1995b) o ensino ministrado por tal ramo também se caracterizava pela “estreiteza do ajuste ao mercado de trabalho” (Frigotto, 1995b: 58), aliado à concepção das ciências de natureza escolástica.

Discussões à parte, o governo buscou fortalecer a rede de Escolas Técnicas Federais e gestou a Lei 8.948/1994, que tratava de transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. Entretanto, é preciso que consideremos a

denúncia de Ramos (1996), segundo a qual, esta medida era uma primeira tentativa de adequação destas instituições ao mercado de trabalho, e ainda, uma versão falseada de educação tecnológica, ou melhor:

A lógica que embasou o argumento de valorização dessas instituições foi a do atendimento precípua ao mercado de trabalho, através da formação de técnicos de nível médio e de nível superior flexíveis, polivalentes, capazes de se adaptarem às transformações do mundo do trabalho, mediante à *educação tecnológica* realizada por essas Instituições. (Ramos, 1996: 13)

Este momento, singular de reformas no ensino técnico, foi marcado também por um amplo debate democrático, envolvendo todos os segmentos de cada escola e plenárias estaduais e Nacional. As escolas técnicas federais e o governo admitiam a necessidade de reformas neste nível de ensino e o que se pretendia era a gestão de uma lei para tal, em comum acordo com os anseios destes personagens envolvidos. Entretanto, a aprovação da lei 8.948/94, que se deu ao apagar das luzes do governo Itamar Franco, representou uma articulação estrita entre a SEMTEC, os diretores das escolas e lideranças partidárias.

Contudo, é importante observar outros meandros da questão da cefetização da rede federal de escolas técnicas. Avaliando, por exemplo, o ônus muito maior para a folha de custeio e investimento que a “Cefetização” das Escolas Técnicas traria ao orçamento da União, por quadruplicar, o quadro das funções gratificadas. Isto significaria um aumento no custo do aluno, abrindo espaço para o desmonte desta rede.

Entretanto, com a derrubada do Presidente Fernando Collor de Mello, o Governo Itamar Franco preparou seu sucessor, convidando para o Ministério da Fazenda, o então Senador, Fernando Henrique Cardoso, que concretizou o Plano Real, dando início a uma série de

reformas que objetivavam os ajustes neoliberais impostos pelos gestores da dívida externa brasileira.

O Ministro Fernando Henrique Cardoso apresentou em 1994 seu projeto *Mãos à Obra Brasil: proposta de governo*; cuja análise nos parece de capital importância.

Luis Antônio Cunha (1995), no que se refere especificamente ao ensino profissionalizante, apontou a obscuridade da plataforma do governo FHC, pois, no capítulo sobre a Educação, somente criticou as Escolas Técnicas, considerando-as caras e elitistas; ao mesmo tempo, no capítulo sobre o Emprego, contraditoriamente, enfatizou o ensino profissionalizante.

O destaque para o papel econômico da educação foi marcante no projeto *Mãos à Obra Brasil*, que deslocou a esfera da formação profissional do âmbito institucional público para a sociedade civil como um todo, que aliada ao poder público municipal e estadual ficou encarregada de oferecer a mão-de-obra em conformidade com os anseios do mercado. Além disso, a tônica das preocupações governamentais voltavam-se para a capacitação de mão-de-obra e não mais para a formação profissional. No referido projeto, se lia:

Em articulação com os estados e municípios, o Governo Fernando Henrique irá mobilizar as empresas privadas, as entidades de classe, os sindicatos patronais e de trabalhadores, as comunidades, as instituições de formação profissional, as universidades e outras entidades da sociedade civil para promover amplo programa de capacitação de mão-de-obra. (p.129)

Vencidas as eleições, o governo FHC estruturou as medidas a serem tomadas para que o referido projeto pudesse ser posto em prática. O MEC, em conjunto com suas secretarias, elaborou o *Planejamento estratégico -1995/1998*.

É curioso notar que, em se tratando do ensino médio, o documento do MEC começa por criticar a “ambigüidade” de seus objetivos, visto que este seguimento se propõe a: “preparar para o ensino superior, preparar cidadãos para viverem em uma sociedade contemporânea e habilitar para o mercado de trabalho”. Apontou como principais problemas a serem solucionados a reforma curricular, o financiamento, a expansão do atendimento e a consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Ainda neste documento, o MEC salientou a necessidade de se romper com a rigidez da estrutura curricular destas escolas, flexibilizando entradas e saídas no sistema, além de ampliar a oferta de carreiras terminais aos seus egressos e apontou também para a necessidade de acabar com cursos de formação acadêmica.

Em se tratando de financiamentos, novamente o governo deixa clara sua intenção de buscar parcerias para o ensino profissionalizante junto às redes SENAI, SENAC, SENAR e congêneres, além do Ministério do Trabalho e do setor empresarial. O que antes se colocava apenas enquanto proposta, no projeto *Mãos à Obra Brasil*, consolidou-se no *Planejamento estratégico*.

Quanto às estratégias a serem adotadas para redefinir a gestão da rede federal de educação tecnológica, o MEC propôs maior flexibilidade aos currículos para que o ensino possa atender às mudanças do mercado de trabalho; separação conceitual e operacional da parte profissional e da parte acadêmica; maior aproximação do núcleo profissionalizante das escolas técnicas com o mundo empresarial para sua atualização e busca de financiamentos; concessão por formas jurídicas de autonomia aos Centros Federais de Educação Tecnológica -

CEFETs - criação de mecanismos de avaliação das escolas técnicas para diversificarem seus cursos e atenderem ao mercado de trabalho. Todas estas medidas foram consideradas como tarefas de curto prazo, que deveriam atingir seus objetivos até dezembro de 1995.

É preciso que se destaque aqui que o conceito de flexibilidade, no sentido genérico do termo, representa tornar menos rígida uma estrutura, o que pode ser algo bastante interessante em determinados aspectos da estrutura escolar. Entretanto, na política educacional governamental para o ensino profissionalizante, a flexibilização veio na esteira de uma nova organização do trabalho: pós-fordismo, neo-fordismo ou a produção flexível. Assim, *flexibilizar* significou, paradoxalmente, aumentar rigidez - do emprego, do subemprego, do trabalho precarizado. A flexibilização, neste contexto, foi a forma de o capital administrar o trabalhador dentro e fora da empresa, impondo a condensação de funções ou não oferecendo critérios de definição das mesmas, jornadas de trabalho desrespeitadas, múltiplas formas de contratação e regimes de trabalho e a abolição da maior parte dos direitos trabalhistas.

À medida que a flexibilização representou tornar mais fluido o currículo das escolas técnicas, desmembrando o conteúdo científico - aqui entendido como parte acadêmica - do conteúdo técnico, isto significou a desqualificação do conhecimento do ponto de vista da *episteme*³; significou alijar a formação do trabalhador, com cursos que não têm mais uma ordenação de começo, meio e fim, organizados pelo sistema de módulos, passíveis de serem cursados em variadas instituições e principalmente enfatizou o sentido de formação polivalente, como um mero aprendizado de determinadas técnicas. Este era o claro sentido que

³ Empregado aqui no sentido adotado por Castoriadis (1987: 237): “[...] saber rigoroso e fundamentado.”

o governo planejava adotar para a educação profissional no Brasil e que, até então permanecia sem oficialização na forma da lei.

A equipe do MEC/SEMTEC elaborou o Projeto de Lei n.º 1603/96 que estabelecia as diretrizes de elaboração da rede federal de educação profissional e revogava a legislação anterior. Na carta de apresentação do Projeto encaminhada ao Presidente da República, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, destacou algumas características do referido projeto. Segundo Paulo Renato de Souza, o anteprojeto de Lei atenderia as exigências das modificações produtivas em curso, ou seja:

(...) do moderno mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade e que lhe requerem, por seu turno, mais que conhecimento específico de procedimentos técnicos de um determinado posto de trabalho, mas competências e capacidades de aprendizagem que englobem ao “fazer” conhecimentos gerais e específicos e condições básicas para “saber aprender”.

Cabe destacar ainda que a equipe do MEC/SEMTEC elaborou o PL1603/96 em parceria com o chamado Sistema “S” (SENAC, SENAI etc). Somente às vésperas de do projeto referido ser encaminhado ao Congresso Nacional, o MEC convidou o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC e o Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Agrícolas Federais - CONDAF a participarem das discussões. O segmento das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais representado pelo seu conselho, o CONDETUF, só tomou conhecimento dessa discussão por informação dos dois outros conselhos mencionados. Desta forma, estes segmentos, tão significativos do ensino técnico no país, foram impedidos de participar, de modo efetivo, na elaboração do PL 1.603/96 (diferentemente da legislação anterior).

Na Câmara dos Deputados o PL 1603 recebeu 212 emendas da Comissão de Educação e mais 80 da Comissão do Trabalho, não tendo sido concluída sua tramitação. Vale ressaltar que o projeto⁴ possuía apenas 34 artigos, o que demonstrava o caráter polêmico que justificou sua retirada de pauta. A solução adotada foi sua integral aprovação - salvo mínimas alterações, o conteúdo foi o mesmo - via Decreto Presidencial, o que ocorreu em 18/04/97 com o número 2.208. Ramos (1996) afirmou que embora o atual governo pretendesse revogar a Lei nº 8.948 / 94 a partir da aprovação do PL 1.603/96, ambas as políticas estavam articuladas e em consonância com o ideário neoliberal.

Demerval Saviani (1998) destacou que embora a aprovação deste projeto já constasse dos planos do governo FHC, especialmente no Planejamento Político Estratégico 1995-1998 do MEC, foi com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se consolidaram os caminhos da efetivação do ideário contido no texto do PL 1603/96. Para Saviani (1998), o artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB asseguraram a consolidação via decreto Presidencial do antigo PL, como forma de regulamentação de matéria cuja linha básica já fora assegurada. Ademais, o próprio texto da lei 2208 de 18/04/1997 que regulamentou a Educação Profissional, deixou nitida esta característica salientada por Saviani (1998). Esta lei dividiu a educação profissional em três níveis: o básico, independente de escolaridade prévia, o técnico, para alunos matriculados ou egressos do ensino médio e o nível tecnológico, destinado aos egressos do ensino médio e técnico e que corresponde ao nível superior na área tecnológica.

⁴ Sobre esta questão, ver Trein (1996) onde se tem uma análise sintetizada das polêmicas que envolvem este Projeto -lei.

A relação LDB/Reforma do Ensino Profissionalizante já fora apontada por Frigotto (1995b), tal como indicamos anteriormente, quando a LDB ainda estava em trâmite. Frigotto (1995b) destacou que a aprovação da LDB significaria a intensificação do dualismo e permitiria a criação de um sistema paralelo de ensino, justificado pelo paradigma da sociedade do conhecimento, usando a denominação de “tecnológico”. Nas palavras do autor:

No processo de definição da LDB, o *lobby* do ensino técnico propõe uma radicalização do dualismo, mediante a criação de um subsistema de ensino “tecnológico” que vai da escola básica até a pós-graduação. A base da argumentação passa pelo ideário do capital humano, atualizada pelas “teses” da sociedade do conhecimento e da “qualidade total”. (Frigotto, 1995b: 82)

O alerta que nos trouxe Frigotto (1995b) nos fez retomar o contexto em que se expressaram as teses do Capital Humano e da Sociedade do Conhecimento. Como vimos anteriormente, a globalização da economia aliada a um novo padrão produtivo, pautado no emprego intensivo de tecnologia, passou a exigir do trabalhador novas competências técnicas. Paralelamente, os ajustes políticos à crise do capital consubstanciavam-se no ideário neoliberal, cuja ação mais incisiva se deu por parte dos gestores da dívida externa brasileira, financiadores de projetos educacionais no país. Neste sentido, tomemos agora, a investigação da ação de tais organismos internacionais na elaboração da reforma do ensino profissionalizante no Brasil.

Buscamos aqui investigar as ações efetivas dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e o BIRD, sobre o ensino técnico no Brasil já que este nível de ensino se propõe a preparar a mão-de-obra para os setores produtivos. Pretendemos, então, analisar tais

influências restringindo nosso enfoque analítico ao período de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso⁵.

Marília Gouveia de Miranda (1997) enfatizou a preocupação dos órgãos internacionais “que se colocam a tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo” (Miranda, 1997: 38) tal como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as agências da ONU, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Segundo Miranda, o objetivo de maior preocupação destes organismos seria a garantia de que o processo de globalização não comprometerá a estabilidade social e a paz mundial, com o agravamento da pobreza e exclusão. A autora analisa diversas propostas de desenvolvimento para a América Latina e concluiu que a centralidade do conhecimento e sua implícita mudança paradigmática parece ser a tônica convergente e todas as propostas.

Miranda (1997) chamou a globalização mais uma vez para justificar quão pertinente se faz esta modificação no enfoque do conhecimento que precisa se adotar novas posturas. O conhecimento precisa se tornar:

(...) menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também . (Miranda, 1997: 41)

Miranda (1997) também destacou o papel de funcionalidade que o conhecimento possui neste novo paradigma. A autora trouxe, ainda, o problema da comunicação, que tornou o

⁵ Romancilli (1995) nos ofereceu importantes contribuições sobre os chamados Acordos MEC-USAID e Soares (1996) abordou aspectos específicos do Banco Mundial como na gerência financiadora da educação, desde a sua fundação até os dias atuais.

conhecimento cada vez mais próximo de informação, confundindo-se, tornando-se cada vez mais um procedimento de documentação e acesso às informações.

Por outro lado, Maria Clara Couto Soares (1996) sintetizou muito bem a importância da influência do Banco Mundial não só nos financiamentos prestados mas, principalmente organização produtiva e política mundial, em conformidade com o ideário neoliberal. Segundo a autora, este destaque do Banco Mundial

(...) deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (Soares, 1996: 15)

Desta forma, a autora salientou o caráter político das ações do Banco Mundial, que objetivam promover as acomodações necessárias para a crise do capitalismo, às quais o receituário neoliberal tem pretendido coordenar.

O Banco Mundial é hoje o maior captador não-soberano de recursos financeiros e também o principal financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional. Sua estrutura envolve um conjunto de instituições que são lideradas pelo BIRD.

Soares (1996) destacou que os estatutos do Banco Mundial asseguram o poder de decisão do país membro, proporcional à sua participação no aporte de capital. Isto permitiu aos Estados Unidos manter-se na presidência do banco desde a sua criação, com a definição, portanto, de suas políticas e prioridades.

Assim, por meio de “condicionalidades”, o Banco Mundial vem implantando um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautado na concepção liberal e

privatista. O governo FHC implementou reformas liberalizantes e vem dando continuidade a essas reformas, o que, por sua vez, motivou uma aproximação mais intensa do Banco Mundial. Em relação ao ensino técnico, tal aproximação traduziu-se na reforma da educação profissional no Brasil.

Neves (1997) apresentou uma síntese do significado da política de educação profissional desenvolvida pelo governo FHC:

Sob o rótulo de *educação profissional*, o Estado neoliberal implementa direta ou indiretamente, através dos seus sócios históricos, políticas de requalificação da parcela da força de trabalho já engajada na força de trabalho e se responsabiliza, também, numa perspectiva empresarial, pela coordenação das políticas de formação de um novo exército industrial de reserva, ajustada aos requisitos da organização pós-fordista do trabalho e da sociedade. (grifo nosso) (p.31)

Entre os “sócios históricos” citados, poderíamos, prontamente, chamar o empresariado nacional, através do financiamento do dito “Sistema S” e o Banco Mundial, enquanto agência financiadora de vários projetos nesta área, como atestaram Fonseca (1995) e Soares (1996).

Kuenzer (1997), citando, especificamente, o Banco Mundial (BIRD), reiterou que esta ação de agências financiadoras internacionais se deu no sentido de condicionar os investimentos em função da adoção de certas políticas que visem criar estratégias de enfrentamento da relação entre o aumento da demanda por recursos e a diminuição dos fundos públicos. Trata-se, portanto, de enquadrar o Estado Brasileiro nesta etapa histórica - e que pode ser perfeitamente qualificada como neoliberal⁶ - que o capitalismo atravessa: reorganização produtiva para articular o país ao movimento mais amplo da globalização da

⁶ Ver sobre isto Gentili (1996).

economia, exigindo a racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado como financiador de políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

Todavia, em se tratando, particularmente, das atuais políticas do governo brasileiro para o ensino profissionalizante é preciso que se destaque ainda, e sobretudo, o papel que o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID⁷ - vem desempenhando no Brasil. O detalhamento do estudo do Projeto BR-0247, documento retirado da "home page"⁸ do referido banco, pode ajudar a elucidar estas influências para o planejamento e execução das políticas públicas para esta área e que, em última análise, também estão em consonância com as políticas ditadas pelo Banco Mundial (já que o BID é um dos organismos deste banco).

Trata-se do Projeto de Reforma do Setor de Educação Profissional que foi gestado em 1996, atualizado em 17 de fevereiro de 1997⁹ e cujo organismo executor foi o Ministério da Educação e do Desporto em coordenação com o Ministério do Trabalho. O plano de financiamento abrangeria um total de US\$500 milhões, dos quais o BID se responsabilizaria por 60% deste montante e o prestatário, ou seja, o governo brasileiro, pelo restante.

O projeto apresentou, primeiramente, os antecedentes históricos que vêm comprovar que a Reforma da Educação Profissional - REP - acontece no bojo de uma ampla reforma de todo o Estado Brasileiro. De maneira geral, propôs que paralelamente à Reforma da Educação Profissional fosse também implantado de um sistema permanente de avaliação do rendimento

⁷ Inter-American Development Bank

⁸ Endereço: [HTTP://WWW.IADB.ORG/DOC97/PRO/UBR0247.HTM](http://www.iadb.org/doc97/pro/ubr0247.htm).

⁹ Data esta que corresponde ao documento veiculado na INTERNET, no qual nos pautaremos nas análises seguintes.

escolar em todos os níveis¹⁰, a redefinição dos parâmetros mínimos curriculares nacionais, a distribuição e melhoria dos livros didáticos, o ensino à distância para treinamento de professores, a redefinição dos gastos com o ensino básico, a forma de gestão de recursos, a melhoria do ensino superior e sua autonomia administrativa e financeira e a gestão da reforma do ensino médio.

Os caninhos para uma justificativa e apoio legal para a implantação da Reforma da Educação Profissional foram apontados no projeto BR-0247: a consolidação da LDB, um Decreto Presidencial e Decretos Ministeriais conexos.

Desta forma, é imprescindível que se retome aqui a problemática com relação ao Projeto Lei 1603. O Ministro Paulo Renato de Souza, ao encaminhar ao Presidente da República o Projeto para ser apreciado e votado no Congresso Nacional, desencadeou uma verdadeira avalanche de críticas e manifestações contrárias a sua aprovação, não só dos segmentos diretamente envolvidos como também de toda a sociedade civil. As audiências públicas com o parecer de especialistas da ANPEd e promovidas pelo Deputado Relator Severiano Alves, o Seminário organizado pela Comissão de Educação no Congresso Nacional e as manifestações estudantis através da União da Juventude dos Estudantes Secundaristas - UJES - demonstraram, em quase unanimidade, sua rejeição nacional¹¹.

¹⁰ Vide a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM -, que segue estratégias muito próximas do dito "Provão", e cujo objetivo principal é oferecer para cada aluno um índice de aproveitamento médio anual em cada série do ensino médio, que lhe possibilitará classificação em concursos, seleções de emprego e diz-se "poderá" também servir para classificação para o terceiro grau, em substituição ao vestibular. Os embates em torno deste exame foram tantos que o MEC resolveu adiar sua execução para 1998.

¹¹ Kuenzer (1997:24) avaliou que a voz dissonante deste conjunto, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED - foi consequência, sobretudo, do interesse dos Secretários Estaduais de criarem uma parceria, assegurada em lei, com o Governo Federal no sentido de absorverem deste toda a responsabilidade de gestão do ensino médio e técnico separadamente, o que lhes permitiria realizarem acordos internacionais com o Banco Mundial e com o BID para financiamento.

Ignorando toda esta discussão, o governo FHC assinou o acordo com o BID referente ao Projeto BR-0247, ainda no segundo semestre de 1996 ! Justificou-se, pois, a democracia de “fachada” que permeou todo o processo de aprovação da Reforma da Educação Profissional. O governo FHC tentou fazer parecer que estava aberto ao diálogo participativo, quando, entretanto, os financiamentos internacionais já o haviam comprometido com as reformas neoliberais também na educação. Ou seja, no jogo de interesses políticos internos de setores do empresariado e visando o atendimento às exigências do capital internacional quanto à formação de mão-de-obra e a dita equidade social nos países em desenvolvimento, que o Governo FHC impôs e institucionalizou, via Decreto Presidencial, a Reforma da Educação Profissional no Brasil.

O projeto BR-0247 não se privava das críticas ao sistema público formal de educação profissional, especialmente à Rede Federal, cujas escolas técnicas se destacavam, segundo referido documento, pela qualidade acadêmica de seus cursos e pelo baixo número de alunos atendidos em relação ao sistema “S”, o qual classificava como semi-público. Além disso, criticou o Sistema Federal de Ensino Profissional, no sentido de:

(...) posee una estructura rígida en la oferta habilitaciones y certificaciones, poco articulada con el sistema productivo. Adicionalmente, las escuelas federales son criticadas por ser excesivamente caras, con un costo promedio posiblemente superior a US\$5.000 por alumno por año, y por haber desviado su función: a través de los años se han convertido en centros académicos de excelencia que principalmente atienden a las elites locales, con más de 50% de los egresados continuando a universidades. Su profesorado pertenece a la Asociación Nacional de Enseñanza Superior (ANDES), con una remuneración considerablemente superior a la de los profesores pertenecientes a los sistemas estatales. (grifo nosso) (Ver anexo p. 227)

Desta forma, tornou-se muito clara a lógica em que se embasou tal reforma: uma releitura da Teoria do Capital Humano, pois o teor central da crítica do BID esteve nos custos que representa a manutenção de um aluno de escola técnica da rede federal nos moldes que antecedem a preconizada reforma. Além disso, o projeto do BID criticou a excelência dos conhecimentos acadêmicos ministrados nestas escolas, ou seja, apresentou uma visão dicotomizada da formação do trabalhador, defendendo uma formação essencialmente “técnica”. As críticas do BID atingiram até mesmo o tipo de organização sindical dos professores das escolas técnicas, filiados à Associação dos Docentes do Ensino Superior gozariam de vantagens, por assim dizer, corporativistas, em contraposição aos demais professores do ensino médio, ligados às redes estaduais e municipais.

Ramos (1995) apresentou uma análise das relações capitalistas de produção que traduz o significado da REP que o BID em parceria com o MEC executou, ou seja, a manutenção da crença de que a através da reforma na educação profissionalizante, a realidade social se modificará, diminuindo-se as desigualdades. Tal como afirmou Ramos (1995):

As relações sociais de produção no modo de produção capitalista são vistas como relações de determinação linear, e nessa ordem, entre ciência - tecnologia - trabalho - educação, ditadas pela necessidade do capital, de modo que o avanço tecnológico aparece como determinante das mudanças sociais. (p. 44)

Todos os objetivos da Educação Profissional dispostos no Projeto BR-0247 foram transpostos, tal qual, no Decreto Presidencial nº 2208 de 18/04/1997 que regulamenta este ramo de ensino. Entretanto, um ponto de discordância chamou-nos atenção. No item 1.12 do

projeto tivemos a justificativa que nos oportuniza muitos questionamentos, por se tratar da separação dos conteúdos técnicos e acadêmicos.

La propuesta de la REP estimula el desarrollo de la educación post secundaria profesional. (...) La educación profesional que impartirá el nuevo sistema será de carácter complementario a la educación general académica, y no substitutiva de ella. Es decir, la participación en los cursos de nivel técnico y tecnológico del sistema de educación profesional, y la obtención de las diplomas correspondientes, demandará cumplimiento de requisitos académicos, que debieran ser previamente (o concomitantemente) logrados por el estudiante en el sistema general académico. (...) Las diplomas y certificados que otorgará la educación profesional habilitarán al estudiante exclusivamente para el mercado de trabajo o para proseguir con cursos profesionalizantes de un siguiente nivel. (grifos nossos) (Ver anexo p. 228)

Assim sendo, nota-se uma nítida preocupação dos idealizadores do referido projeto de promover uma seleção mais rigorosa ao 3o grau pois pretendem que os egressos dos cursos profissionalizantes só sejam habilitados ao mercado de trabalho e ao prosseguimento em cursos profissionalizantes de outros níveis. Além disso, para receber o diploma de técnico de nível médio o aluno deverá ter cursado anteriormente ou concomitantemente o ensino médio. Isto nos leva a questionar quais seriam os objetivos de tal desperdício de recursos, já que os alunos que pleitearem tal diploma deverão ocupar duas matrículas, uma no ensino profissional e outra no ensino médio. Isto acarretará também uma carga horária que o impedirá de assumir compromissos profissionais durante o curso. Desta forma, desqualificará ainda mais a mão-de-obra que necessita entrar no mercado de trabalho mais cedo que passará a buscar cursos básicos onde não há exigências de escolaridade.

Os módulos foram descritos na Exposição de Motivos do Sr. Ministro de Estado da Educação e do Desporto que antecederam ao, então, PL 1603, como sendo unidades de independentes que no seu conjunto atribuem a formação do profissional de nível técnico.

Segundo o Ministro Paulo Renato de Souza, trata-se de

(...) unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas, compostas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, que já qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, levam a uma habilitação plena de técnico de nível médio. (p. 18)

Retomando o Decreto 2208 nos seus artigos 4º e 8º temos que aos alunos que concluírem os cursos profissionais de nível básico (para os quais não se exigirá qualquer nível de escolaridade) bem como os alunos que concluírem um módulo do currículo do ensino técnico de nível médio terão direito a um Certificado de Qualificação Profissional. Após concluir todos os módulos do currículo de uma dada habilitação profissional, mesmo que seja em instituições diferentes, o aluno que já houver cursado o ensino médio poderá requerer onde fez o último módulo de ensino profissionalizante, um diploma de Técnico de Nível Médio na habilitação profissional cursada, contanto que o prazo de conclusão entre o primeiro e o último módulo não exceda cinco anos. Desta forma, o Decreto criou uma barreira de acesso ao diploma profissional capaz de assegurar o exercício de uma dada profissão. Por outro lado, apontou para uma generalização de certificados de níveis distintos de ensino, que só conferem a habilitação a uma dada ocupação. Uma lógica que desqualifica a classe trabalhadora, destituindo o coletivo, a classe, para imprimir a competitividade, o indivíduo.

Mais uma vez, a Teoria do Capital Humano imprimiu suas características na educação brasileira, porém as contribuições da Sociedade do Conhecimento. O referido projeto deixou muito claro o pretense estímulo a educação profissional pós-secundária. Isto significará um enxugamento na demanda para o nível superior - cujo ensino gratuito nas instituições públicas extinguiu-se com a aprovação da LDB - visto que, a educação profissionalizante vinculou-se a uma nítida política massiva de formação e requalificação de mão-de-obra.

Neves (1997) apontou que o governo FHC ao priorizar a educação do trabalhador, com a universalização do ensino fundamental, o que está buscando é, fundamentalmente, atender às exigências das demandas empresariais e, com isto, ratifica a exclusão educacional da maioria da classe trabalhadora só que com uma racionalidade maior. O patamar da pirâmide escolar é socializada mas seu vértice torna-se inacessível. Neves (1997), destacou esta divisão que se estabeleceu na educação no Brasil, onde cabem às classes trabalhadoras apenas a educação básica e a profissionalizante. Neves (1997) também salientou a elitização do ensino de natureza científico-tecnológico. A autora frisou o caráter excludente do ensino destinado às classes populares, tanto no seu aspecto quantitativo, pelo pequeno número de escolas, quanto na esfera qualitativa pela seletividade de acesso à educação científica e tecnológica. Inclusive denominou a isto de segmentações técnico-políticas da escola.

Assim, as questões que se colocam são muitas. Primeiramente, o fato de ter rompido com a parte de educação geral adotando, portanto notória ênfase na profissionalização. Além disso, extinguiu a equivalência dos cursos técnicos de nível médio com o atual segmento de ensino médio, impossibilitando o acesso a qualquer curso superior aos egressos dos cursos profissionalizantes que só tiverem pleiteado o Certificado de Qualificação Profissional. Neste

sentido, Saviani (1998) apontou que com a atual reforma, estamos empreendendo um retrocesso à década de 40, com as reformas Capanema e a dualidade de sistemas sem equivalência entre ambos. Ou seja, segundo Saviani (1998),

(...) o cerne da política educacional relativa à educação profissional é a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isto significa voltar atrás no tempo, não apenas em relação à LDB de 1961 já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o trânsito entre eles quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 40, na vigência do Estado Novo. Ora é essa dualidade que se retorna agora com o Decreto 2208, de 17 de abril de 1997. (p. 57-58)

A dualidade de sistemas denunciada por Saviani no trecho acima, foi também objeto de reflexão de Cunha (1997) e Kuenzer (1997b). Esta última destacou além a dualidade a anacronia da Reforma do Ensino Profissionalizante, que segundo esta autora, adotou uma perspectiva retrógrada de formação do trabalhador, que não serve sequer ao capital, por reforçar o paradigma taylorista. Por outro lado, Cunha (1997) denominou o retrocesso que esta reforma, a qual denominou de “zig-zag”, que caracteriza a política educacional brasileira e resulta na sua desorganização e perda de qualidade. Cunha (1997) também salientou que tal reforma conduz cada vez mais à equidade em superação da igualdade.

Soma-se, ainda, a obrigatoriedade das escolas técnicas em oferecer cursos de curta duração com caráter de treinamento, inclusive em parceria com as empresas, que pouco a pouco devem se tornar uma extensão destas escolas à medida que terão seus laboratórios transferidos para lá. A alegação de que esta relação simbiótica escola/empresa seria a única forma de manter estas escolas constantemente atualizadas e alinhadas com a demanda de técnicos exigidos pelo mercado.

Os objetivos do governo brasileiro e do BID de levarem tal projeto a cabo seriam desconexos ou o projeto estaria apenas tentando mascarar a parte mais perversa desta reforma - preparar nossos trabalhadores para exercerem com presteza o papel que nos cabe na divisão internacional do trabalho, enquanto meros consumidores de tecnologia, assegurando um exército industrial de reserva capaz de desmontar sindicatos, tamanha a pressão por emprego exercida e bem como manter os salários em patamares mínimos de sobrevivência.

Desmascara-se a lógica da racionalização dos investimentos no ensino profissionalizante pois, o técnico, para ter acesso aos conhecimentos acadêmicos - que trariam as bases cognitivas do pensamento científico e assegurariam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, demandaria o dobro de tempo para se formar. Ou por outra, teria que matricular-se em dois turnos, o que o impediria de exercer qualquer atividade produtiva antes de se formar. Isto prova como é uma falácia o discurso neoliberal de que com estas medidas pretende-se melhorar a qualidade dos trabalhadores e diminuir as diferenças sociais do país.

Além disso, há que se considerar a relação direta que se estabelece entre a reforma do ensino profissionalizante e a autonomia universitária, visto que aquela abriria espaço para a privatização das universidades. O que se apresenta é mais uma forma de alijar o trabalhador do processo produtivo e aumentar a mais-valia sobre seu trabalho pois a sua qualificação e requalificação dependerão, exclusivamente, de seu esforço pessoal e de sua capacidade de aliar escola com a jornada de trabalho.

Destaca-se um outro aspecto contraditório no que refere-se à estrutura modular dos cursos que, no projeto, apresenta-se como condição indispensável por facilitar entradas e saídas do sistema e na forma da lei apresenta-se, sorrateiramente, como uma opção a ser

definida por cada escola. Ora, se esta é a condição para recebimento de verbas do BID para o desenvolvimento de projetos das Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação, a adoção de cursos modulares torna-se imperativa.

É preciso que destaquemos ainda que o BID, ao justificar sua participação na REP, indicou que isto se deve à presença de beneficiários em situação de pobreza. Neste caso, porque não assegurou, então, a gratuidade dos cursos mantidos pela rede pública de ensino profissionalizante?

A última parte do Projeto BR-0247 tratou dos “Aspectos Especiais e Riscos do Programa”. No item de preparação do projeto, destacou-se a importância da participação do corpo diretor das escolas. Isto nos parece um outro paradoxo, pois a forma de encaminhamento dado a tal reforma foi um grande desrespeito a todo o corpo docente destas escolas e, mais do que isto, um descaso com os processos democráticos.

A meta final do projeto é a transformação da Rede Federal de Educação Tecnológica e das escolas profissionais mantidas pelos estados e municípios em Centros de Educação Profissional (CPs)¹². Estes se caracterizariam por serem instituições pós-secundárias, não-universitárias, guiadas estritamente pelas necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, mais uma vez, é preciso que se considere que este direcionamento ao mercado não significa, de modo algum, a garantia de empregabilidade e também não basta oferecer cursos de capacitação para o trabalho, se não houver uma política séria e justa de valorização do profissional.

¹² Para tal foi destinado um montante de US\$ 150 milhões.

Quanto ao Decreto-lei 2208, é possível concluirmos que permitiu, ao menos na forma da lei, o fim da dicotomia existente entre escolas técnicas e o dito “Sistema S” (embora outras especificidades ainda se mantenham). Mas, sobretudo, é preciso destacar que o decreto veio tornar ainda mais agudas as contradições da relação capital-trabalho.

Após a consolidação do Decreto-lei 2208, em abril de 1997, o MEC, através da SEMTEC, gestou o Programa de Reforma da Educação Profissional - PROEP, que apresentava instruções para as Instituições Federais de Ensino Técnico para preparação ao plano de implantação da reforma.

Na apresentação do PROEP, seus objetivos apareceram com clareza: promover mecanismos de apoio à implantação da nova legislação da Educação Profissional para que esta possa responder com mais “eficiência e eficácia, às demandas do mercado de trabalho e aos requerimentos específicos do desenvolvimento econômico e social do país.” O governo pretende com tal programa criar condições de empregabilidade para a População Economicamente Ativa - PEA e aumentar a produtividade das empresas nacionais através da absorção dos avanços tecnológicos e ainda, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Desta forma, pretende-se, mais uma vez, imprimir um caráter salvadorista à educação, em especial, a profissional, atribuindo a ela, condições - após as reformas ditadas pelo capital internacional, visto que o BID é também o financiador deste projeto - de promover maior número de empregos e melhores condições sócio-econômicas da população. Além disso, pretende-se divulgar o ideário de que com esta reforma, o ensino profissionalizante poderá oferecer condições de competitividade via avanços tecnológicos. tratava-se de um paradoxo, pois, como vimos, o caráter que se pretende imprimir ao saber técnico com tal reforma está

implícito na lógica da Sociedade do Conhecimento. Ou seja, trata-se toma-se o conhecimento como mera formação para o trabalho e não como preparação para o pensar.

Se consideramos o trabalho como o fundamento de elaboração do conhecimento, no esteio da herança marxista - sobretudo o pensamento de Marx, Engels e Gramsci - não podemos nos distanciar da duplicidade do trabalho enquanto teoria e prática, numa dialética capaz de realmente imprimir o caráter de omnilateralidade ao homem. É justamente esta faceta que uma proposta de ensino profissionalizante que despreza o teórico, no seu sentido de habilidades para o pensar, jamais será capaz de contemplar.

Na verdade, este tipo de saber veiculado nas escolas profissionalizantes representa o ponto de vista da classe que o produz, ou seja aquela que detém os meios de produção e os instrumentos intelectuais, que lhe permitem sistematizar este saber. Ou seja, o trabalhador recebe a dose de “saber” e o “tipo” de acordo com o interesse da classe que o produz. (Kuenzer, 1992)

Enfim, é nitida a necessidade do país - ampla mobilização de toda a sociedade - avaliar a viabilidade da continuidade do financiamento internacional. Como apontou Fonseca (1995), este requisito deve ser a garantia de que os projetos respondam menos aos interesses do BID e de grupos hegemônicos do empresariado nacional e voltem-se mais para a construção das bases de nossa autonomia enquanto Nação.

Não se trata de uma apologia ao ensino técnico desenvolvido nas escolas técnicas antes do decreto 2208 ou à antiga estrutura de formação profissional ou mesmo uma crítica pela crítica. Sabemos das misérias do sistema educacional e estamos cientes da necessidade de reformulá-lo. Entretanto, tal como apontou Silva (1995) acreditamos que o enfoque primeiro

deva estar nas necessidades das pessoas e grupos envolvidos. No entanto, o discurso neoliberal têm como referência as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Disso decorre o esquema básico proposto pelo empresariado que é o de estreita preparação para o local de trabalho.

Mais uma vez, é preciso que se frise que não buscamos romper com a preparação para o trabalho. O que contestamos é a maneira como esta vem desprezar as classes subalternas em favor das exigências do capital.

Frigotto (1995b) nos apontou uma saída contra hegemônica: a necessária avaliação crítica da trajetória de lutas da classe trabalhadora, sobretudo nas quatro últimas décadas, quando o discurso apologético da Sociedade do Conhecimento como reedição da Teoria do Capital Humano. Frigotto (1995b) nos conclamou a retomarmos essa trajetória de lutas e conquistas sociais, culturais e políticas que a classe trabalhadora, não obstante as manobras do capital, conseguiu angariar. Certamente, desta forma, teremos os instrumentos de construção de uma escola unitária, polivalente, capaz de produzir conhecimento técnico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a pesquisar a reforma do ensino técnico promovida no governo Fernando Henrique Cardoso sabíamos que tal objeto nos oferecia uma larga trajetória investigativa. Diante dos vários aspectos analíticos, nossa opção esteve, especialmente, no exame filosófico e político da questão. Desta feita, buscamos, inicialmente, a compreensão da sociedade contemporânea, do sentido que esta atribui ao saber e, especialmente ao ensino técnico.

O primeiro capítulo dessa dissertação nos permitiu refletir sobre o significado da modernidade e da pós-modernidade e, ainda, estabelecermos relações entre a crise da modernidade e o novo enfoque que tem sido atribuído ao saber. O conhecimento tornou-se sinônimo de informação, necessita ser mensurado, se desdobra a serviço da compreensão do real que se mostra fragmentado e caótico. Trata-se da própria corporificação da razão instrumental, implodida, agora, por várias razões particulares.

Tal reflexão nos alertou para a importância de buscarmos construir alternativas capazes de nos conduzir para além da crise pós-moderna. O resgate do sujeito e sua autonomia individual, pautado na porção emancipatória da razão iluminista significaria, assim, mais que um alento às promessas inconclusas da modernidade. Trata-se da possibilidade do conhecimento assumir a porção que lhe cabe na sociedade, enquanto processo e produto da ação do homem.

Entretanto, tal como vimos no primeiro capítulo, a política neoliberal que grassa pelo mundo agora globalizado, estabeleceu uma apologética defesa do mercado e do capital, sob a

égide de um discurso hegemônico que prega a extinção das utopias e o adeus ao trabalho, o que, por conseguinte, conduz ao fim da própria história.

No segundo capítulo desta pesquisa procuramos, ao longo das análises, refletir sobre as consequências da globalização advinda no esteio da política neoliberal e o ideário da Sociedade do Conhecimento.

Trouxemos para o capítulo terceiro desta monografia a discussão específica das escolas técnicas. Investigamos o enfoque atribuído à técnica e ao trabalho ao longo da história da humanidade, destacando a institucionalização da parcela de saber técnico. Nesta oportunidade questionamos se as escolas técnicas se dedicam a preparar para o trabalho, no sentido estrito do mercado, ou instrumentalizar para o pensar.

As conclusões para tal questionamento se tornaram mais claras após as reflexões do último capítulo desta monografia, quando analisamos com mais propriedade a reforma atual do ensino técnico e as relações intrínsecas ao financiamento internacional do ensino técnico brasileiro.

Até então, dedicamo-nos à exposição e investigação de nossa problemática. Cabe-nos, agora, proceder à apresentação dos aspectos gerais de nossa apreensão, além de destacarmos as perspectivas que apontamos a partir delas.

Primeiramente, precisamos salientar o caráter hegemônico que envolveu as políticas do ensino técnico no país, desde a sua criação até os dias atuais, representando os ajustes do capital para superar as cíclicas crises do capitalismo, revestidas de aspectos políticos, sociais e econômicos. Esta afirmativa não encerra em si a consideração de que tais medidas somente favorecem a parcelas abastardas da população, em detrimento das classes restantes. A história

do ensino técnico foi marcada também pela luta da classe trabalhadora em busca de educação e trabalho. Entretanto, o agravamento da crise econômica, que trouxe no seu esteio o desemprego, tem assombrado os trabalhadores, desmontando sindicatos, descaracterizando o próprio conceito de classe.

Em tempos de economia globalizada crescem as pressões por aumento de produtividade, tendo em vista a concorrência generalizada. O neoliberalismo imprimiu sua marca na gestão de políticas setoriais. Especialmente na educação significou o ajuste às exigências do capital internacional, através de organismos como o BID, o BIRD e o Banco Mundial, que ditam regras que se traduzem em legislação e reformas. Foi neste contexto que se deu a aprovação da LDB e do Decreto-Lei 2208 referente à Reforma da Educação Profissional.

O novo padrão produtivo, pautado na produção flexível, atrelou-se ao ideário da Sociedade do Conhecimento. Porém, como vimos, este novo paradigma significou muito mais continuidades do que ruptura com a Teoria do Capital Humano, desenvolvida em paralelo com o taylorismo/fordismo. Ocorreu um deslocamento de enfoques: na Teoria do Capital Humano a ênfase era dada ao caráter econômico, ao aspecto quantitativo, enquanto que com a Sociedade do Conhecimento, o saber tornou-se a nova moeda.

Desta forma, nas propostas de reformulação da educação profissional elaboradas pelo governo FHC e no discurso do empresariado, a centralidade do conhecimento e sua implícita mudança paradigmática parece ser a idéia convergente. Contudo, os discursos pragmáticos que encampam o conhecimento denotam uma concepção extremamente imediatista, que muito o aproxima de mera informação e, onde a aplicabilidade a serviço da produção determina seu valor. Por outro lado, o conhecimento, enquanto prática humana, entendido enquanto práxis e

construção, muito se aproxima dos ideais da politecnia presentes na escola unitária gramsciana, onde o trabalho é tomado enquanto princípio educativo.

Nas reformas empreendidas pelo MEC/SEMTEC e gestadas em acordo com o MTb/FAT ficaram nítidas as características da Sociedade do Conhecimento onde a formação para o pensar dá lugar à instrumentação para o trabalho. Isto se tornou muito nítido na separação conceitual nos currículos das escolas técnicas, desmembrados da parcela denominada “teórica” com a grade curricular de disciplinas científicas, em valorização ao núcleo prático com as denominadas matérias técnicas. Sob o pretexto da flexibilidade, foram introduzidos os módulos de ensino, onde o conhecimento é tomado de maneira estanque e concebido como progressivo e gradual.

Portanto, tratou-se de uma reformulação cujo caráter implícito esteve em adequar o sistema educacional às novas exigências tecnológicas, operacionalizando o operariado nacional no manuseio de tecnologias de ponta, gestadas nas nações que ocupam papel central na economia internacional. Neste sentido, o sistema de ensino profissionalizante se reduz à mera transmissão de técnicas e habilidades indispensáveis ao novo padrão produtivo, descaracterizando os sujeitos do conhecimento.

Além disso, as escolas técnicas ficaram encarregadas de manipular uma massa de conhecimentos estanques, incapazes de conduzir à reflexão, à criatividade, à crítica e à iniciativa. Quando se fala em educação continuada, esta está muito mais próxima da desenfreada busca das condições de empregabilidade, assegurando a formação de uma reserva de mão-de-obra bem capacitada, do que de uma postura de práxis para o conhecimento.

As escolas técnicas vinculadas às universidades são apenas a parcela mais oprimida do universo de instituições públicas federais encarregadas de ministrarem este nível de ensino, pois, inseridas na estrutura universitária, têm sua autonomia volatilizada na instituição de ensino superior a qual vincula-se e não possuem sequer sua vocação delineada.

O Governo FHC, mais do que adequar as políticas educacionais aos ditames dos organismos financiadores dos projetos de reformulação neoliberal, veio imprimir a característica de continuidade aos períodos anteriores. A reforma do Ensino Profissionalizante está no bojo de uma política muito maior de adequação ao capital internacional, instrumentalizando a classe trabalhadora para assumir a porção que lhe cabe na divisão internacional do trabalho: meros consumidores de tecnologia e informação.

Acreditamos que somente o resgate da concepção marxista será capaz de imprimir à classe trabalhadora o papel que lhe cabe de construtora de um saber capaz de conduzir à autonomia do ser humano, resgatando sua omnilateralidade, a utopia socialista de construção de mundo e efetivando a proposta gramsciana de educação e trabalho. Neste sentido, a formação para o trabalho é entendida no seu sentido pleno de formação integral do homem e não apenas a estreita preocupação com o mercado. É justamente esta concepção que encerramos na interrogação que dá título a esta monografia.

As saídas contra-hegemônicas precisam ser gestadas no seio da classe trabalhadora, em todos os espaços de ação e sobretudo na escola, responsável pelo saber institucionalizado. A montagem de currículos técnico-críticos - aproveitando a liberdade de 30% de disciplinas livres - para driblar a separação teoria/prática, ciência/técnica, impostas pela atual legislação, pode ser um exemplo salutar de como a comunidade acadêmica das escolas técnicas poderá optar

por adequar-se às exigências sem, entretanto, entregar-se a elas. Muitas podem ser as demais alternativas que, tal como o exemplo mencionado, as “brechas legislativas” nos permitem idealizar. Sobretudo, se tivermos em mente nossa condição de agentes de nossa própria história, poderemos transpor os trâmites legais e afirmar que a história não se constrói com compêndios legislativos.

Enfim, reafirmamos, portanto, nossa proposta de ensino politécnico, entendido como o caminho capaz de conduzir o homem à plena realização de suas potencialidades, enquanto indivíduo e coletividade. Somente uma reforma no ensino técnico gestada no seio da classe trabalhadora, distante dos organismos financiadores da educação brasileira, será capaz de produzir uma verdadeira formação para o trabalho pois habilita para o pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, pp. 9-23.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO (org.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo, Cortez: 1989, pp. 75-92.
- BACZKO, B. Iluminismo. In: FURET, F. e OZOUF, M. Dicionário crítico da Revolução Francesa Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, pp. 754-763.
- BAZÍLIO, L. Processo e relações de trabalho no Banco Verde. Tese Faculdade de Educação/ UNICAMP, Campinas, 1993 .
- BELL, D. The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting. New York: Basic Books, 1973.
- BERGER, R. Política para o ensino médio. SEMTEC, Ministério da Educação e do Desporto, 1995.
- BERTICELLI, I. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 159-176.
- BIANCHETTI, R. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

- BOTO, C. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BOURDIEU, P. A máquina infernal. Folha de São Paulo. São Paulo, 12//06//98, Cad. 5, p.7.
- BRASIL, MEC. Planejamento Estratégico 1995/1998. Brasília, 1995.
- _____. Manual de elaboração de projetos - escolas da Rede Federal de Ensino Técnico. SEMTEC. Brasília, abril/1997.
- _____. Programa de Reforma da Educação Profissional: orientação às IFET's para preparação do Plano de Implantação da Reforma - Construindo a nova Educação Profissional. SEMTEC. Brasília, setembro/1997.
- BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO. Educação profissional: um projeto sustentado. SEFOR. Brasília, 1995.
- _____. Plano de ação: um compromisso com a mudança- 1996/1998. Brasília, 1996.
- _____. Plano Nacional de Educação Profissional: termos de referência dos programas de educação profissional. SEFOR, Brasília, 1996.
- _____. Plano Nacional de Educação Profissional- 96/99: informe ao CODEFAT. SEFOR. Brasília, 1996.
- _____. Habilidades, uma questão de competências? SEFOR. FAT/CODEFAT, BRASÍLIA, 1996.
- BRANDÃO, J. Mitologia grega Petrópolis: Vozes, 1987.
- BRESCHIANI, L. Flexibilidade e reestruturação: o trabalho na encruzilhada. In: Anais da 20ª Reunião Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, 1996, 20 pp.

- BRZEZINSKI, Z. Between two ages: America's role in the technetronic era. New York: Viking Press, 1970.
- CANIVEZ, P. Educar o cidadão? Campinas: Papirus, 1995.
- CASTORIADIS, C. As encruzilhadas do labirinto I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- CARDOSO, F. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. Brasília, 1994. (SNT).
- CHAUÍ, M. Pós- modernismo, modernismo e marxismo In: CASTORIADIS, C. et alii A criação histórica. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992, pp. 26-35.
- CORAGGIO, J. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. et alii (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 75-124.
- CORDÃO, F. Escola e setor produtivo: uma parceria em busca de uma profissionalização de qualidade. In: Anais da 23a Reunião dos Dirigentes das Escolas Técnicas Federais Teresina: REDITEC, 1996.
- COSTA, M. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. O currículo nos limites do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 37-68.
- COUTINHO, N. Gramsci: um estudo sobre o pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CUNHA, L. Educação brasileira: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. In: Anais da 20a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, pp. 24.

- CURY, C. Educação e contradição. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- DELUIZ, N. Projetos em disputas: empresários, trabalhadores e a formação profissional. In: Anais da 19ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1996a, 16 pp.
- _____. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: consequências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnicidade. In: MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politecnicidade. Campinas: Papyrus, 1996b, pp. 117-122.
- DRUCKER, P. Sociedade pós-capitalista. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- EAGLETON, T. As ilusões do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- ENQUITA, M. Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FLEURY, S. Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.
- FONSECA, C. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 169-195.
- _____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. et alii (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 229-253.
- FORRESTER, V. O horror econômico. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FORTES, L. O Iluminismo e os reis filósofos. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

FOUCAULT, M. História da loucura. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FRANCO, M. C. e FRIGOTTO, G. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.74, n.178, set/dez. 1993, pp. 529-554.

FRIGOTTO, G. (org.). Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A produtividade da escola improdutivo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politecnicia, polivalência ou qualificação profissional. In: KUENZER, PINTO et alii Trabalho e educação 2. ed. Campinas: Papius, 1994, pp. 45-53.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995 a, pp. 77-108.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática In: SILVA e GENTILLI (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995b, pp. 31-93.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O local face ao nacional e ao global - limites e possibilidades. In: Revista da Aduel-Sindiprol/ Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Londrina Sindicato dos

- Professores de Londrina. v.2 (1997) Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997, pp. 34-40.
- _____. (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FUKUYAMA, F. El fin de la historia y el último hombre. Barcelona: Planeta, 1992.
- GENTILLI, P. e SILVA, T. (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- _____. Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.
- _____. La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas. In: Anais da 19a Reunião Anual da ANPEd Caxambu: 1996b, 15 pp.
- _____. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOMEZ, C. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: FRIGOTTO, G. e GOMEZ, C. (e outros) Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1989, pp. 43-60.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o estado moderno. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. Concepção dialética da história. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.
- GRAY, J. False dawn: the delusions of global capitalism. Londres: Granta, 1998.
- HARVEY, D. Condição pós-moderna. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HILL, C. Origens intelectuais da Revolução Francesa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HOLLANDA, H. (org.) Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- IANNI, O. A era do globalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- Informativo da TV Executiva do MEC- Sobre a Reforma do Ensino Técnico 04/1996.
- JAMESON, F. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- KUENZER, A. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural In: KUENZER, PINTO (et alii) Trabalho e educação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994, pp. 113-129.
- _____. Ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil In: Revista da Aduel-Sindiprol/ Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Londrina Sindicato dos Professores de Londrina. v.2 (1997) Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997, pp. 19-33.
- _____. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil In: Revista Brasileira de Educação nº4, 1997b, pp. 77-95.

- KURZ, R. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEITE, S. B. Considerações em torno do significado do conhecimento In: MOREIRA, A. C. (org.) Conhecimento educacional e formação do professor 2 ed. Campinas: Papitus, 1995.
- LYOTARD, J-P. A condição pós-moderna . 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.
- _____. O pós-moderno explicado às crianças: correspondência 1982-1985. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- LÖWY, M. A escola de Frankfurt e a modernidade: Benjamin e Harbermas. In: Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, nº 32, mar/1992, pp. 119-127.
- _____. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, E. A relação das categorias trabalho e interação na construção do conhecimento no processo educacional In: MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politécnica. Campinas: Papirus, 1996, pp. 35-39.
- MACHADO, L. Politécnica, escola unitária e trabalho 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, PINTO et alii Trabalho e educação 2. ed. Campinas: Papirus, 1994, pp. 9-25.
- _____. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação do trabalhador geral em face da democratização da escola In: MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politécnica Campinas: Papirus, 1996, pp. 131-149.
- MANACORDA, M. O princípio educativo em Gramsci Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- MANCEBO, D. Estratégias discursivas neo-liberais: uma contribuição para análise de suas repercussões na educação e na universidade. In: Anais da 19a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1996.
- MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (org.). A crise dos paradigmas e a educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 14-29.
- MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politécnia. Campinas: Papirus, 1996.
- MARX, K. O capital. São Paulo: Bertrand Brasil S.A., 1988.
- MATTOSO, J. A desordem no trabalho. São Paulo: Página Aberta, 1995.
- MARTIN, H-P. e SCHUMANN, H. A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem-estar social. 3. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- MIRANDA, M. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, n.100, mar./1997, pp. 37-48.
- MELLO, G. Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 11-36.
- MOTOYAMA, S. Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETPS, uma história vivida. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, CEETEPS, 1995.
- NAISBITT, J. Megatrends 2000. 3. ed. São Paulo: Amana-Key, 1990.
- _____. Paradoxo global. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- NEVES, L. W. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

- _____. Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.
- OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da sociologia? Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ANPOCS (10), jun. 1989, pp. 5-20.
- _____. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: Revista Educação e Sociedade São Paulo, n. 35, abril/1990, pp. 9-59.
- PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho in: FRANCO, M.L. e ZIBAS, D. (org.). Final do Século: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1990, pp. 95-122.
- PELUSO, L. O projeto da modernidade no Brasil : o compromisso racionalista dos anos 70. Campinas: Papyrus, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1994.
- PLATÃO. Diálogos. Trad. Carlos Alberto Nunes. Curitiba: Universidade Federal do Pará, 1980. v. 3 e 4.
- POERNER, A. Identidade cultural na era da globalização: política federal de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.
- PUCCI, B. Teoria crítica e produção do conhecimento no processo educacional In: MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politecnia. Campinas: Papyrus, 1996, pp. 39-52.
- RAMOS, M. Do ensino técnico à educação tecnológica: (a) historicidade das políticas públicas. Dissertação Faculdade de Educação/UFF, Niterói:, 1995.

- _____. Reforma da Educação Profissional: uma síntese contraditória da (a)_diversidade estrutural. In: Anais da 19ª reunião anual da ANPEd Caxambu: 1996, 20 pp.
- REIS, M. Marx, Weber e Habermas: teóricos da tecnologia In: Revista Universa Brasília: Universa, v. 4, nº 2, junho, 1996, pp. 279-294.
- RODRIGUES, J. A educação politécnica no Brasil: concepção em construção. Dissertação Faculdade de Educação/UFF, Niterói, 1993.
- ROMANELLI, O. História da educação no Brasil. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROUANET, S. P. As razões do Iluminismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. Razões do Neo-Iluminismo In: CASTORIADIS, C. (et alii) A criação histórica Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992, pp. .
- _____. Mal-estar na modernidade . São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ROUSSEAU, J.-J. Emílio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- RUSSO, F. Introduction à l'histoire des techniques. Paris: Blanchard, 1986.
- SANDER, B. Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, B. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, J. O que é pós-moderno . 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB, trajetórias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

- _____. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, A. Sociedade informática 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.
- SEGNINI, L. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com educação. In: KUENZER, PINTO et alii Trabalho e educação 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994, pp. 59-68.
- SGUISSARDI V. e SILVA J. Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil. In: Anais da 19ª reunião anual da ANPEd Caxambu, MG, 1996, 15 pp.
- _____. (org.) Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA e GENTILLI (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 9-31.
- SOARES, M. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. et alii (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 15-38.
- SOLÉ, J. A Revolução Francesa em questões. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- THERRIEN, J. Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, W. (org.). Trabalho, qualificação e politecnia. Campinas: Papyrus, 1996, pp. 53-70.

- TOFFLER, A. e H. A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- _____. Criando uma nova civilização: a política da terceira onda. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997b.
- TOCQUEVILLE, A. O Antigo Regime e a Revolução. Brasília: Ed. da UnB, 1979.
- TOMMASI, L. et alii (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- TREIN, E. Parecer sobre o PL 1603/1996. Câmara dos Deputados Brasília, 25/04/1996.
- VEIGA NETTO, A. (org.). Crítica pós-estruturalista em educação. Porto Alegre: Sulinas, 1995.
- VERNANT, J-P. Mito e pensamento entre os gregos. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Documento retirado da Home page do Inter-American Development Bank (Bid)
 Endereço: [HTTP://WWW.IADB.ORG/DOC97/PRO/UBR0247.HTM](http://WWW.IADB.ORG/DOC97/PRO/UBR0247.HTM).

ACTUALIZACION:	BRASIL	14 de febrero de 1997
TITULO DEL PROYECTO:	Reforma del Sector de Educación Profesional	
NUMERO DEL PROYECTO:	BR - 0247	
PRESTATARIO:	República de Brasil	
ORGANISMO EJECUTOR:	Ministerio de Educación y Deporte (MEC), en coordinación con el Ministerio de Trabajo	
PLAN DE FINANCIAMIENTO:	Prestatario:	US\$200,0 millones 40%
	BID:	US\$300,0 millones (OC) 60%
	TOTAL:	US\$500,0 millones 100%
CLASIFICACIÓN AMBIENTAL:	El Comité de Medio Ambiente en la reunión del 3 de septiembre de 1996 clasificó esta operación en la Categoría III. La ficha Ambiental fue remitida al PIC el 20 de septiembre de 1996.	

1. Antecedentes

1.1 Brasil tiene un nivel bajo de escolarización en relación a otros países de ingreso medio en el mundo. Este nivel de escolarización ha contribuido, en términos comparativos, a una excesiva desigualdad en la distribución del ingreso y en la actualidad podría constituir una limitación importante al crecimiento económico del país, particularmente a la luz de su apertura económica y consecuente necesidad de crear ventajas competitivas.

1.2 En coherencia con la misión histórica del MEC de elevar el patrón de escolarización del país, y a la luz de las consideraciones expuestas en el párrafo anterior, la política educativa del actual gobierno prioriza el desarrollo y expansión de la educación fundamental (años 1 a 8) y, complementariamente, busca la mejoría y expansión de la educación media (años 9 a 11), y la reforma de la educación profesional (educación para el trabajo). Asimismo busca la adecuación de la enseñanza superior a las necesidades del mercado de trabajo.

1. Política educativa nacional

1.3 Los cambios en la política educativa nacional de Brasil se manifiestan a través de propuestas legislativa aprobadas o en consideración por parte del Congreso Nacional, las

propuestas de Decretos Presidenciales o Ministeriales, así como mediante de medidas de carácter administrativo que se vienen desarrollando. De manera general, las medidas administrativas incluyen: la implantación del sistema permanente de evaluación del rendimiento escolar a nivel fundamental y medio; la modernización del sistema de estadísticas educativas; incentivos para la municipalización de escuelas de nivel fundamental; la redefinición de parámetros mínimos curriculares; la distribución de libros didácticos; la mejoría de la calidad de los libros; el establecimiento de educación vía televisión para el entrenamiento de profesores; la redefinición de los conceptos de gasto en enseñanza básica y la forma de auditorios; y, la creación e implantación de mecanismos de acreditación y mejoría de la calidad de la enseñanza superior. Adicionalmente, el MEC está elaborando y próximamente presentará al Conselho Nacional de Educação para su consideración una política de reforma de la educación media.

1.4 Las propuestas legislativas recientemente aprobadas por el Congreso consisten: en una enmienda constitucional que tiene por objeto fortalecer las estipulaciones acerca del financiamiento de la educación y de compensación al magisterio, así como garantizar una mayor igualdad en la distribución de recursos - entre otros, incentiva a los municipios a hacerse cargo de las escuelas de enseñanza fundamental y pretende asegurar en cada municipio un gasto mínimo por alumno de nivel fundamental; y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que aclara los principios básicos de la educación y de su organización descentralizada, especificando las atribuciones y responsabilidades de los distintos niveles de gobierno. Adicionalmente, la propuesta de Ley de Autonomía Universitaria, actualmente en consideración en el Congreso, pretende garantizar a las universidades no sólo la autonomía en materias curriculares (de planes y programas de estudio), sino también en lo administrativo, ya que les permite administrar los cuadros de personal dentro de sus límites presupuestarios, y en lo financiero, les permite administrar los recursos fiscales así como los que pueda generar en virtud de venta de servicios, subvenciones, donaciones y producidos por cooperación financiera resultante de convenios con entidades públicas y privadas.

1.5 Sobre la base de la LDB, y por conducto de un Decreto Presidencial, así como de decretos ministeriales conexos, a ser promulgados en el transcurso de este año, el gobierno propone instrumentar su política de Reforma de Educación Profesional (REP). Entre otros aspectos, la REP introducirá la separación

administrativa y curricular de los contenidos profesionalizantes de enseñanza media general, liberando a esta última para que se concentre en la enseñanza de destrezas cognitivas y competencias básicas en áreas de conocimiento académico. Por otro lado, la REP permite la institucionalización de una educación profesional moderna mejor vinculada con el mercado de trabajo que, entre otros, estimula el desarrollo de una educación profesionalizante post secundaria (véase párrafos 1.9 a 1.12 para mayor detalle).

1.6 Las reformas y adelantos referentes a la educación de nivel fundamental pronto contarán con recursos adicionales generados por el propio país, mediante las provisiones en la enmienda constitucional anteriormente descrita. Asimismo, cuentan con recursos del Banco Mundial correspondientes a diversos programas que atienden este nivel (véase párrafo 5.1). También como consecuencia de la enmienda - constitucional que estimula la transferencia de escuelas de nivel fundamental de los estados a los Municipios, la mayoría de estados contará con recursos liberados que se podrán dedicar a la expansión de enseñanza media. Adicionalmente, algunos estados están desarrollando planes de reforma y expansión de la

secundaria. Para complementar estos esfuerzos, el gobierno nacional ha solicitado al Banco recursos adicionales para impulsar la reforma de la educación profesional, y complementariamente apoyar la elaboración de estudios de pre-inversión para impulsar la reforma de la educación media general.

2. La educación profesional

1.7 La educación profesional es considerada indispensable como vehículo de transición entre el mundo de la escuela (o del desempleo) y el mundo del trabajo, para una proporción importante de la población; incluye educación dirigida a los sectores económicos primario (agropecuario), secundario (industrial) y terciario (servicios) y también para la recalificación y entrenamiento de trabajadores desempleados. Actualmente en Brasil, la educación profesional se ofrece a través de tres sistemas:

- (a) el sistema público, constituido dentro del sistema formal de educación, consiste en:
 - (i) una red federal, la cual depende del MEC, de 46 escuelas agro - técnicas (15.000 alumnos), 57 escuelas técnico - industriales (70.000 alumnos) y 5 Centros de Educación Tecnológica (24.000 alumnos); esta red federal, tiene como objetivo la enseñanza integrada, es decir académica y técnica - vocacional, y es de reconocida calidad en lo académico;
 - (ii) escuelas agro - técnicas y técnico - industrial, a nivel estadual y municipal, también de naturaleza integrada que atienden aproximadamente 150.000 alumnos, y (iii) escuelas estaduais y municipales nominalmente integradas, que en lo vocacional ofrecen principalmente cursos de secretariado, contaduría y de magisterio, la mayoría de calidad cuestionable, y a los cuales atienden aproximadamente 2 millones de alumnos de nivel medio.
- (b) el sistema semi - público (llamado sistema "S") se financia mediante impuestos a la nómina salarial o por impuestos de comercialización y son administrados por las sociaciones empresariales respectivas de cada sector. El sistema como un todo invierte anualmente más de R\$1.500 millones y matricula alrededor de 4,5 millones de personas. El Sistema "S" está compuesto por el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI), el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC), el Servicio Nacional de Aprendizaje de Transporte (SENAT), y el Servicio Nacional de Aprendizaje Rural de Aprendizaje Rural (SENAR), cuyo objetivo es ofrecer cursos informales de duración variable, pero que también prepara técnicos de nivel medio y superior. También existen instituciones de asistencia social: el Servicio Social de la Industria (SESI) Social del Comercio (SESC), y el Servicio Social de Transporte (SEST), que dedican presupuesto a cursos profesionales incluyendo cursos de iniciación para el trabajo. Además, el Servicio Brasileño de Apoyo a la Pequeña e Mediana Empresa (SEBRAE), financia cursos para formación y

perfeccionamiento profesional para empleados, trabajadores por cuenta propia y micro - empresarios. Actualmente, el Ministerio del Trabajo se encuentra elaborando un proyecto para redefinir las bases del financiamiento del sistema, en dirección al financiamiento en función de la demanda.

- (c) el sector privado complementa estos esfuerzos con ofertas de educación para la formación de técnicos medios y superiores, así como cursos libres de alificación y entrenamiento profesional. Existen también centros de entrenamiento patrocinados por empresas, sindicatos y ONGS. En el caso de las empresas la legislación tributaria permite la exención de pago del impuesto a la nómina mencionado anteriormente cuando la empresa invierte en educación. Debido a la diversidad de instituciones, estrategias y mecanismos, actualmente no se cuenta con estadísticas confiables respecto a número de personas atendidas ni de los recursos absorbidos, pero se estima que son significativamente menores que los del Sistema "S".

1.8 La educación técnica y profesional ofrecida por el sistema público, es decir, por las escuelas federales y estatales, posee una estructura rígida en la oferta de habilitaciones y certificaciones, poco articulada con el sistema productivo. Adicionalmente, las escuelas federales son criticadas por ser excesivamente caras, con un costo promedio posiblemente superior a US\$5.000 por alumno por año, y por haber desviado su función: a través de los años se han convertido en centros académicos de excelencia que principalmente atienden a las élites locales, con más del 50% de los egresados continuando a universidades. Su profesorado pertenece a la Asociación Nacional de Enseñanza Superior (ANDES), con una remuneración considerablemente superior a la de los profesores pertenecientes a los sistemas estatales. En el caso de las escuelas estatales la mayoría de éstas cuenta con recursos escasos y ofrecen una educación de calidad deficiente.

1.9 Con el objeto de modernizar y racionalizar la educación profesional, y en base a la recientemente aprobada Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, el gobierno, mediante un Decreto Presidencial y Decretos Ministeriales conexos iniciará una reforma del sector de educación profesional.

1.10 El Decreto Presidencial (DP) propuesto en apoyo a la REP esclarecerá las atribuciones y responsabilidades del gobierno federal, de los gobiernos estatales y de las escuelas con respecto a la educación profesional. Asimismo, para la educación profesional el DP definirá lo siguiente (i) tiene por objetivo mejorar permanentemente las habilidades y conocimientos de la población para el desarrollo de la vida productiva; (ii) se otorgará a tres niveles educativos: básico (independiente de escolaridad previa), técnico (concomitante o complementario a educación media) y tecnológico (superior); (iii) se organizará independientemente de la educación académica, debiéndose, sin embargo, desarrollarse en forma articulada con los sistemas de educación académica; y (iv) tendrá una oferta curricular organizada según áreas de la economía (agropecuario, industrial y servicios); con un contenido para cada profesión de acuerdo a competencias ocupacionales requeridas; y con carácter modular y certificación de competencias (para facilitar entradas y salidas del sistema, otorgando flexibilidad de estrategia educativa al trabajador).

1.11 Los Decretos Ministeriales conexos establecerán la organización y objetivos específicos de la Red Federal de Educación Profesional, que además de cumplir con lo indicado en el párrafo anterior, entre otros, obliga: (i) a que la oferta de cursos y vacantes se determinen en función de las tendencias del mercado de trabajo de acuerdo a estudios de demanda, resultados de estudios de acompañamiento de egresados y otros; (ii) a que se introduzca en cada centro de educación profesional la enseñanza a nivel básico (independiente de escolaridad previa), con cursos de duración variable destinados a la calificación básica para el trabajo; (iii) a que los centros de educación profesional incorporen Consejos de enseñanza con la participación de empresarios y trabajadores; y (iv) a que los centros de educación profesional se constituyan en centros de referencia para otros establecimientos de educación profesionalizante y para empresas. Además, aculta a las escuelas a prestar servicios y captar recursos de terceros.

1.12 La propuesta de la REP estimula el desarrollo de la educación post secundaria profesional. Con la REP se elimina la actual educación profesional del sistema de educación general, y se crea un sistema separado de educación profesional. La educación profesional que impartirá el nuevo sistema será de carácter complementario a la educación general académica, y no substitutiva de ella. Es decir, la participación en los cursos de nivel técnico y tecnológico del sistema de educación profesional, y la obtención de las diplomas correspondientes, demandará cumplimiento de prerequisites académicos, que debieran ser previamente (o concomitantemente) logrados por el estudiante en el sistema general académico. Por otro lado, los cursos de nivel básico no tendrán requerimientos académicos. Las diplomas y certificados que otorgará la educación profesional habilitarán al estudiante exclusivamente para el mercado de trabajo o para proseguir con cursos profesionalizantes de un siguiente nivel.

1.13 Por otro lado, el Ministerio del Trabajo (MT) lanzó en 1996 el Plan Nacional de Calificación de Trabajadores con una meta anual de capacitar 1,7 millones de trabajadores a un costo de R\$ 300 millones, provenientes del Fondo de Amparo para el Trabajador (FAT). Estos fondos se destinarán exclusivamente a la compra de servicios no a inversión directa, lo cual implica el uso de los sistemas existentes de educación profesional, incluyendo el sector privado, las universidades y las escuelas federales, estatales y municipales. Este programa que guarda similitud con proyectos de reconversión laboral financiados por el Banco en otros países, constituye un movimiento importante por parte del MT hacia el financiamiento vía la demanda. Tanto el programa del MT como los proyectos mencionados del Banco se caracterizan por ser limitados en el tiempo y por financiar cursos relativamente cortos de iniciación laboral o re-entrenamiento.

Cabe mencionar, sin embargo, que frente a resultados no del todo satisfactorios, el MT está realizando una evaluación de su programa para proponer cambios más en acorde con los programas del Banco en este campo.

1.14 Es importante notar que aún con la reforma prevista, en lo que se refiere a capacitación de técnicos de nivel medio (objetivo central de las escuelas objeto del proyecto propuesto en este perfil), el sector público, aunque activamente fomentará una creciente participación del sector privado, continuará liderando la provisión directa de la educación profesional.

1.15 Asimismo, cabe hacer notar que la estrategia del gobierno respecto a las escuelas federales es de tomar medidas que creen las condiciones para la descentralización y autonomía de las escuelas bajo otras formas de personería jurídica. Estas medidas consisten

en: (i) cese de la expansión en el número de escuelas técnicas federales; (ii) cese a la contratación de (nuevo) personal bajo el régimen actual; (iii) promoción de relaciones contractuales de las escuelas con instituciones estatales y el sector privado local y otros, para de esta manera disminuir la dependencia financiera en el gobierno federal. Uno de los mecanismos ya en uso por las escuelas federales es la venta de servicios al MT, con financiamiento proveniente del FAT; y (iv) el establecimiento de autonomía de las escuelas dentro de las restricciones legales actuales, y de ser posible, presentar una ley al Congreso para la autonomía de las escuelas.

1.16 En lo que se refiere a autonomía, el gobierno pretende que las escuelas adopten sistemas de gestión y financiamiento que hagan que efectivamente respondan a la situación de los mercados, es decir (i) una autonomía efectiva de gestión, con poder de decisión sobre la incorporación de nuevo personal y discreción sobre gastos generales (con excepción del cuadro de personal antiguo, protegidos por el Régimen Jurídico Único), así como la capacidad de búsqueda y incorporación de nuevas fuentes de ingreso; (ii) un financiamiento vía la demanda como es la capitación, y (iii) estrategias de sustentabilidad financiera alternativas al presupuesto público. El gobierno está en el proceso de estudiar el actual marco legal de las escuelas para diseñar la estrategia a seguir en esta área.

3. La educación media general

1.17 Se considera que la separación de la educación profesional de la académica es la primera etapa de la reforma de educación secundaria. Varios estados han adoptado la reforma de educación profesional como propia y anticipando las nuevas directrices nacionales, algunos de ellos han iniciado la separación entre los contenidos técnicos y los contenidos profesionales, como primer paso de la reforma de secundaria. Estas acciones necesariamente llevan a que los estados requieran ajustes e inversiones para convertir la mayoría de las escuelas que ahora son nominalmente "integradas", y que matriculan aproximadamente el 40% de alumnos de secundaria en escuelas puramente académicas. También se reconoce que el actual currículum de secundaria es excesivamente fragmentado y des - actualizado. Por otro lado, como consecuencia del aumento de cobertura y mejoramiento en la educación fundamental, en un número considerable de estados se espera un incremento en el flujo de estudiantes hacia la educación media, y en este sentido la expansión de este nivel de educación se hace necesario. Como consecuencia de lo anterior, las autoridades estatales se encuentran desarrollando sus respectivos planes de reforma y expansión de la secundaria.

1.18 El Consejo Nacional de Secretarios de Educación recientemente organizó un Seminario Internacional dedicado a la reforma de secundaria, en base a cual se fijará una agenda de reforma. Por otro lado, el MEC presentará al Consejo Nacional de Educación una política de reforma de la educación media a ser implantada a corto plazo. Adicionalmente, entre otras acciones, el MEC está elaborando parámetros curriculares nuevos, promoviendo la instalación de sistemas de evaluación de rendimiento escolar, y haciendo un levantamiento y calificación del material didáctico disponible en el país para este nivel de educación. Será objetivo del Proyecto no solamente apoyar a la educación profesional sino también dar impulso a la reforma y expansión de secundaria mediante el financiamiento de estudios de preinversión para proyectos de educación media, y a través de compromisos por parte de los estados participantes respecto a adelantos en este nivel de educación.

II. Objetivo y descripción del programa

2.1 El objetivo del Proyecto es apoyar la implantación de la Reforma de Educación Profesional (REP) que, a su vez, pretende transformar la educación profesional ofrecida en Brasil para que responda con mayor eficiencia y eficacia a las condiciones del mercado laboral. Esto con el propósito de elevar la productividad y bienestar de la población brasileña. Adicionalmente, el proyecto tiene por objeto impulsar la reforma de educación media a través del financiamiento de estudios preparatorios, así como celebrando acuerdos con cada estado participante del Proyecto, en lo que se refiere a su avance en esta área.

2.2 El proyecto busca:

- (a) crear una red de Centros de Educación Profesional (CPS), en calidad de instituciones post secundarias no-universitarias, al servicio de la comunidad y guiada estrictamente por las necesidades del mercado laboral;
- (b) otorgar a los CPS de manera progresiva autonomía de gestión en lo que se refiere a asuntos presupuestarios, la administración de recursos humanos y la obtención y uso de ingresos propios; financiamiento público en función de la demanda (capitación) y del desempeño;
- (c) induir en los CPS las modalidades de oferta de cursos profesionalizantes (iniciación profesional, libres, técnicos, post secundario);
- (d) asegurar la representación del sector privado en los Consejos de Enseñanza de los CPS;
- (e) garantizar el desarrollo de una oferta curricular con un contenido de acuerdo a competencias ocupacionales requeridas para cada profesión; y con carácter modular y certificación de competencias (para facilitar entradas y salidas del sistema, otorgando flexibilidad de estrategia educativa al trabajador);
- (f) promover el atendimento a las demandas para la recalificación de desempleados, a través de los programas de compra de cursos del Ministerio de Trabajo y de los Consejos Estatales de Formación Profesional;
- (g) asegurar la realización de encuestas de demanda en los CPS, así como estudios de seguimiento de egresados, para guiar permanentemente la oferta de cursos;
- (h) fomentar convenios con empresas y sectores que definen la demanda por fuerza de trabajo (corporaciones de empresas);
- (i) promover que los CPS se tomen centros de referencia para los profesionales en su área, para las empresas, y para otras escuelas;
- (j) establecer un sistema de información público respecto al desempeño y efectividad de los Centros de Educación Profesional;
- (k) progresivamente eliminar las matrículas de los cursos académicos en las escuelas federales y aumentar significativamente sus matrículas en los cursos profesionales bajo las directrices de la Reforma;
- (l) cese en la expansión en el número de escuelas federales y cese de la contratación de profesores bajo el régimen actual; y (m) impulsar la reforma y expansión de la enseñanza general de nivel medio para que se concentre en una mejor y más relevante educación académica.

2.3 El Proyecto contempla reformas e inversiones. Las reformas incluirían todas las acciones necesarias para modificar los marcos normativos e institucionales para cumplir los objetivos de la REP. Los componentes del proyecto, los cuales apoyan y facilitan el proceso de reforma, se describen a continuación:

Componente A: Apoyo Nivel Nacional

(a) Fortalecimiento Institucional, Desarrollo Técnico - Pedagógico del MEC y Capacitación (US\$50 millones). Este componente financiaría: organización y gestión institucional; modificación de marcos normativos, desarrollo curricular educación profesional; diseños de metodologías para evaluación institucional y de resultados, acompañamiento de egresos, y elaboración de perfiles ocupacionales; desarrollo de sistemas de información y certificación; estudios de demanda y mecanismos de monitoreo, análisis de políticas (policy research); talleres de capacitación y difusión; así como el costo de la unidad coordinadora del Proyecto.

(b) Transformación de las Escuelas Técnicas Federales en CPS (US\$150 millones). Este componente financiaría los proyectos de creación de Centros de Educación Profesional en las escuelas existentes que cumplan con criterios de elegibilidad, los cuales obligarían a contar, entre otros, con una propuesta organizacional y técnico- pedagógica que se ajuste a los objetivos del programa. Los CPS esencialmente tendrían las características que se prevé para la red federal (véase párrafo 1.11) y aquellos necesarios para cumplir con los objetivos estipulados en el párrafo 2.2, en adición a otros criterios que se acuerden durante la preparación del programa. En general serían elegibles las siguientes categorías de inversión: modernización de la gestión; sistemas de información y de evaluación; estudios; adquisición de material didáctico; capacitación; desarrollo curricular; adquisición de equipos; y adecuación de infraestructura. El diseño de los proyectos no deberá conducir a aumento del gasto recurrente financiados con recursos públicos, salvo casos excepcionales. Además, los espacios físicos e instalaciones de los centros, así como la forma de gestión serán concebidos de manera que le permita al centro hacer adaptaciones constantes a las condiciones del mercado, de acuerdo a estudios de demanda y otros.

Componente B: Apoyo a Nivel Estadual

(a) Fortalecimiento Institucional, Desarrollo Técnico-Pedagógico y Capacitación (US\$20 millones): Se financiaría la implementación de los planes estaduais de reordenamiento de la educación profesional en términos de organización y gestión institucional, cambios legislativos, estudios de demanda y otros, adecuación curricular; implementación de sistemas de certificación, de acompañamiento de egresos; sistemas de información; así como talleres de capacitación de recursos humanos y difusión. En este rubro también se financiará estudios de pre-inversión para proyectos estaduais de reforma y expansión de la educación media.

(b) Creación de CPS en los Estados (US\$130 millones): Se financiaría en forma concursable proyectos elaborados en concordancia con (i) los planes estaduais de reordenamiento del sector profesional y (ii) que se adhieran a los principios y requerimientos de la reforma. Los proyectos serían de creación de

CPS o de transformación de escuelas existentes, tal como ha sido descrito para los proyectos de las escuelas federales. Los proyectos descritos, a diferencia de los proyectos para las escuelas federales (que cuentan con un presupuesto holgado para su operación y mantenimiento), implicarían un aumento de costo recurrente. Será condición para acceso a este rubro de financiamiento que los estados hayan presentado un plan de reordenamiento del sector de educación profesional; se haya establecido la capacidad de financiamiento de los costos recurrentes; y que se haya acordado condiciones respecto al desarrollo de la enseñanza de nivel medio. Componente C: Segmento Comunitario a) Creación de CPS mediante asociaciones mixtas (US\$150 millones): Serían elegibles proyectos de inversión en nuevos centros profesionalizantes o de transformación de escuelas existentes, tal como ha sido descrito para los proyectos de las escuelas federales, pero con la importante diferencia que tendrían que ser presentados por entidades constituidas de asociaciones (parcerías) del sector público (federación, estado o municipio) con los sectores semi - público fundaciones, economía mixta, sistema "S" o privado (incluyendo asociaciones empresariales, sindicatos y ONGS), y cuyos costos de operación serían enfrentados por los socios según el acuerdo que en cada caso se celebre. Sin embargo, el sector público federal no asumiría ningún costo operativo. El gobierno considera este rubro particularmente importante para la reducir de la presión política por nuevas escuelas federales.

III. Estrategia y justificación de la participación del banco.

3.1 La estrategia del Banco en Brasil enfatiza: (i) el apoyo a la reforma y modernización del sector público Federal y sub-federal; (ii) apoyo a la apertura económica, en parte a través de la modernización de los sectores productivos y a la rehabilitación de infraestructura de transporte; y (iii) disminución de la inequidad y pobreza vía el mejoramiento de la eficiencia y focalización del gasto social.

3.2 El proyecto apoya una reforma que busca reorientar y hacer más eficiente el uso de recursos públicos, en favor de la formación de capital humano vinculado con el esfuerzo de desarrollo económico actual del país. Los cambios previstos harían que el gasto público en educación profesional se focalice mejor hacia la clase trabajadora. En este sentido el proyecto propuesto se inserta dentro de las directrices de programación acordadas con las autoridades del país. Por otro lado, la matriz propuesta de financiamiento 60% BID y 40% prestatario, corresponde a lo permitido de acuerdo al párrafo 2.93 del documento AB-1704 de la Octava Reposición de Recursos, en los casos de que el proyecto este focalizado hacia beneficiarios en situación de pobreza. Esta determinación estará sujeta a comprobación mediante los análisis que se desarrollan durante la preparación del proyecto.

IV. Aspectos especiales del programa y riesgos.

4.1 Preparación del Proyecto. La preparación de proyectos específicos de transformación de escuelas requiere necesariamente la participación de cuerpo directivo de las escuelas, y esto, a su vez, hace necesario que las nuevas directrices este en sitio, y que ciertas definiciones estén dadas en los aspectos curriculares, en el modelo de gestión, y en el ritmo de extinción de la educación académica. El Decreto Presidencial acerca de la REP se dará en el transcurso del año, al igual que las

definiciones de modelo de gestión y ritmo de extinción de la educación académica. Las definiciones curriculares, sin embargo, aunque encaminadas, serán producto de la reforma y podrían demorarse hasta el primer semestre de 1997. Por estas razones, se ha considerado que la preparación del Proyecto no se basaría en la muestra tradicional de proyectos específicos con un monto de inversión equivalente al primer año de ejecución, sino más bien en un número limitado de ante-proyectos, hechos en base a supuestos realistas. Los anteproyectos darían una idea de orden de magnitud en cuanto a la composición de las inversiones y una apreciación de los cambios institucionales requeridos por las escuelas para que estas se adapten a las nuevas exigencias. Lo anterior, aún, cuando tiene el beneficio de apoyar el ritmo acelerado que lleva el proceso de reforma, tiene el riesgo de que la ejecución de las inversiones físicas del Proyecto demorasen en ser iniciadas.

4.2 Dimensionamiento. La ausencia de una muestra robusta de proyectos escolares exige que se preste particular atención a la demanda potencial y efectiva por los recursos del Proyecto. En este sentido se menciona que por los requerimientos del Proyecto respecto a la elegibilidad de participación de los estados: demostrar su capacidad financiera e institucional para mantener los nuevos CPS estatales en operación y avanzar en la reforma y expansión de la enseñanza media; es posible que un número importante de estados no demanden recursos del Proyecto, salvo para estudios. Por otro lado, la demanda por proyectos del Segmento Comunitario aún no es conocida debido se trata de impulsar una nueva modalidad. En el transcurso de la preparación del Proyecto se desarrollarán los estudios de demanda necesarios. El dimensionamiento de los componentes del Proyecto se ajustarán a las estimaciones de demanda elegible y a la capacidad de ejecución.

V. Experiencia del banco y otras instituciones financieras

5.1 Brasil cuenta con una larga experiencia con el Banco Mundial en educación técnica y básica (2366-BR, 2810-BR, 3604-BR, 3663-BR y 2412-BR) y con el BID en educación superior (Programas MEC-BID I, II y III). Adicionalmente, el BID cuenta con experiencia en otros países en el área de educación técnica - vocacional. Cabe mencionar además que el Proyecto Mejoramiento de la Educación Secundaria del Estado de Paraná (BR-0167), aprobado recientemente por el Directorio del Banco, incluye el diseño de un plan piloto para reordenar la educación técnica de manera consistente con las reformas que propone el gobierno federal.

5.2 Las lecciones principales que se derivan de los proyectos en educación general son de que: (i) la provisión de textos y rehabilitación de escuelas son inversiones eficientes; (ii) la capacitación de profesores debiera focalizarse en el mejoramiento de técnicas pedagógicas y del manejo del aula; y (iii) el mejoramiento de la administración de la educación a los distintos niveles gubernamentales es clave. Con respecto a educación técnica - vocacional la experiencia del Banco indica la necesidad de realizar estudios de demanda de mano de obra calificada; la importancia de desarrollar vínculos entre las escuelas y los empleadores; las ventajas de espacios de uso múltiple; y la revisión continua de los currículos para asegurar su correspondencia con las condiciones cambiantes en el mercado.

5.3 Por último, se ha observado que la ejecución de proyectos de naturaleza federal ha sido entorpecida por el desconocimiento, por parte de las autoridades locales de los procedimientos de licitación acordados con los Bancos. Durante la elaboración de esta operación se tomará debida cuenta las experiencias y lecciones de proyectos anteriores.

VI. Estado de preparación

6.1 Se ha constituido un equipo técnico en la Secretaría de Educación Media y Técnica (SEMTEC), para dar inicio a los trabajos de preparación del Proyecto. En este sentido, se está avanzando en el diseño general de la operación, en la definición de criterios de elegibilidad de proyectos específicos de transformación de escuelas, y en preparación de guías de presentación de los proyectos, así como en el desarrollo de metodologías y criterios de evaluación. Asimismo, se ha iniciado la recolección de información general de apoyo y se ha seleccionado siete estados para avanzar con una muestra de anteproyectos de creación de CPS y en acuerdos y planes de inversión estatales. Los estados son: Rio Grande do Sul, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Bahia y Rio de Janeiro. En lo que refiere al desarrollo del currículo, el MEC ha firmado en convenio con Oklahomab State University para apoyo técnico en la definición de parámetros curriculares y, además, tiene grupos nacionales, así como consultores contratados por la UNESCO, trabajando en el tema.

6.2 El Comité de Medio Ambiente clasificó al programa en Categoría III. El Comité recomendó al equipo considerar durante la preparación del programa los siguientes temas: (i) revisar los cuadros técnicos y normas legislativas para asegurar que sean adecuadas para minimizar los impactos ambientales negativos de las obras; (ii) manejo y disposición de desechos sólidos y líquidos, disponibilidad de agua potable, y seguridad en salas y laboratorios; (iii) desarrollo curricular técnico - vocacional, los temas de salud y seguridad ocupacional y de desarrollo sostenible y protección del medio, así como cursos dirigidos específicamente a la creación de técnicos en áreas ambientales; y (iv) describir en el Resumen Ambiental los procedimientos de elegibilidad ambiental de los proyectos.

VII. Viabilidad

7.1 Durante el análisis del programa se establecerá la viabilidad política de la reforma examinando, entre otros, el nivel de participación de los distintos grupos en la formulación del Programa, la previsiones hechas para una adecuada comunicación social y la regulación del impacto que la reforma tendrá sobre grupos afectados. La propuesta técnica - pedagógica que consiste en un nuevo modelo curricular basado en certificación permanente de competencias según las necesidades del mercado, de trabajo, y estructurado en módulos para garantizar flexibilidad, se examinará para asegurar su coherencia interna y con las necesidades del mercado. La viabilidad institucional se establecerá a dos niveles: con respecto a los mecanismos de ejecución del Programa y con respecto al arqueo institucional - financiero para la operación del sistema de educación profesional, particularmente de los CPS. Por el lado de la operación posterior del sistema de educación profesional, el análisis se concentrará, entre otros, en los modelos de gestión y sistemas de financiamiento de los entros, para determinar si el nivel de autonomía previsto para los CPS y los incentivos implícitos en modo de financiamiento efectivamente conducirán un vínculo efectivo con el mercado. La viabilidad económica se basará en el estudio de demanda, relaciones de costo - eficiencia y, en la medida de lo posible, de costo - beneficio, tanto a nivel general como a nivel de la muestra de anteproyectos. Asimismo se asegurará el establecimiento de los mecanismos de

permanente vínculo con el mercado y de constante ajuste del centro, incluyendo los Concejos de Enseñanza con participación de empresarios, estudios de seguimiento de egresados, estudios de demanda y otros.

VIII. Plan de acción

8.1 Las autoridades brasileñas se han propuesto preparar esta operación en forma expedita. Se ha elaborado un plan de acción con un cronograma ajustado, que propone la aprobación de la operación en agosto de 1997 (Anexo II). Asimismo el Banco estará apoyando las acciones de preparación mediante visitas y/o consultorías puntuales especializadas. Cualquier demora en la disponibilidad de los insumos que se acuerden en la misión de orientación podría ocasionar un atraso subsecuente en la fecha tentativa de aprobación. A efectos de asegurar una conceptualización completa del programa, incluyendo indicadores de cumplimiento de metas, se utilizará adicionalmente la metodología del marco lógico. Se propone que el Equipo de Proyecto sea integrado por los siguientes especialistas: sectorialista en educación, economista, analista institucional, abogado, y sectorial de COF/CBR. El trabajo del equipo requerirá asistencia de consultores en las disciplinas de educación técnica industrial, agro - técnica, y del sector terciario; infraestructura, economía y administración.

DECRETO

Nº 2208 de 17 de abril de 1997*

Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional .

Art. 1º A Educação Profissional tem por objetivos:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho;

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho;

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico;

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não - formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitem reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privada sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram Educação Profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos da rede públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

* D. O. U., de 18/04/97 – Seção I.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo Único – As disciplinas de caráter profissionalizante, cursado na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional da Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II – os órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo Sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvido os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo Único – Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso do currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional

correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo Único – Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 Os cursos de nível superior, correspondentes a educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11 Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensas de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo Único – O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art 12 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

Portaria MEC nº 646 de 14 de Maio de 1997*

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outra providências.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997,

Art. 1º A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º As instituições federais de educação tecnológica – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica – para dar cumprimento ao disposto *caput* deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica CONCEPET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§ 3º O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01(um) ano.

Art. 2º O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula da educação profissional, mediante a oferta de:

I – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

II – cursos de nível técnicos destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

III – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

IV – disciplinas da parte diversificada do currículo do ensino médio, referentes à preparação para o trabalho;

V – cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

* D. O. U. , de 26/05/97 – Seção I – p. 10852.

Art. 4º O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§ 1º O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com o disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

§ 2º No cálculo de incremento das vagas previsto *no caput* deste artigo, considerar-se- o apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II do artigo 2º.

Art. 5º Fica assegurados aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208.

Art. 6º As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organiza-los de forma a atender as peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º As instituições federais de educação tecnológicas, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º As instituições federais de educação tecnológicas implantarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Parágrafo Único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10 As instituições federais de educação tecnológicas serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área de educação profissional.

Art. 11 As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº. 44 da Medida Provisória nº. 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12 São mantidos os dispositivos do Parecer nº. 45/72. Do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13 São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei nº 9394/96.

Art. 14 As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 cento e vinte dias, ao disposto na Lei nº. 9.394/96, no Decreto nº. 2.208/97 e nesta portaria.

Art. 15 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the current Brazilian policy on technical teaching. Workforce education is an issue which, despite the various aspects it involves, cannot fail to consider citizenship, once, in modern society, the condition for citizenship is defined by one's participation in the labour market. Thus, this research fits into the Education and Citizenship sector of the Master's Degree in Education obtainable at the Education Department of UERJ (Rio de Janeiro State University).

The main aim of this research has been to analyse the perception of technical teaching as it is presented by the Technical Teaching Reform, especially by the "Decreto Lei" 2208/97, passed during President Fernando Henrique Cardoso's first term in office, while considering, in particular, some philosophical and political aspects of this reform.

This research is bibliographic-centred and searches, in the literature of its field, for concepts and categories that can indicate possible ways in which one can fully understand the significance of the technical teaching reform for the contemporary Brazilian society.

Our time reference was Fernando Henrique Cardoso's first term in office, which was when the Brazilian technical teaching reform was made effective, dividing this type of teaching into theoretical instruction ("segundo grau") and practical instruction (teaching of techniques). The investigation into the significance of such a reform considered the amount of knowledge produced within technical schools affiliated with Brazilian federal universities, while examining philosophical and political aspects that provide an approximate understanding of contemporary society.

The option for a conceptual approach to the theme, highlighting the philosophical and political implications of schooling for the present-day Brazilian workforce and of the way true citizens are shaped, led us into investigating this issue within the scope of the Social Production of Knowledge research line. This research line is concerned with reflectively approaching educational issues from theoretical-conceptual reference points provided by different fields of human sciences.