

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**

**ESCOLA TÉCNICA PAULINO BOTELHO E SENAI**  
**SÃO CARLOS: FORMANDO TRABALHADORES PARA UMA**  
**SOCIEDADE SEM EMPREGOS**

Luciane Cristina Pinheiro

São Carlos  
2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**

**ESCOLA TÉCNICA PAULINO BOTELHO E SENAI SÃO**  
**CARLOS: FORMANDO TRABALHADORES PARA UMA**  
**SOCIEDADE SEM EMPREGOS**

Luciane Cristina Pinheiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Carlos

2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P654et

Pinheiro, Luciane Cristina.

Escola Técnica Paulino Botelho e SENAI São Carlos:  
formando trabalhadores para uma sociedade sem empregos  
/ Luciane Cristina Pinheiro. -- São Carlos : UFSCar, 2005.  
188 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2004.

1. Educação para o trabalho. 2. Política educacional. 3.  
Ensino profissional – curso técnico. 4. Desemprego. 5.  
Neoliberalismo. I. Título.

CDD: 370.113 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini \_\_\_\_\_

Prof. Dr. César Aparecido Nunes \_\_\_\_\_

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Ao professor, orientador e amigo João Virgílio pela orientação e respeito pelo meu trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, em especial aos professores da área de Fundamentos da Educação que possibilitaram meu crescimento intelectual.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ) pela bolsa concedida durante o desenvolvimento da pesquisa.

À Maria Helena, secretária do PPGE, que com carinho e boa vontade sempre me atendeu e ajudou.

Aos amigos: Vagno, Tânia, Denise, Maria José, Antônio Luiz, Antônio José, José Ernesto, José Carlos, Ana Lúcia, Sérgio, Luciana, que juntos compartilhamos momentos intensos e calorosos não apenas na Academia, mas também na boêmia...

À professora Ilza Zenker Leme Joly, com a qual tive a oportunidade de conviver na Comissão de Bolsas, pela ética e bom senso que sempre denotou.

Aos professores João dos Reis e César Nunes por suas valorosas sugestões e observações em minha banca de qualificação.

À minha mãe pela vida, mulher de fibra, batalhadora, que me ensinou a lutar e acreditar que sempre posso me tornar eticamente melhor.

Ao Poder Superior que não me deixou esmorecer nos momentos mais difíceis e dolorosos de minha caminhada.

Dedico esse trabalho à memória de minha avó

Elisa Alves de Toledo Pinheiro

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	
CAPÍTULO 2	
REFERENCIAL TEÓRICO.....	
2.1 A Fetichização do conhecimento e a adaptabilidade do trabalhador.....	
2.2 Formação humana e transformação social.....	
CAPÍTULO 3	
A CIDADE E AS INSTITUIÇÕES.....	
3.1 Uma breve introdução à história de São Carlos.....	
3.2.1 Escola Técnica Estadual Paulino Botelho.....	
3.2.2 SENAI Antônio Adolpho Lobbe.....	
CAPÍTULO 4	
DESEMPREGO, PRECARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	
5 CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	
6 BIBLIOGRAFIA.....	

## RESUMO

Na presente dissertação é feita uma análise das três últimas décadas do século XX, com ênfase no processo de reestruturação produtiva e nas reformas neoliberais e o seu impacto na educação, em especial à formação técnico-profissionalizante de trabalhadores.

Nesse sentido procuramos mostrar que o capitalismo real vive um momento de crise estrutural o que leva seus ideólogos, porta vozes do *status quo*, a criarem ideologias poderosas, que decretam o “fim da história”, dão “adeus ao proletariado” e celebram uma nova sociedade, a “sociedade do conhecimento”.

O impacto mais direto de tais ideologias na educação tem sido a necessidade de se imputar à escola, em especial ao ensino técnico-profissional, a formação de um novo ser social: solidário, adaptativo, participativo, autônomo, criativo, em suma, mais conivente com as necessidades da produção capitalista e do novo pacto social que se encerra atualmente.

Em uma sociedade marcada por desemprego massivo, precarização das relações de trabalho, aumento da miséria, da intolerância, do tráfico de drogas, e, principalmente, num momento de crise estrutural do capitalismo, busca-se atribuir ao indivíduo a capacidade contínua de adaptabilidade à uma sociedade profundamente desigual, fundamentada em classes antagônicas e conflitantes.

A neoteoria do capital humano, a empregabilidade, ao transferir para o indivíduo a total responsabilidade sobre o “gerenciamento de sua carreira”, acaba por lhe conferir a obrigação de ser capaz de resolver conflitos de toda ordem, desde o desemprego estrutural até problemas de ordem política e social.

Mostramos que tais ideologias apenas pretendem garantir a permanência da sociedade de classes burguesa, bem como, ao legitimarem uma ordem social perversa, alienante e excludente, impossibilitam qualquer mudança radical nesse estado de coisas. Mostramos, também, que o capitalismo hoje só pode continuar existindo ao escudar-se sob forte proteção estatal, ou seja, o Estado tornou-se, verdadeiramente, nesse início de século, “o braço armado da burguesia”.

## ABSTRACT

In this dissertation, an analysis of the three last decades of the 20th century was done, with an emphasis in the trial of productive reconstruction and the new liberalism reforms and its impact in the education, especially to the workers technical-professional formation.

In that sense we are going to show that the real capitalism lives a moment of structural crisis, what carries its ideologists and spokesmen of the *status quo*. It will create powerful ideologies that decree the “end of the history”, give “good-bye to the proletariat” and celebrate a new society, the “society of knowledge”.

The direct impact of such ideologies in the education has been the need of its attribute to the schools, especially to the technical education and the formation of new persons, who will be: supportive, adaptive, participative, autonomous, creative. In short, more connive with the needs of the output capitalist and of the new social pact that encloses itself at the present.

In a society marked by massive unemployment, precarious actions of the relations of work, misery increase, intolerance, drugs trafficking, and mainly, in a moment of structural crisis of the capitalism, we look to attribute to the individual, the continuous capacity of adaptabilities of a deeply uneven society, substantiated in antagonizing and conflicting classes.

The new face of theory of the human capital, the employability, upon transferring to the individual the gross responsibility about the “management of his career”, ends up conferring him the obligation to be capable to resolve conflicts of any dimension, from structural unemployment to the problems of social and political order.

We show that such ideologies are barely going to guarantee the permanence of the society of bourgeois classes, as well as, upon legitimizing a perverse social order, the alienates and the excluded, make it possible of any radical change in any given situation.

We also demonstrate that today, capitalism only can continue existing upon shielding itself under strong state-owned protection, or rather, the State became, “real”, in the beginning of this century, “the armed arm of the bourgeois”.

## **Introdução**

As três últimas décadas do século XX foram marcadas por intensas transformações no âmbito dos setores produtivo, econômico, social e político. O processo de reorganização do capital, expresso, principalmente, nas reformas políticas neoliberais e na reestruturação do sistema produtivo, vem ocasionando toda uma sucessão de mudanças e reorganização na vida social e política.

Nesse sentido, cabe ressaltar o apavorante aumento estatístico do desemprego estrutural, bem como as novas formas de relações de trabalho informais, predatórias, aviltantes, precarizadas, em suma, “flexíveis”.

Os processos de mundialização do capital, de competição acirrada intercapitalistas, de reestruturação produtiva, entre os fatores mais expressivos, vem atribuindo, novamente à educação, uma função econômica. Nessa perspectiva meramente economicista e fragmentada, atribui-se à educação, e, em especial, à educação profissionalizante, uma função que não é dela: resolver o problema do desemprego estrutural. Sabe-se, todavia, que este é resultado, por um lado macroeconômico, da política ditada pelos organismos internacionais, e, por outro, microeconômico, das transformações ocorridas no processo produtivo em virtude da introdução de tecnologias de base microeletrônica e de novas formas de gestão da produção.

Por outro lado, considerado, na presente dissertação, o mais importante e do qual discorreremos, outra atribuição imputada à educação é a de se formar um novo tipo de trabalhador, mais condizente com as necessidades da produção capitalista. Desse modo, “introjeta-se” nele normas de condutas hegemônicas necessárias para a reprodução e manutenção do *status quo* burguês. Assim, num momento de crise do capitalismo global, impõe-se à escola que ela forme um novo tipo de homem: adaptativo, competente, criativo,

flexível, participativo, autônomo, em resumo, aquele capaz de adaptar-se de forma harmônica em uma sociedade marcada por um extremo darwinismo social e pela lógica do lucro.

É importante dizer que tais idéias economicistas e comportamentalistas acerca do processo educativo negam arbitrariamente o que consideramos essencial na função da escola. Para nós, a função central da instituição escolar é a de possibilitar ao homem a apropriação da cultura humana, o saber erudito e sistematizado produzido historicamente. Isso lhe daria a possibilidade de elaboração de elementos reais e concretos para a superação da cultura burguesa, tornando-o sujeito de sua própria história, não apenas um ser passivo e alienado, capaz de se adaptar ao instituído, sem contestação, mas um ser dotado de historicidade e competência para transformar a realidade dada.

Se remontarmos, historicamente, ao processo de ascensão, constituição e estruturação do regime capitalista e do Estado burguês, veremos que sempre se fez necessária a criação e introjeção de novos valores, atitudes e comportamentos entre os seres humanos para que o processo de organização e divisão social do trabalho tivesse êxito.

A própria concepção de trabalho, mal vista pelos nobres e pelo clero no decorrer de toda a Idade Média, ganhou nova conotação durante a era moderna, no período de ascensão da burguesia.

De origem etimológica relacionada à tortura e sofrimento, a palavra *trabalho*<sup>1</sup>, ganhou sob a égide burguesa novo significado, pois passou a ser, verdadeiramente, a atividade que “enobrece o homem”. No entanto, foi preciso introduzir “dentro de cada

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Aurélio (versão em CD-ROM), a palavra trabalhar vem do latim vulgar “tripaliare”, martirizar com o “tripalium” (instrumento de tortura formado por três paus).

indivíduo” normas e valores de conduta hegemônicas, para que se institucionalizasse, socialmente, o processo de acumulação do capital e a burguesia enquanto classe dominante.

Enquanto nas eras históricas precedentes à sociedade capitalista, o tempo de colheita, a hora de dormir e acordar, o tempo de plantar, eram dados pelo clima, pelos relógios natural e biológico, na era burguesa, fez-se necessário colocar “dentro de cada trabalhador” um relógio mecânico, bem como novas normas de conduta e disciplina necessárias à produção e à divisão social do trabalho.

No clássico *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, o sociólogo Max Weber argumenta a favor da necessidade imperiosa de se criar um “novo homem”, probo, frugal, diligente, responsável, em suma, com valores condizentes ao, então, atual processo histórico que se iniciava. Foi preciso “tirar do homem” qualquer imperativo hedonista, glutônico e dionisíaco.

Historicamente, a burguesia sempre idolatrou o trabalho dando a ele *status* altruísta e preponderante na reprodução da vida material e espiritual. Os ideólogos liberais burgueses vão nomeá-lo a “origem de toda propriedade” (Locke), “fonte de toda riqueza” (Smith). Também Hegel, filósofo idealista alemão, tem uma visão da positividade do trabalho na *Fenomenologia do Espírito*. Seu clássico trecho do senhor e do escravo mostra o trabalho como a personificação da liberdade recuperada.

Marx não ignora essa positividade do trabalho, porém, afasta-se radicalmente de Hegel ao introduzir uma perspectiva de análise materialista e histórica para apreender o capitalismo. Ao inverter a dialética hegeliana, Marx aprofunda-se nas leis imanentes ao capitalismo, promovendo o desvendamento da aparência por meio do concreto pensado. Nesse sentido, a consciência interage dialéticamente com as mudanças sociais materiais, não sendo o motor das transformações históricas, já que o pensamento existe enquanto um

reflexo do real, do material. Consciência e movimento estão interligados e são motores do desenvolvimento social e histórico.

O trabalho adquire, no pensamento marxiano, centralidade, pois é visto como a categoria chave de análise, indispensável para a própria compreensão do homem. É pelo trabalho, pelo ato de transformar a natureza, que o homem transforma-se a si mesmo e ao meio em que vive, constituindo-se como ser autônomo e dotado de racionalidade.

Ao fazer a interpretação do movimento histórico de maneira radical, tendo na contradição e na luta de classes categorias de análise chaves para o entendimento da realidade objetivada, Marx deixa de ver apenas o aparente, imediatamente perceptível, para ver condições que só podem ser apreendidas em essência. Nesse sentido, a dialeticidade do conhecimento teórico acerca do real, circunscrito historicamente em relações de caráter conflitante, adquire caráter político e militante.

Assim, ao analisar o trabalho e as relações sociais de produção na sociedade capitalista, Marx só consegue apreendê-los enquanto realidades historicamente construídas. Dessa forma, inaugura uma nova maneira de apreender o real, o imediatamente perceptível e as determinações ocultas por detrás das determinações sociais.

Acreditando que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” ou que, para se aprofundar na apreensão do objeto em sua essência e não em sua aparência, faz-se necessário partir do todo mais evoluído e complexo, o pensador comunista alemão propõe-se, no capítulo I d’*O Capital* (1975) , estudar a categoria mercadoria que, para ele, é a mais desenvolvida do sistema capitalista.

O capitalismo, enquanto modo de produção resultante de um processo histórico e material, tem na mercadoria sua categoria econômica mais fundamental e desenvolvida,

uma vez que ela é a principal forma de riqueza na sociedade capitalista. Portanto, para Marx, é preciso entender o presente para poder reconstituir o passado.

É oportuno dizer que nos modos de produção anteriores ao capitalismo não existia produção enquanto mercadoria. A produção efetuava-se apenas no valor de uso do produto, isto é, produzia-se para usar. No capitalismo, entretanto, produz-se para vender.

É sabido que toda sociedade humana produz excedente, a diferença está na maneira como esse excedente é usado e comercializado. Os povos mercantis produziam mercadoria para gerar mais mercadoria, sendo a produção para uso próprio com um pequeno excedente que poderia ser trocado. Vê-se, aí, a célebre fórmula econômica: **Mercadoria -> Dinheiro -> Mercadoria**.

No capitalismo, ao contrário, a mercadoria, enquanto valor de troca, tem uma representação social existente quando há divisão social do trabalho, sendo produzida para a acumulação, distribuição e consumo (**Dinheiro -> Mercadoria -> Dinheiro**). Sob o capitalismo, portanto, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso.

Em Marx, a sociedade capitalista fundamenta-se na tríade: mercadoria, mais valia e divisão social do trabalho. No sistema capitalista tudo se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho, ocorrendo uma subordinação formal e real do homem ao capital para que o processo de acumulação possa, efetivamente, se concretizar.

No tocante ao processo histórico de acumulação, a argumentação marxiana pondera que existiu um momento primordial: a, assim chamada, acumulação primitiva, em que os trabalhadores tornaram-se, verdadeiramente, “livres vendedores de sua força de trabalho”, pois rompeu-se a dominação medieval baseada em relações de vassalagem e servidão. É um momento histórico em que se dissocia o trabalhador dos meios de produção

Da dissolução das vassalagens feudais, da abolição da servidão e da decadência das cidades soberanas da Idade Média, no final do século XV e início do século XVI, data o início da era capitalista. A Inglaterra é, para Marx, o local onde ocorreu a forma clássica de acumulação capitalista. Com a dissolução das vassalagens feudais grande massa de ex-servos é lançada no mercado do trabalho, ocorrendo a expropriação das terras dos pequenos camponeses. A expulsão dos servos do campo, a conseqüente transformação das terras de lavouras para a pastagem de ovelhas (necessárias à fabricação de lã para manufatura têxtil nascente) e a reforma protestante foram os fatores principais para a destruição das antigas relações de produção.

Assim, da estrutura econômica decadente da sociedade feudal, nasce a sociedade capitalista, e, da separação histórica entre homem e instrumentos de produção, nascem novas relações de trabalho, não mais relações servis, mas relações entre detentor dos meios de produção e livres vendedores de sua força de trabalho. Destrói-se o camponês, sustentáculo da velha sociedade, que é substituído pelo trabalhador assalariado

A separação histórica entre homens e instrumentos de produção também vai permitir a separação histórica entre homem e produto de seu trabalho. Desde a manufatura, predominante dos meados do século XVI até o último terço do século XVIII, passando pelas máquinas-ferramentas até a invenção da máquina a vapor no século XVIII, todo o processo de acumulação do capital teve como pressuposto a maior extração possível da mais valia do trabalhador, alienando-o do fruto de seu laboro.

O processo de constituição do sistema de fábricas, foi o momento em que o capitalista juntou um número considerável de trabalhadores sob um mesmo teto e vigilância rigorosa, cooperando num uníssono processo de produção, decomposto em operações detalhadas e sucessivas.

A intensificação do processo de trabalho com a aplicação da maquinaria permitiu a intensificação dos limites pessoais da força física humana, desaparecendo a base técnica artesanal do trabalho. Os trabalhadores especializados, característicos do período manufatureiro, desaparecem e ou foram nivelados ou, ainda, igualados aos trabalhadores auxiliares.

A maquinaria, na produção capitalista, tornou-se o meio necessário para a exploração, miséria e deterioração física do trabalhador. Seus limites psicofísicos foram levados ao extremo, pois a máquina passou a ditar a velocidade e o ritmo dos movimentos desprendidos pelo homem durante o processo de trabalho.

A vida pessoal e moral do trabalhador, suas necessidades de consumo, seus ideais de vida passaram a ser ditados pelas necessidades imperiosas do mercado e da acumulação do capital. O sistema fabril foi o responsável por incutir nos homens novas normas de conduta social, moral, política e comportamental. Nesse sentido, o trabalho adquiriu negatividade, pois passou a ser o elemento de alienação do ser humano, de exploração de um homem pelo outro, deixando de ser categoria ontológica e econômica fundamental, sendo reduzido a mero fator de produção.

Dessa forma, o proletariado passou a ter uma relação de dependência com o capital, pois sua força de trabalho só é vendável quando conserva e reproduz seu próprio valor como capital proporcionando, com o trabalho não pago, uma fonte de capital adicional. O trabalhador passou a existir enquanto ente necessário à expansão da riqueza material, sendo que a acumulação dessa mesma riqueza não beneficia o trabalhador.

No modo capitalista de produção, a fabricação de mercadorias em larga escala, contribui para a diminuição do valor da mercadoria, bem como, a necessidade constante de acumulação e concorrência leva grupos de capitalistas ao investimento incessante em

maquinaria ou capital constante. Dessa forma, há a necessidade imanente do capital estar continuamente revolucionando e promovendo mudanças técnicas e científicas na produção, o que leva à formação de um exército industrial de reserva (flutuante e estacionário) para regular salários.

Marx (1982) já antevia, no século XIX, a necessidade imperiosa do capital manter e criar um exército industrial de reserva ou, na linguagem corrente, indivíduos desempregados. Para ele, a produção capitalista produz uma população trabalhadora, supérflua, excedente. Essa população excedente é um dos elementos primordiais e necessários para a acumulação e riqueza do sistema capitalista. O contingente contínuo do exército industrial de reserva obriga os trabalhadores a se sujeitarem às exigências do capital, uma vez que o movimento dos salários se regula pela expansão e contração do número de desempregados. O exército industrial de reserva leva à subordinação total da classe trabalhadora à classe capitalista.

É importante dizer que o que vivemos hoje na sociedade contemporânea, por um lado, pessoas incluídas no sistema produtivo de forma predatória e super explorada, e , por outro, um grupo majoritário de pessoas totalmente marginalizadas, já havia sido observado por Marx, no século XIX. O comunista alemão já antevia dois grupos de pessoas: um grupo precarizado, trabalhando excessivamente, e outro totalmente marginalizado do emprego.

O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras do seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de

enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército de reserva numa escala correspondente ao progresso da acumulação social. (MARX, 1982, p. 738-739).

Nesse sentido, achamos importante dizer, que o aumento do desemprego não pode ser explicado apenas pela introdução de novas tecnologias, pois a redução da jornada de trabalho do grupo exposto ao trabalho excessivo e precarizado, resolveria, teoricamente, o problema do desemprego causado, no plano microeconômico, pela renovação tecnológica do capital constante. Não é um problema meramente técnico, mas também político e econômico.

Hoje, a reestruturação produtiva, via flexibilização das relações trabalhistas, vem colaborando para o processo de potencialização da mais valia relativa, que é dada em decorrência das inovações tecnológicas e da redução do custo da força de trabalho.

Assim, na presente dissertação, discutimos a formação de trabalhadores para este momento histórico em que as relações de trabalho estão sendo sumariamente precarizadas, fragmentadas e complexificadas. Um momento em que o Estado gestor passa a atuar incisiva e coercivamente contra o direito ao trabalho e à vida, em suma, a tudo que possa ser considerado um obstáculo à hegemonia do capital. Note-se que usamos o termo hegemonia e não totalidade, uma vez que, contrariando os apologistas do fim da história, acreditamos que o capitalismo ainda não é uma totalidade no plano mundial, a economia capitalista ainda não penetrou em várias economias, a globalização dos capitais financeiros está restrita em alguns países, pois em grande parte do planeta ainda vemos uma economia centrada em trabalho escravo e/ou semi-escravo.

É importante dizer que as transformações em curso não são lineares, acontecendo globalmente, da mesma forma e intensidade. As transformações obedecem a determinações

históricas, econômicas e culturais de cada país. A chamada revolução microeletrônica não penetrou na civilização humana de maneira homogênea. Ela é um processo histórico ainda em curso e qualquer apologia ou projeção em relação a ela correm o risco de cair num processo meramente imaginativo e idealista, o risco de se fazer previsões futuristas. Lembremos que a “coruja de Minerva só bate as asas ao entardecer”.

Desse modo, quais são as determinações sociais, econômicas e legais que dão os fundamentos filosóficos, sociológicos e econômicos ao processo educativo hoje, em especial à educação profissionalizante?

Formar trabalhadores para qual posto de trabalho numa sociedade marcada por um profundo processo de marginalização de grande parcela da classe trabalhadora? Quais fundamentos hegemônicos e políticos se movem para a formação de trabalhadores dentro desse novo pacto social? Para que ou o que a escola quer formar: emprego, desemprego ou empregabilidade? Formar trabalhadores para atuar técnica e politicamente numa determinada posição dentro do processo produtivo ou formar colaboradores que possuam competências adaptativas e sociais para se inserirem resignadamente num posto de trabalho precário e indeterminado?

Partindo de uma análise crítico-dialética, no primeiro capítulo da presente dissertação, tentamos fazer um quadro panorâmico da relação entre educação e trabalho nas três últimas décadas do século XX, com ênfase na educação profissional e técnica, e de suas relações fortemente imbricadas com o processo produtivo.

Buscamos fazer uma relação entre as diversas promulgações da legislação educacional do período em tela e o contexto histórico-social em que elas ocorrem. Nesse sentido, remontamos à promulgação da lei 5692, de 1971, que tinha como fundamento a teoria do capital humano e, dentro de um Estado provedor, buscava integrar e formar os

trabalhadores para uma situação de pleno emprego. Foi um período, nos dizeres de Pablo Gentili , “da promessa da escola como entidade integradora”.

No decorrer do capítulo, mostrar-se-á o paulatino desmonte do Estado de Bem Estar Social e o conseqüente dismantelamento da promessa integradora da escola; a ascensão de um Estado de fundamento neoliberal, ou o Estado Gestor, que transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo gerenciamento de sua carreira profissional e o conseqüente ingresso num mercado de trabalho marcado por desemprego estrutural e precarização das relações tradicionais de trabalho.

Tenta-se fazer, ainda no primeiro capítulo, as devidas aproximações e afastamentos entre a Teoria do Capital Humano e a Empregabilidade. Além disso, pretende-se lançar um olhar para a intervenção estatal na promulgação de leis educacionais que legitimem as necessidades do mercado e não a plena formação humana.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico da dissertação. Nele enfoca-se a crise do capitalismo real, dando ênfase, num primeiro momento, às apologéticas teorias liberais burguesas contemporâneas que buscam perpetuar e legitimar o *status quo*. Também, procura-se mostrar como as atuais pedagogias “do aprender a aprender”, expressas nos documentos oficiais e internacionais, tentam formar um “novo tipo de homem”, conivente com o pacto social que se encerra atualmente.

Num segundo momento, ainda no capítulo II, busca-se a contra hegemonia ao pensamento pedagógico dominante corrente, expresso em autores de inspiração crítico-dialética que preferiram unir-se à causa dos explorados, dos trabalhadores, contrapondo-se, incisivamente, a uma idéia de formação humana apenas do ponto de vista do capital e de adaptação ao instituído. É importante mostrar que nem todos os intelectuais da educação atual tornaram-se, hoje, porta-vozes da burguesia.

No terceiro capítulo, é apresentada a cidade de São Carlos e as duas instituições de formação de trabalhadores pesquisadas nesta dissertação: a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho e o SENAI Antônio Adolpho Lobbe.

Objetivou-se analisar suas propostas pedagógicas à luz do referencial crítico-dialético para entender qual filosofia ou princípio educativo a escola usa em sua prática pedagógica, bem como a questão legal implícita nos documentos oficiais que tiveram influência direta na formação de trabalhadores dentro das instituições analisadas. Tenta-se apreender, dentro desse momento histórico em particular, quais atributos são valorizados para a formação de um novo ser social adaptativo à realidade contemporânea.

No quarto capítulo, é feita a contraposição entre o “fim da sociedade do trabalho” e a “crise do capitalismo real”. Nesse sentido, busca-se apreender o processo educativo a partir da forte influência das atuais relações sociais de produção na formação para o trabalho. Procurou-se mostrar que todo o processo educativo hoje se dá num momento de crise estrutural do capitalismo, em que um novo homem, ou novo ser social, precisa ser formado. A burguesia em crise vê na educação uma panacéia para todos os males sociais, bem como tem na intervenção estatal, no poder político e na coerção extra-econômica suas bases de sustentação e perpetuação.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO E TRABALHO

“Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorreram, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa.”

Karl Marx. In: **O dezoito Brumário de Luís Bonaparte**

No presente capítulo, discutem-se as três últimas décadas do século XX, tanto no âmbito mundial, quanto na especificidade do caso brasileiro. Para nós, elas são paradigmáticas, pois simbolizaram um momento na história recente em que ocorreram grandes e rápidas transformações, no que diz respeito ao campo político e também ao econômico, produtivo e social.

Examina-se, além disso, a formação de trabalhadores no período em tela por meio da legislação educacional do período. Desse modo, procura-se refletir sobre a formação profissional num momento de política de pleno emprego em uma produção fordista e, posteriormente, sobre a passagem para um conhecimento profissional restrito a competências sociais e cognitivas.

Como mencionado na introdução, vem sendo, novamente, atribuída à educação uma função econômica. A escola é, outra vez, requisitada para um papel que não é o dela: solucionadora do conflito e das contradições existentes na relação capital/trabalho. Mencionou-se, também, que estamos vivenciando um processo de retração do mercado de trabalho formal, com um número crescente de desempregados, subempregados e precarizados.

Dessa maneira, o que mais tem sido discutido no debate contemporâneo, são formas de resolver ou minorar a situação do desemprego estrutural. É nesse sentido, pois,

que a escola acaba aparecendo como panacéia deste mal que atinge, endemicamente, um número crescente de pessoas no plano mundial. Não são poucos os que defendem que o grande problema da inserção de trabalhadores no aparelho produtivo é a falta de qualificações, competências e outros atributos psicológicos e cognitivos do indivíduo. Aparentemente, parece fácil resolver o problema de se estar desempregado: basta voltar aos bancos escolares, fazer um curso rápido e barato de requalificação e/ou reconversão profissional, estar disposto a vestir a camisa da empresa, adaptar-se resignadamente sob quaisquer que sejam as condições reais e precárias de trabalho e salário. Pressupõe-se que isso resolveria, teoricamente, o problema do desemprego.

Esse vem sendo o discurso oficial, alardeado em noticiários, propostas políticas, sindicais e patronais. Fala-se muito em “requalificação”, “reconversão”, “atualização profissional”, “adaptação”, “flexibilização”, “competências” e “participação”. Aparentemente, quase todos já se convenceram de que quem está desempregado é por pura falta de vontade pessoal, empreendedorismo e criatividade.

Entretanto, a realidade concreta nos mostra que, para além desse receituário simplista e demagógico, faz-se necessário pensar quais as condições macroeconômicas e políticas que impedem a real integração do homem no direito ao trabalho e à vida. Imputar ao indivíduo o contínuo investimento em seu “capital humano”<sup>2</sup>, em suas habilidades

---

<sup>2</sup> Teoria do capital humano é um desdobramento da teoria econômica neoclássica que preconiza que a escola desenvolve conhecimentos e habilidades no indivíduo, assim um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação traria um acréscimo marginal de trabalho e produção. O conceito que fundamenta a teoria do capital humano seria o de taxa de rendimento em relação ao investimento. Sendo o capital um investimento que produz renda futura, todo investimento que o indivíduo faz em si mesmo constitui um investimento na sua capacidade futura de ganhar. Ainda segundo a teoria neoclássica, os fatores de produção são remunerados de acordo com sua produtividade marginal. Mais anos de escolaridade correspondem a maior ganho de habilidades cognitivas potencializadoras da produtividade. Disso resulta: maior produtividade = maior renda individual. O grande formulador da teoria do capital humano foi Theodore Schultz, ganhador do prêmio nobel de economia. A obra fundamental que sintetiza seus principais conceitos é “O Capital Humano”.

cognitivas, vem sendo uma constante. É relegado ao sujeito o total gerenciamento de sua carreira profissional. Cabe a ele, somente a ele, manter-se competitivo e empregável, descartando-se todas as condições reais, objetivas, econômicas e históricas impeditivas.

Essa nova forma de pensar a formação profissional de trabalhadores apresenta-se como uma das várias perversões que o capitalismo atual, ideologicamente, procura, por vários modos, incutir na vida social cotidiana.

Atualmente, ao relegar ao indivíduo a total responsabilidade, primeiro sobre sua formação educacional, segundo sobre sua inserção ou não no mercado de trabalho – procurando ocultar as contradições econômicas engendradas no plano do real –, a burguesia vem conseguindo, pela via estatal, manter seu projeto de classe hegemônica.

As atuais políticas educacionais neoliberais ao atribuírem ao indivíduo total responsabilidade pela sua “empregabilidade”<sup>3</sup>, conforme Pablo Gentili, “privatizou a função econômica atribuída à escola”. Nos anos 1950-1970, tinha-se uma visão da escola enquanto ente responsável por integrar o indivíduo à educação e ao mercado, tendo o Estado papel fundamental na formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país. Nos anos 1980-1990, paulatinamente, a função integradora irá se “desintegrar”.

Nos dois períodos históricos, anteriormente delimitados, é atribuída à escola uma função econômica. Nas reformas educacionais dos anos 1970, atribui-se ao Estado importante papel na educação e na ampliação do mercado de trabalho, de forma a integrar os indivíduos à sociedade. Por outro lado, as reformas educacionais dos anos 1990,

---

<sup>3</sup> Conceito este entendido por alguns autores como a capacidade do indivíduo de desenvolver competências, aptidões e habilidades individuais exigidas por um mercado de trabalho em franca decadência e extremamente excludente. Podemos dividir tais habilidades em cognitivas e comportamentais (Capacidade de trabalho em equipe, autonomia, iniciativa, participação, etc).

passaram a atribuir ao indivíduo a total responsabilidade por sua formação e ingresso no mercado de trabalho.

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas políticas ditas neoliberais que se encontram em andamento. Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de financiamento. Neste último caso, o papel do Estado torna-se secundário e apela-se para a benemerência e voluntariado. Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Assim, se remontarmos às políticas educacionais dos anos 1970, perceberemos que atribuía-se à escola uma função integradora, desenvolvimentista e tecnicista. Objetivava-se formar trabalhadores para uma situação de pleno emprego regulamentada por um Estado provedor de bem estar social e para o desenvolvimento e crescimento econômico do país.

As políticas educacionais dos governos militares, toda fundamentada na ideologia do capital humano, buscava, por meio da educação, inserir o Brasil na economia internacional.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado em expansão e na confiança,

(aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (ou, formulado de outra maneira, a natureza economicamente integradora da escola) obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas. (GENTILLI, 2002, p. 49-50).

Analisando-se a legislação educacional do período militar no Brasil, vemos que a lei 5692, de 1971, criou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio – então chamado segundo grau –, assim como unificou o primário com o ginásio, tornando a escolarização obrigatória em oito anos, conhecida, então, pelo nome “primeiro grau”.

Para Cunha (1977), essa lei teve dois efeitos imediatos: primeiro, dar um aspecto de término ao segundo grau e, segundo, conter a demanda de indivíduos das camadas médias que almejavam ao ensino superior como forma de ascensão social.

Desde 1968 havia uma grande reivindicação para o acesso ao ensino superior, com intensas manifestações estudantis pedindo o aumento de verbas e vagas. Os militares contrataram, então, uma equipe de trabalho para resolver este impasse e colocar em prática as sugestões da USAID<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> United States Agency for International Development (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional).

É importante ressaltar que, em 1965, já se cogitava a idéia de se elaborar uma reforma no ensino superior de forma a racionalizar as verbas destinadas a este nível de ensino. Isso pode ser comprovado pela solicitação técnica do MEC enviada a USAID, pedindo para que esta fizesse um levantamento sobre como implementar e tornar mais eficiente os gastos com as instituições universitárias.

Outro pedido do MEC a USAID referia-se à possibilidade de expansão da rede pública de ensino, de forma a aumentar o contingente de trabalhadores preparados para o novo modelo econômico adotado, fundamentado nas idéias de progresso e desenvolvimento.

A referida agência prescreveu a constituição de um sistema escolar que:

- 1º - Possibilitasse o desenvolvimento econômico e social;
- 2º - Diminuísse a demanda pelo ensino superior;
- 3º - Mudasse o caráter propedêutico do segundo grau pela formação profissional de nível médio (término do segundo grau);
- 4º - Racionalizasse os investimentos em educação.

Em um rápido período de tempo, escreveu-se um relatório de reforma universitária<sup>5</sup>, que foi ao encontro das idéias de racionalização dos gastos sugeridas pela USAID e que, só seria viável, com uma reforma no ensino médio “de modo que este, preparando para o

---

<sup>5</sup> Relatório Meira Matos. É importante ressaltar que o, então, ministro Jarbas Passarinho diria, anos mais tarde, que nunca foi feito nenhum acordo MEC/USAID, mas apenas admitiu ter contratado um grupo de estudos para resolver o impasse gerado pelas manifestações estudantis. (BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo, Cortez Editora, 1991.) Entretanto, em Arapiraca (1982), vemos que o acordo teve existência real. Também, em Skidmore (1988), vemos que a argumentação do ministro não confere com a historicidade real dos fatos, uma vez que a referida agência apenas financia projetos que tenham sido efetivamente analisados por seus tecnocratas.

trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas escolas superiores.” (CUNHA, 1977, p. 144).

Entretanto, a classe média continuou vendo o ensino profissionalizante com maus olhos, pois buscava ascender socialmente via universidade, por meio das “artes liberais” e não das tão mal vistas “artes mecânicas”.

Outra argumentação usada pelos militares quando da promulgação da lei 5692, de 1971 foi a de que, no país, existia uma imensa necessidade de técnicos especializados. O processo de industrialização nascente exigia mão-de-obra melhor qualificada.

Cunha também questiona essa argumentação, pois, segundo ele, nunca foi feita uma pesquisa real que demonstrasse a veracidade dessa alegação uma vez que

[...] seria extremamente difícil medir a escassez pelo processo de levantamento dos postos de trabalho vagos e previstos no futuro. Isto se deve à equivocidade nas relações entre técnicos industriais e os postos de trabalho. Não há postos de trabalho que só possam ser ocupados por técnicos industriais pois um grande número deles pode sê-lo por engenheiros e/ou mestres, dependendo das condições de mercado. [...] desse modo, manifestamos nosso pessimismo quanto às possibilidades de se vir a ter um estudo confiável que meça a carência de técnicos industriais e possa ser utilizado no planejamento educacional. (CUNHA, 1977, p. 157-158).

A dualidade estrutural, que sempre norteou a educação brasileira, não foi resolvida pela referida lei, pois, de alguma forma, as camadas dominantes buscaram maneiras de burlar a legislação, ou seja, a escola continuou propedêutica para as elites e profissionalizante para as camadas subalternas da população. “Na verdade, o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre

trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo ingenuidade.” (KUENZER, 1988, p. 16).

A lei 5692/71, fundamentada na teoria do capital humano, ao pretender dar um caráter terminal ao segundo grau, resultou apenas em uma tentativa frustrada de se colocar em prática a escola única, politécnica, que aliaria formação geral e especializada.

Assim, podemos dizer, que com a referida reforma educacional, as escolas

não chegam a ser politécnicas por voltar-se para ocupações bem definidas e demandadas pelo mercado de trabalho e por não considerarem as necessidades de formação histórico-crítica do jovem, não instrumentalizando-o para compreender as relações sociais em que vive e para participar delas enquanto sujeito, nas dimensões política e produtiva. (KUENZER, 1988, p. 134).

Assim, concluímos que a tentativa de unir academicismo e profissionalização não se efetivou na prática, uma vez que as condições materiais das escolas com seus recursos físicos deficientes, as verbas irrisórias e os docentes despreparados foram fatores determinantes para a não concretização da lei 5692, de 1971. Tal lei buscou enquadrar a realidade concreta a ela ao invés de ajustar-se às condições reais.

Na grande maioria das escolas, sem tradição nem condições de ensino profissional, as disciplinas de formação especial foram ministradas segundo o velho princípio educativo, de forma livresca, teoricista e superficial... Sabe-se até de escolas que ensinavam datilografia sem ter máquina, reproduzindo o teclado em uma folha de papel... (KUENZER, 1988, p. 135).

O que se torna cada vez mais claro é que o maior intento da lei 5692 foi o de piorar, sensivelmente, a qualidade do ensino público de segundo grau, uma vez que não conseguiu dar uma formação geral ao indivíduo e, tampouco, um ensino profissionalizante de qualidade.

Por um lado, a mudança promoveu uma profunda dissolução e desvalorização das antigas escolas industriais que perderam seu referencial como centro de formação de trabalhadores, e, por outro, concorreu para criar uma indefinição da escola de segundo grau que não era propedêutica e nem tampouco profissionalizante. Foi a tragédia da escola pública.

Infelizmente, sabemos que, no Brasil, as leis são ou para não serem cumpridas ou para serem substituídas por novos decretos ou pareceres. Dessa forma, vemos que, em 1972, com o Parecer 45 do Conselho Federal de Educação é dada nova interpretação à lei 5692/71.

O parecer 45/72 lista uma imensa gama de possíveis habilitações a serem oferecidas no ensino médio. A mudança na perspectiva da formação e qualificação da força de trabalho deu-se, efetivamente, devido, como já foi dito antes, à realidade estrutural das escolas públicas. Para a real concretização da lei 5692/71 fazia-se necessário um profundo investimento em equipamentos (laboratórios, oficinas, bibliotecas, etc.) de maneira a viabilizar uma real profissionalização. Isso, no entanto, era algo impossível, pois a política educacional promovida pelos militares visava, principalmente, conter gastos e maximizar os resultados.

A emenda promovida pelo citado Parecer tornou possível todos os níveis de habilitação: plenas (formação de trabalhadores de nível técnico) e parciais (formação de auxiliares). De acordo com Kuenzer (2000, p. 18), a reforma promovida pelo novo parecer

fez surgir nada menos do que 52 habilitações plenas e 78 parciais, somando-se um total de 130 habilitações. É importante dizer que vários administradores escolares acabaram por implantar em suas instituições habilitações que requeriam menor custo e não necessitavam de laboratórios equipados como, por exemplo, contabilidade, secretariado, administração, etc.

Analisando o discurso do legislador acerca da emenda promovida pelo parecer, Kuenzer observa que a categoria sociológica “trabalho” ganha contornos “idealistas” e que a educação é vista como um recurso meramente técnico a ser empregado para promover o processo de acumulação de capital. Dessa maneira, implanta-se na legislação a necessidade de melhor formação humanística para o trabalho, mas tal formação acaba por assumir valores cristãos e moralistas mais voltados para a satisfação da produção capitalista que necessitava de uma força de trabalho com um certo grau de civismo e educação moral.

Para Kuenzer (2000, p. 20, grifos do autor),

A lei, embora admita a dimensão pedagógica do trabalho e a necessidade econômica de formar profissionais para “queimar etapas” no processo de industrialização, não considera a dialeticidade entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação, do individual sobre o coletivo: “queremos que, através da educação, cada criatura humana adquira **mais valor** [...] e através da articulação correta do social com o econômico, logra-se a promoção humana global”. Diga-se de passagem que o uso da expressão “correta” empresta conotação moralista ao texto.

O que é a articulação correta entre o social e o econômico: e quem a define? Os indicadores econômicos da época, que mostram a crescente concentração de renda, a par da exclusão dão suficiente idéia do que se considera “correto” é a dinâmica da acumulação capitalista, devendo a educação prestar seu serviço para que se atinja esta finalidade.

Vemos, então, que a pretendida idéia de se articular capital/trabalho expressa na lei 5692/71 e fundamentada na teoria do capital humano será paulatinamente revista, pois os legisladores começaram a perceber, então, que o fazer histórico real tornava impossível tal articulação. Além disso, ficou evidenciado que as escolas não foram devidamente planejadas e preparadas para viabilizar a concretização da legislação.

Em vista disso, com o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE), a legislação será, novamente, revista e as habilitações terão agora um caráter mais humanista, com uma formação mais geral. Esse Parecer do CFE tentará resolver, mais uma vez, o embaraço criado pela impossibilidade real de desenvolvimento da habilitação profissional obrigatória de nível médio.

Esse parecer recoloca a questão conceptual, negando a antinomia entre educação geral e formação especial, reafirmando o caráter complementar de ambos, uma vez que a cultura geral é o alicerce para a formação profissional, que não ocorre no vazio; reafirma, também, a importância da formação tecnológica, mostrando o contra-senso de se ter formação exclusivamente geral no atual estágio de desenvolvimento das sociedades industriais.

Apesar dessa concepção que integra educação e trabalho, o Parecer inicia o processo de descompromisso da escola com a generalização da formação profissional, enquanto “a educação profissionalizante” como objetivo do 2º grau, em substituição à habilitação profissional. Assim o 2º grau deixa de ter como função a preparação específica para ocupações definidas, em nível técnico, para comprometer-se com o “preparo básico para iniciação em uma área de atividade”, que irá completar-se só após o ingresso no mercado de trabalho. (KUENZER, 1988, p. 18-19).

Aparentemente, de acordo com Kuenzer, o Parecer 76/75 vai ao encontro da politecnia no sentido de defender os conteúdos gerais do processo de aprendizagem, porém, se analisado mais a fundo, constata-se que o mesmo nega a escola única e resgata a dualidade estrutural. Dessa forma,

[...] na prática esse Parecer retomou o velho princípio humanista clássico, reforçando a educação geral de cunho acadêmico através da ampliação da carga horária desta parte do currículo, de modo a permitir uma educação de baixo custo a ser feita com os professores disponíveis, cuja característica principal é sua natureza propedêutica. Do ponto de vista da estrutura, ao manter escolas que oferecem habilitações plenas e parciais (voltadas para as atividades instrumentais) e as básicas (voltadas para as atividades intelectuais), o parecer 76/75 reedita a dualidade estrutural, colocando por terra o único avanço significativo que se havia conquistado. (KUENZER, 1988, p. 136).

Na verdade, o Parecer 76/75 veio apenas legitimar o que já ocorria no plano real, pois, sob o acento da lei, todos os tipos de formação profissional em nível de segundo grau tornaram-se legalmente possíveis: desde o técnico pleno, passando pelo técnico parcial até a habilitação básica.

Vemos, então, que a lei 7044, de 1982, ao acabar com a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau e propor que apenas possibilitasse uma “preparação para o trabalho”, abriu brechas na legislação e deu aos administradores escolares, tanto das escolas públicas, quanto das particulares, a oportunidade de promoverem os mais variados tipos de profissionalização neste grau de ensino.

É importante dizer que a legislação educacional não acontece ao vácuo, ela sempre ocorre dentro de uma realidade socialmente dada e historicamente construída. Nesse

sentido, faz-se necessário reportar-se ao contexto histórico social em que a lei é promulgada. Como bem explicitou o professor Saviani (1996), não basta ater-se ao texto legal, faz-se mister analisar o contexto.

Verificando-se a historiografia brasileira do período, podemos interpretá-la sob vários ângulos: o político, o econômico e o sociológico.

Politicamente o país estava sob uma forte ditadura militar, vigente desde 1964 devido a um golpe que depôs o, então presidente, João Goulart. O golpe teve inúmeras conseqüências na vida política do país, cujos efeitos perduram até nossos dias.

Na promulgação da lei 5692/71, estamos no auge daquilo que os economistas denominaram o “milagre brasileiro”.

O “milagre brasileiro” foi um período de, aproximadamente, cinco anos (1968-1973) e deu-se no auge do recrudescimento da ditadura militar, mais especificamente, durante o governo Médici. Constituiu-se numa política econômica que, provocando o arrocho salarial, buscou: 1-combater a inflação; 2-legitimar a relação Estado/capital monopolista; 3-elevar as taxas das tarifas públicas; 4-reduzir gastos com o social; 5-comprimir crédito e salários e 6-abolir impostos de exportação e abrir a economia ao comércio com o exterior.

O período anterior ao milagre (1962-1967) foi marcado por uma imensa recessão na economia brasileira, sendo a busca desesperada do controle da inflação e o respectivo crescimento econômico brasileiro as principais metas da junta militar que tomou o poder em 1964. Não vamos discutir a formação nem a coesão interna desse grupo enquanto sujeito político. Iremos nos ater apenas aos fatos e às conseqüências desencadeadas pelos militares e seus ministros da economia e aos seus pacotes econômicos lançados sobre a grande parcela da população: a classe trabalhadora.

O controle da inflação promovido pelos militares teve influência direta sobre os trabalhadores, pois a principal medida adotada foi o arrocho salarial. Os aumentos salariais passaram a ter o teto demarcado por um Estado centralizador e autoritário. Qualquer tentativa de greve ou manifestação operária era vista como insubordinação à ordem vigente e à segurança nacional podendo ser punida legalmente. Além disso, aqueles que incitassem a insurreição podiam ser presos indiscriminadamente e torturados. Ou seja, o direito à greve foi sumariamente extinto.

O proletariado não participou das benesses do milagre, uma vez que foi, nesse período, que ocorreu uma imensa concentração de riquezas e rendas no país. Dados do censo de 1970 ( apud Baer, 1978, p. 79) mostram o aumento significativo da concentração de rendas no país: a participação na renda nacional dos 40% situados na base da pirâmide declinou de 11,2% (1960) para 9% (1970); a participação dos 40% seguintes declinou de 34,4% para 27,8%, ao passo que os 5% situados no topo da pirâmide de renda tiveram sua participação ampliada de 27,4% para 36,3%.

Se os dados nos mostram um decréscimo da renda na população em geral, como explicar o aumento significativo do consumo de bens duráveis no período?

Baer argumenta que se “apenas 20% da população tenham acesso a mais de 63% da renda nacional, esse contingente representa cerca de vinte e dois milhões de indivíduos, ou seja, um amplo mercado.” (1978, p. 81).

Se o crescimento econômico privilegia apenas as camadas altas da população, como equalizar as desigualdades decorrentes do modelo econômico adotado?

Os defensores do regime argumentam, contudo, que o próprio sucesso da experiência brasileira de crescimento no final dos anos sessenta e no

início dos anos setenta produziu um incremento na concentração da renda, na medida em que as elevadas taxas de crescimento ampliaram a demanda por mão-de-obra qualificada, mão-de-obra essa cuja oferta se situava aquém da demanda. As forças produtivas de mercado, destarte, levaram a notável ampliação das rendas relativas dos trabalhadores qualificados, técnicos e gerentes; em outras palavras, tais forças de mercado fizeram com que uma ampla proporção do incremento na renda real fosse capturada pelos grupos que dispunham de **capital humano** escasso na economia.

Segundo a perspectiva adotada pelos defensores do regime, a solução para o problema reside na **ampliação dos investimentos em educação**, ampliação essa que seria capaz de melhorar gradativamente a distribuição de renda no país através da elevação de mão-de-obra qualificada em face da demanda, ensejando assim um decréscimo no diferencial entre a remuneração nos diversos tipos de trabalho. (BAER, 1978, p. 81-82, grifos nossos).

É nesse sentido que a educação acabou por se tornar um importante aparelho ideológico de Estado na medida em que parecia ser o elemento fundamental capaz de promover o desenvolvimento por meio da qualificação da força de trabalho, impedindo, assim, o aparecimento dos antagonismos do modelo econômico adotado. Dessa forma, toda a política educacional dos governos militares pautou-se por uma concepção tecnocrática de educação que visou a racionalização dos gastos com o sistema de ensino de modo a promover sua eficiência e produtividade.

A educação passou a ser vista não mais como um gasto, mas, sim, como um importante investimento que possibilitaria o desenvolvimento econômico e social do país. Adestrar uma mão-de-obra jovem e abundante, formar trabalhadores ordeiros e disciplinados, eis a função da escola enquanto um elemento vital para o crescimento econômico e para a segurança nacional. Esse foi também um importante artifício

encontrado pelos militares, haja vista a necessidade de as massas acreditarem que a crise econômica do período era temporária e que, primeiro, era preciso fazer o “bolo crescer” para depois dividi-lo.

Em resumo, tentou-se resolver um problema estrutural (concentração de renda) via educação; é o liberalismo político preconizando a educação como solução para todos os problemas sociais; é a ideologia burguesa do sucesso, transferindo do mercado para a escola a idéia da concessão de um privilégio de acordo com o critério de realização pessoal. Ao inculcar no indivíduo a falsa promessa de promoção social via educação, harmonizam-se as contradições existentes entre os diferentes segmentos sociais.

Por meio da educação, o indivíduo seria capaz de ascender socialmente, uma vez que teria acesso a melhores condições de trabalho. Dessa forma, a escola daria a todos os indivíduos, indiscriminadamente, as mesmas oportunidades de promoção social e progressão salarial.

O indivíduo, portanto, acabou se tornando o agente dinâmico do progresso econômico, pois pessoas escolarizadas passaram a ser sinônimo de desenvolvimento econômico e progressão salarial.

Além de não participar dos frutos do “milagre”, a classe trabalhadora teve a estabilidade no emprego abolida com a criação do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço).

Para Singer (1975, p. 34),

a abolição da estabilidade no emprego e a instauração do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), a partir de 1967, o qual impôs às empresas um ônus adicional de poupança forçada [...] reduziu extraordinariamente os gastos com a demissão de empregados. Desse

modo, as empresas elevam a rotatividade (turnover) dos assalariados pouco qualificados, reduzindo constantemente a sua remuneração ao nível mínimo legal.

Para o citado economista, a política econômica dos militares traz em si um certo paradoxo, pois a

[...] reinstauração do liberalismo econômico no mercado de trabalho só foi possível à custa da redução drástica do liberalismo político. Em outros termos, as notórias restrições às liberdades políticas, desde 1964, foram essenciais à exclusão dos sindicatos da barganha salarial coletiva, que simplesmente foi abolida, restando apenas a barganha individual entre vendedor e comprador de força de trabalho. (SINGER, 1975, p. 34).

É impossível, contudo, negar que os militares tinham dados precisos sobre o milagre econômico, alardeados constantemente por uma imprensa manipulada e/ou censurada. É inegável que houve um importante crescimento, mas à custa do arrocho salarial imposto às camadas trabalhadoras, ao sofrimento e ao silêncio de milhões de seres humanos. É impressionante o quanto os tecnocratas deixam de lado o fator “humano” quando da necessidade de se controlar a inflação. Em primeiro lugar, vêm os dados estatísticos; o povo é mero detalhe.

O crescimento econômico do período poderia ser expresso nos seguintes dados: a produção de aço cresceu de 2,8 milhões de toneladas em 1964 para 9,2 milhões em 1976; a capacidade instalada para a geração de energia elétrica expandiu-se de 6.840.000 megawatts para 21.796.000 no mesmo período; o cimento, de 5,4 milhões para 19,1 milhões de toneladas; a produção de veículos automotores, de 184.000 para 986.000 e os carros de passeio, de 98.000 para 527.000; o papel, de 0,6 para 1,7 milhão de toneladas.

Além disso, por volta de 1976, a produção de televisores alcançara 1.872.000 de unidades e a produção de geladeiras, 1.276.000 de unidades. A taxa de crescimento anual para a construção de estradas ampliou-se de 12%, no período de 1964-1967, para 25% entre 1968-72, com a taxa de crescimento da pavimentação situando-se em 33% contra os 6% anteriores. (BAER, 1978, p. 73).

É importante dizer que a economia brasileira apresentará altas taxas de crescimento em um período em que os países de economia avançada já dão sinais de esgotamento com altos índices de inflação e estagnação no crescimento econômico. Este é um período da história econômica que os economistas denominaram conceitualmente como “estagflação”.

Cabe lembrar, aqui, que os países economicamente adiantados viveram sua “era de ouro” nas três décadas ulteriores à Segunda Guerra Mundial. Para Hobsbawn (1997), a “era de ouro do capitalismo” foi um momento marcado por grandes avanços tecnológicos e científicos como, por exemplo, os circuitos integrados e a descoberta do raio laser. Tais avanços mudaram a vida cotidiana de milhões de seres humanos que puderam consumir massivamente produtos industrializados, bem como equipar seus lares com novos produtos como a televisão, a geladeira e o rádio. Foi a explosão do consumo.

O período pós Segunda Guerra Mundial também foi responsável por transformar os EUA em potência capitalista hegemônica mundial, tornando-se paradigma de sociedade industrial desenvolvida.

A economia mundial, no período de 1950-1973, cresceu vertiginosamente e a produção de produtos manufaturados aumentou em dez vezes, havendo também uma duplicação na produção de grãos. É nesse período, ainda, que o crescimento demográfico da população mundial, sobretudo dos países subdesenvolvidos, atingirá índices

surpreendentes, chegando a dobrar em alguns continentes como a África, a Ásia e a América Latina.

Paralelo ao aumento da população mundial, ocorre a elevação da expectativa de vida. Porém, o crescimento populacional não significou uma democrática distribuição de renda, criando, assim, um paradoxo: de um lado uma super-produção de alimentos com excedente e, do outro, pessoas morrendo de fome. A dicotomia mundo rico/mundo pobre tornar-se-á evidente na década de sessenta.

Apesar do conceito de “era de ouro do capitalismo” ser próprio das sociedades desenvolvidas, ele teve influência direta sobre a economia dos Estados Nacionais dos países em desenvolvimento, uma vez que é nesse período que ocorre o processo de transnacionalização do capital, com a expansão de multinacionais para os países periféricos, redutos de mão-de-obra jovem e barata.

No Brasil, percebemos a entrada de multinacionais desde a década de 1960, e, nos anos de 1970, no auge do milagre, vemos a expansão dos oligopólios, com as grandes empresas multinacionais de bens duráveis absorvendo as menores, já que a abertura ao capital estrangeiro foi a marca dos governos militares e foi, também, o crescimento de nossa dependência face ao mercado internacional.

Nesse processo de abertura econômica sentimos todo o processo de aumento da carga tributária massacrando as pequenas empresas nacionais, favorecendo o capital monopolista que podia superar as restrições de crédito, recorrendo às matrizes e comprando as menores para fundi-las.

Numa economia que paulatinamente se globaliza, o “bater de asas de uma borboleta em um continente pode causar uma tormenta em outro continente”. Exemplo disso é o

processo que culminou no fim do milagre brasileiro, explicitado pela crise do petróleo e pelo desaquecimento da economia mundial.

É claro que os fatores estruturais contraditórios nos quais se assentavam o milagre também foram essenciais para sua queda. O Estado endividado, por um lado devido ao aumento das importações de insumos e, por outro, às multinacionais que aqui se instalaram usufruindo as vantagens obtidas junto ao Estado, remetiam grande parte de seus lucros para os países onde se encontravam as matrizes. Assim, o governo brasileiro não agüentou por muito tempo diligenciar a lucratividade das empresas estrangeiras.

Voltando à crise mundial do petróleo, o aumento do preço de tal produto teve influência direta no desenvolvimento das economias dos países centrais, que elevaram os preços dos insumos básicos e promoveram altas taxas de juros.

Isso refletiu em economias como a brasileira, dependente do capital externo, de maneira espantosa, levando aos aumentos do preço da moeda e dos insumos, impedindo, desse modo, a indústria nacional de comprar novos equipamentos para agilizar a produção e promover a acumulação.

Numa tentativa de encobrir a recessão do período, o governo Geisel lança o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) que nada mais foi do que uma tentativa, frustrada, de se tentar suplantar o setor de bens de consumo duráveis pelo de bens de produção (siderurgia, química, mineração, etc.), usando – para atingir tal objetivo – as empresas estatais.

Poderia se dizer que foi uma certa “ingenuidade” acreditar que se conseguiria tal êxito com esta estratégia, uma vez que o setor de bens de consumo duráveis vinha sendo estimulado desde o Plano de Metas de Kubitschek, o que propiciou a entrada maciça de capital estrangeiro no Brasil.

A falência do milagre era incontinenti. Era impossível aumentar o arrocho salarial, já que os trabalhadores não mais podiam suportar tal disparate, pois grande parte dos assalariados estava no limite da sobrevivência. É nesse momento de profunda recessão que ocorrerá um crescimento quantitativamente significativo da participação feminina no mercado de trabalho, pois urgia-se aumentar o orçamento doméstico.

Houve uma elevação, também, do número dos acidentes de trabalho, fato que pode ser explicado pelo aumento abusivo das horas extras impostas à classe trabalhadora, a qual necessitava manter seus padrões mínimos de subsistência.

A ditadura começava a entrar em declínio, a sociedade civil passa a se organizar, emerge um novo sindicalismo, a igreja católica começa a atuar incisivamente contra o golpe, haja vista a mudança de seu discurso, influenciada pela “teologia da libertação”<sup>6</sup>. Como bem explicitou Eder Sader (1988), “novos personagens entraram em cena”. Esses “novos personagens” caracterizam-se como seres sociais, definidos como sujeitos coletivos que agem para atingir seus intentos e, por outro lado, são exprimidos por instituições em crise: crise da igreja, das esquerdas e do sindicalismo.

Assim,

[...] da Igreja católica, sofrendo a perda da influência junto ao povo, surgem as comunidades eclesiais de base. De grupos de esquerdas desarticulados por uma derrota política, surge uma busca de “novas formas de integração com os trabalhadores”. Da estrutura sindical

---

<sup>6</sup> Em 1968, em Medellin, ocorreu a Conferência dos Bispos Latino-americanos que, amparada teoricamente no Concílio Vaticano II, instituiu as bases de uma nova Igreja, para arregimentar o “rebanho perdido”. O Concílio Vaticano II preconizava uma igreja mais atuante socialmente junto ao “novo povo de Deus”. Disso surge a “teologia da libertação” que, pautada no “ver-julgar-agir”, buscava *conscientizar* as comunidades para mudanças tais como a superação do egoísmo e das injustiças sociais a fim de se conquistar uma sociedade mais digna, solidária, justa e pacífica.

esvaziada por falta de função, surge um “novo sindicalismo.” (SADER, 1988, p. 144).

As comunidades eclesiais de base que dão novo alento à educação popular, fundamentadas no método Paulo Freire (proibido pela ditadura), buscam *conscientizar* e alfabetizar as camadas oprimidas da população. Procuram, também, criar grupos de jovens, de mães, de casais, de noivos para, conjuntamente, promoverem alternativas e reivindicações junto às esferas administrativas. O “novo povo de Deus” deve ser atuante, deve buscar combater toda forma de opressão e egoísmo. A omissão passa a ser um pecado significativo, pois ser omissos é deixar de atuar, de lutar por melhorias; o verdadeiro cristão é aquele que não se cala, que luta por um “reino de liberdade, fraternidade, paz e comunhão”.

A presença constante da Igreja Católica em praticamente todos os movimentos sociais de relevo que surgiram na década de 1970,<sup>7</sup> sem dúvida, levou a um choque os pensadores mais ortodoxos, que sempre viram no partido político o agente dinamizador das mudanças preconizadas pelo discurso marxista.

O novo sindicalismo emerge num período marcado pelo fim do milagre brasileiro, por um arrocho salarial crescente e uma inflação galopante. Novos dirigentes sindicais dão maior vigor às lutas dos trabalhadores, uma vez que os antigos eram, em sua maioria, interventores de confiança do regime militar.

---

<sup>7</sup> Eder Sader (1988) dá ênfase em sua análise a quatro organizações distintas: o clube das mães, o sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo, a oposição metalúrgica de São Paulo e as comissões de saúde da zona leste. Em todos esses movimentos sociais, percebe-se a presença de pastorais da Igreja Católica. No caso do clube das mães, ele mostra o cotidiano de um grupo de mulheres, até então donas de casas alienadas, que passam a se reunir cotidianamente para refletir sobre seus problemas à luz do Evangelho e posterior tomada de atitudes, que resultaram no *Movimento do Custo de Vida*, busca de melhorias e benfeitorias na periferia (creche, linha de ônibus, asfalto, etc.). Nos movimentos sindicais, ele analisa a forte presença da Juventude Operária Católica e da Ação Católica Operária. No movimento das comissões de saúde da Zona Leste, o citado autor discute como a presença da Pastoral da Saúde foi imprescindível para formação de consciência e mudança de atitudes de um conjunto de moradores dos bairros periféricos.

O antigo sindicalismo que tinha uma conotação pelega e assistencialista passa a ser suplantado por outro mais incisivo e enérgico, voltado para as reivindicações reais dos trabalhadores. Suas antigas lideranças são suplantadas por novos atores, que trazem uma profunda energia à luta operária.

As grandes greves de 1978 são o exemplo vivo desse novo movimento sindical, já que as políticas salariais dos militares passam a ser duramente questionadas.

O novo sindicalismo aproveitou-se do momento de reabertura política para se fazer ouvir, e é nesse momento histórico que ressurge a figura do delegado sindical, pois, desde 1964, os militantes sindicais ligados ao Partido Comunista vinham sendo perseguidos, torturados e demitidos sumariamente.

É nesse clima de reabertura política que as empresas passam a ter uma relação mais “aberta” com seus funcionários, criando-se novas formas de relações trabalhistas e buscando as negociações diretas com os trabalhadores.

O delegado sindical passa, então, a ser um elemento essencial para o favorecimento dessas relações entre empresa e trabalhadores. Sua introdução no interior do processo produtivo foi vital para a solução de pendências trabalhistas no próprio local de trabalho, evitando-se, assim, a necessidade de interferência direta do sindicato.

Achamos importante salientar, aqui, que a idéia de participação operária, hoje difundida nos meios empresariais, em muito difere da idéia de participação presente nos movimentos sindicais dos anos sessenta e setenta.

Donadone (1996), em sua dissertação, analisa o conceito de participação e busca entender como tal idéia adquiriu, ao longo de duas décadas, novas conotações. Para tanto, centra seu objeto de análise em duas fontes escritas: na imprensa de negócios (revista

Exame) e na publicação sindical (Boletim Dieese). Para ele, enquanto uma reflete o pensamento dos empresários, o outro explicita as reivindicações dos trabalhadores.

Para o citado autor, no final dos anos sessenta e meados dos setenta, a noção de participação ia mais no sentido combativo e reivindicativo, o que significava participar ativamente de greves e paralisações para atingir melhorias salariais e condições de trabalho menos insalubres. Era a forma de organização dos trabalhadores que permitia contrapor-se à gerência nos locais de trabalho, estabelecendo-se como uma força paralela dentro da empresa.

Dessa maneira, enquanto nos anos sessenta e até meados dos setenta o autoritarismo presente nas relações trabalhistas do período impedia e coagia qualquer tipo de manifestação operária, no final dos setenta, com as grandes greves, as empresas vêem a necessidade de se estabelecer maior diálogo com seus trabalhadores.

Como foi dito anteriormente, a presença do delegado sindical dentro das empresas facilitou o processo de participação operária no chão de fábrica. As comissões de fábrica também foram importantes para resolver os problemas ligados ao cotidiano da produção: insalubridade, riscos, salários atrasados, perdas salariais, conflitos na relação capital/trabalho.

Desse modo, já no começo da década de 80, a participação possibilitava a negociação entre empresas e trabalhadores, garantindo, de uma certa maneira, benefícios mútuos.

Assim, enquanto no período de 1967-1978 (fase mais austera da ditadura militar) a participação era um tema proibido e estava associado à segurança nacional, no final dos anos setenta e início dos oitenta (fase da abertura), passa a ser um importante instrumento

de negociação entre empresas e trabalhadores. Com isso, estavam lançados os germes do envolvimento entre trabalhador e empresa.

Nesse início dos anos 80, também, num período marcado por uma recessão intensa, que vemos a introdução, no Brasil, do modelo japonês (toyotismo)<sup>8</sup> em algumas empresas.

A partir dos anos 80, o êxito da indústria japonesa atraiu a atenção das empresas ocidentais sobre sua forma de organização. Sua difusão nos países ocidentais ganhou força com o sucesso de investimentos diretos e de joint-ventures de empresas japonesas nos EUA e Europa. No entanto, numa primeira fase, o que predominou foi o uso de técnicas ou métodos isolados, que costumavam se chocar com a lógica tradicional da organização da empresa. Os problemas encontrados nesses experimentos iniciais refletem o choque entre os princípios tradicionais e a estrutura das empresas e os novos princípios o que criava uma situação anômala de dualidade e conflito. (RACHID; GITAHY, 1995, p. 68).

Se até então as empresas vinham sendo marcadas por um alto grau de hierarquia, com vários gerentes e supervisores, sendo grande a separação entre a concepção e a execução, no novo modelo adotado, a participação dos trabalhadores passa a ser de vital importância. Fica patente que aquele ser que está dia-a-dia envolvido com o seu trabalho tem sugestões que podem ajudar a evitar desperdícios e melhorar o produto final.

Num período em que as empresas passam a direcionar a produção para a exportação é imprescindível, para tanto, que a mercadoria tenha qualidade.

Nesse momento, também, inicia-se a introdução paulatina de novas tecnologias microeletrônicas na produção. A instituição empresarial passa a buscar aumento da

---

<sup>8</sup> Tal modelo preconiza fábricas mais enxutas, linhas de produção menores e descentralizadas, produção flexível e racionalizada, diminuição do tempo de porosidade, diversidade de mercadorias, operários polivalentes, redução dos estoques, diminuição dos cargos de gerência e conseqüente subtração do nível hierárquico dentro das empresas.

produtividade concomitante com a melhora da qualidade, pois disso depende sua sobrevivência no mercado interno extremamente recessivo, bem como colabora para sua competitividade no exterior.

Visando a atingir esses objetivos (sobrevivência e competitividade), as empresas buscam criar novas formas de envolvimento do operário com a produção, de forma a maximizar os resultados pretendidos, ou seja, diminuir custos, eliminar desperdícios, aumentar a produtividade e a qualidade do produto final.

Os novos métodos de organização do trabalho tornam a participação dos trabalhadores condição *sine qua non* para que sejam alcançadas as metas estabelecidas pela empresa. Começa-se a delinear um novo tipo de trabalhador requerido para esse novo momento histórico: aquele que “veste a camisa da empresa”.

Ser participativo agora não é mais lutar por conquistas salariais e melhores condições de trabalho, significa envolver-se e comprometer-se com a causa da empresa.

Para tanto, no início dos anos de 1980, grandes empresas criaram programas de sugestões que visavam à redução de perdas no processo produtivo. Isso foi visto pelas gerências como um paliativo para se superarem as dificuldades advindas da recessão econômica do período.

As grandes empresas passaram a premiar as sugestões dos trabalhadores que possibilitassem, na prática, a diminuição dos desperdícios, economia nos custos finais do produto e a melhora da qualidade da mercadoria, garantindo, assim, competitividade no mercado externo.

As idéias tayloristas foram criticadas, uma vez que eram vistas como inibidoras da “criatividade dos trabalhadores”. Além disso, impossibilitavam qualquer expressão ou sugestão desses quanto ao funcionamento da fábrica.

A participação do trabalhador, portanto, torna-se imprescindível no interior do processo produtivo, sendo vista como uma importante ferramenta gerencial, que possibilitaria melhorias e economia de gastos na empresa.

Por fim, o advento dos CCQs (Círculos de Controle da Qualidade) facilitarão o envolvimento dos operários com as metas da empresa, criando uma certa identidade entre direção e funcionários.

Com a paulatina substituição da base industrial eletromecânica pela microeletrônica, o trabalho direto assume nova roupagem: passa a ter caráter de monitoramento, exigindo-se um trabalhador com maior capacidade de abstração, decisão, comunicação e responsabilidade. Em suma, um indivíduo polivalente e adaptativo.

O novo trabalhador requerido pelas mudanças na produção capitalista em muito difere daquele operário “limitado”, executor de gestos mecanizados, em concordância ao modelo taylorista. Ele deve ter novos requisitos comportamentais e cognitivos, ou seja, passa-se a exigir uma maior escolarização do trabalhador médio. Nesse sentido, cabe lembrar, no tocante à formação e qualificação profissional de trabalhadores, que no modelo fordista o trabalhador era treinado para ocupar uma posição fixa, pré-determinada pela gerência, no processo fabril. Assim, requer-se do operário pouca escolaridade, força física, acuidade visual e habilidades psicofísicas para se enfrentar apenas situações rotineiras e cotidianas.

A reengenharia, a diminuição dos níveis hierárquicos e o *downsizing* têm levado as empresas a reverem certas atitudes nepóticas e protecionistas, tão comuns no interior das fábricas. Elas passaram a combater o nepotismo e o protecionismo familiar, bem como a figura daquele que aprendeu “no chão-de-fábrica”. A seleção de funcionários para os cargos de gerência começou a ser feita com base na competência individual e na formação

acadêmica compatível com o cargo a ser ocupado, levando-se, teoricamente, à uma devida racionalização dos Recursos Humanos.

A reestruturação produtiva aumentou a necessidade de mais anos de escolaridade do trabalhador médio. A prática já não é mais tão importante. Faz-se necessário, agora, que o “operário do chão-de-fábrica” também tenha um certo conhecimento teórico do processo produtivo, uma vez que – como já foi dito – ele deixou, em alguns casos, de acompanhar mecanicamente os movimentos da máquina e passou a monitorá-la, sendo necessário, portanto, a resolução por si próprio dos problemas advindos. Como exemplo disso, podemos citar duas pesquisas<sup>9</sup> com empresas, realizadas na década de 1990, que mostraram que para se continuar acumulando capital e tornar a empresa competitiva, era preciso trabalhadores com uma educação formal básica mínima.

Guedes (1999) analisa o cotidiano de uma empresa do interior paulista e percebe que o processo de reestruturação produtiva e a busca da qualidade total<sup>10</sup> perpassam o envolvimento e comprometimento dos trabalhadores com a causa da empresa. Percebe-se, também, que dentro dessa nova ordem de acumulação, os trabalhadores, para absorverem a “pedagogia da fábrica”, têm que ter uma escolarização mínima de oito anos. As campanhas internas que buscam o comprometimento do operariado com a empresa são – em grande

---

<sup>9</sup> GUEDES, Maria Denise. “Qualidade total” e a educação do trabalhador na perspectiva da empresa. São Carlos, Ufscar, 1999. (Dissertação de Mestrado).  
RACHID, Alessandra & GITAHY, Leda. Programas de qualidade, trabalho e educação. In: **Em Aberto**, ano 15, nº 65, jan/mar 1995.

<sup>10</sup> Qualidade total: conceito surgido no Japão na década de 1950 e que ganhou proporções mundiais na década de 1980 ao ser introduzido nas empresas norte-americanas. No Brasil, tal conceito surge com Collor de Mello, na década de 1990, quando é lançado o Programa Brasileiro de Qualidade e da Produtividade. Dentre outras coisas, cabe destacar que o Programa de Qualidade Total dentro das empresas preconiza: educação, treinamento e retreinamento de funcionários, envolvimento do operário com os objetivos da empresa, eliminação de desperdícios, de falhas e de custos altos, bem como a satisfação total do cliente e de suas necessidades. (Drugg, Kátia I. e Ortiz, Dayse D. **O desafio da Educação: a qualidade total**, São Paulo: Makron Books, 1994)

parte – feitas por meio de informativos escritos e cartazes espalhados pela empresa, o que necessita, no mínimo, de indivíduos que saibam ler e compreender um texto.

A pesquisa de Rachid e Gitahy, realizada em 1992, em empresas de autopeças, procurou analisar como tais empresas estavam se reestruturando com o advento do modelo japonês. As pesquisadoras perceberam que houve uma certa dificuldade em se instalar, com sucesso, o modelo adotado, em virtude da baixa escolarização dos trabalhadores, que tinham dificuldades em interpretar gráficos, preencher planilhas, calcular média de amostragem, etc. Houve também resistência da gerência, que não estava preparada para “ouvir os trabalhadores” e lhes dar uma maior autonomia dentro do processo produtivo.

Para que tal modelo obtivesse resultado, era preciso que os trabalhadores tivessem uma formação básica mínima de oito anos de escolaridade formal, o que lhes permitiria agir, com êxito, em situações que precisassem operar de maneira autônoma sem a estreita vigilância da chefia.

Entretanto, cabe ressaltar, que a reestruturação produtiva pautada no modelo japonês e o advento das novas tecnologias microeletrônicas não vem se dando de maneira linear, pois – no caso brasileiro –, paralelo ao avanço das forças produtivas, prevalecem, ainda, relações de trabalho predatórias. Além disso, o “novo” e o “velho” conseguem conviver harmonicamente. Temos tanto empresas possuidoras de linhas de produção com elevado nível tecnológico quanto empresas que produzem de forma quase artesanal.

A importação do toyotismo também não vem se dando de maneira passiva, pois buscou-se importar um modelo de uma dada sociedade com características histórico-culturais totalmente diferentes da nossa. Enquanto no Japão 95% da população frequenta o correspondente ao nosso ensino médio e 30% chega ao ensino superior, temos uma força de trabalho com baixo índice de escolaridade formal. No caso do Brasil, ainda temos uma

enorme fragilidade tecnológica com a permanência de alguns princípios do taylorismo subsistindo com uma imensa massa de trabalhadores semi-qualificados ou não-qualificados, uso predatório da força de trabalho, alta rotatividade e baixos salários.

Ricardo Antunes (2002), ao analisar as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, nas últimas décadas do século XX, vê uma classe trabalhadora mais “heterogênea, fragmentada e complexificada”. O estudioso constata, ainda, que os direitos dos trabalhadores, historicamente conquistados, estão sendo, também, flexibilizados, substituídos ou mesmo eliminados.

Para o referido professor, a importação do modelo japonês de flexibilização da produção, o toyotismo, trouxe consigo a emergência de novos processos de trabalho: especialização flexível, círculos de controle de qualidade (CCQ), gestão participativa, *just in time*, qualidade total. O toyotismo tem sido, portanto, o responsável pela eliminação gradativa do padrão fordista.

Assim, se, por um lado, na produção flexível, o trabalhador é convidado a participar mais intelectualmente do processo produtivo através dos CCQs, por outro, ele é manipulado e cooptado por uma nova ótica de mercado, que visa extrair o saber do operariado.

Antunes acredita estar ocorrendo um processo de desproletarização da “classe que vive do trabalho”, marcada por uma série de fatores, a saber: diminuição da classe trabalhadora tradicional, heterogeneização do trabalho, crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário, expansão do trabalho parcial, subcontratado e terceirizado. Faz-se mister hoje pensar numa visão mais ampliada de classe trabalhadora, nesse sentido, é vital incluir no debate contemporâneo todos os trabalhadores que só podem sobreviver mediante a venda de sua força de trabalho. Dessa forma, o conceito de “classe que vive do trabalho” incorpora, em sua totalidade, a massa dos assalariados: o proletariado

industrial, os assalariados no setor de serviços, o proletariado rural, o proletariado precarizado, *part-time*, sem carteira assinada, trabalhadores individuais por conta própria que prestam serviços de reparação e limpeza.

Assim, ocorreu mundialmente, uma forte diminuição da classe operária industrial tradicional, dos trabalhadores manuais, fabris, estáveis, típicos do período taylorista/fordista. Esse fato acarretou em um processo de *subproletarização* do trabalho, ou seja, aumentou, em escala mundial, o trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, informal e no setor de serviços (trabalho imaterial)<sup>11</sup>. O capital, em crise, necessita cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais de formas de trabalho precarizado para continuar o processo de acumulação.

Nesse sentido, é inevitável discordar das teses que decretaram o “fim do proletariado” e do “trabalho”, enquanto categorias vitais para a compreensão das relações sociais de produção, engendradas na contraditória relação capital/trabalho, expressa na sociedade de classes burguesa.

Antunes não acredita que o capital possa continuar se reproduzindo com a eliminação total do trabalho vivo, pois o modo de produção capitalista só pode continuar acumulando riquezas a partir da conexão dialética entre trabalho vivo e trabalho morto para a produção ampliada da mais valia. Assim, a precarização e a intensificação do uso da força de trabalho mundial tem sido uma das formas essenciais e vitais para a sobrevivência e continuidade do *status quo* capitalista.

---

<sup>11</sup> Para Antunes, o trabalho imaterial ( pesquisa, comunicação, marketing, etc.) está fortemente imbricado à produção material, pois ele é o elemento primordial para a consecução do processo de circulação de mercadorias. Assim, contrariando a tese habermasiana de que o aumento do trabalho imaterial teria decretado o fim do trabalho material e dado centralidade à esfera comunicacional, Antunes busca dar uma nova interpretação e reelaboração ao seu significado.

Então o que se vê não é o fim do trabalho, e sim a retomada de níveis explosivos de exploração do trabalho, de intensificação do tempo e do ritmo de trabalho. Vale lembrar que a jornada pode até reduzir-se, enquanto o ritmo se intensifica. E é exatamente isso que vem ocorrendo em praticamente todas as partes: uma maior intensidade, uma maior exploração da força humana que trabalha. Na outra ponta do processo de trabalho, nas unidades produtivas de ponta – que são evidentemente minoritárias, quando se olha a totalidade do trabalho, têm-se, por certo, formas de trabalho mais “intelectualizado” (no sentido dado pelo capital), formas de trabalho imaterial. Tudo é, entretanto, muito diferente de falar em fim do trabalho. E é muito visível hoje a vigência do que Marx chamou de trabalho social combinado. Ele dizia: não importa se um operário é mais intelectualizado, se é um operário manual direto, se ele está no centro, no núcleo do processo ou se está na franja dele, o importante é que ele participa da criação de valores, de valorização do capital, e essa criação resulta de um trabalho coletivo, de um trabalho social combinado, conforme disse no Capítulo VI (inédito) que aqui cito de memória. E se ele está de fato subsumido ao capital, se participa diretamente do processo de valorização desse mesmo capital, então ele é um trabalho produtivo. (ANTUNES, 2002, p. 204-205).

Paralelo a essas transformações dicotômicas, flexibilização e precarização na produção e na administração do trabalho fabril, inúmeras mudanças colaboraram – nas três últimas décadas – para um arrefecimento das lutas dos trabalhadores, tanto no plano político, quanto no ideológico.

No plano político, em nosso país, a década de 1980, simbolizou a passagem de um governo militar autoritário para um outro civil, ainda que eleito pelo congresso. Também é nessa época que temos toda a fase de transição democrática, simbolizada pelas “Diretas Já!”, a constituição de 1988 e a eleição direta de Collor, em 1989.

É no governo de Collor que vão ser colocadas em prática as idéias neoliberais, ou seja, a privatização dos bens públicos, o desemprego massivo para romper o poder dos sindicatos, contenção de gastos com o bem estar social, reformas fiscais e redistribuição de rendas em favor dos mais ricos.

O neoliberalismo veio, ao longo das três últimas décadas, alcançando proporções mundiais ao criar sociedades cada vez mais desiguais, com índices alarmantes de desemprego, reprodução da miséria, aumento da violência e da desesperança. Seu único êxito, contudo, foi o de conter a inflação e recuperar os lucros através de um processo de deflação. (GENTILLI, 1995 a).

A função do Estado foi, então, repensada. As idéias keynesianas de bem estar social passaram a ser vistas como inibidoras das liberdades individuais, assim, nada pode interferir na liberdade de mercado: a “mão invisível” por si só é capaz de levar ao pleno desenvolvimento econômico e ao bem estar geral da sociedade.

Nesse momento em que o receituário intervencionista keynesiano pareceu tornar-se incapaz de continuar dando respostas satisfatórias ao processo de acumulação capitalista, marcado por taxas de lucro declinantes, é que as políticas keynesianas de pleno emprego, redistribuição de renda e intervenção estatal nos gastos com o social passaram a ser duramente criticadas. O controle do processo inflacionário passou a ser a principal meta estatal, pois, a nova cartilha do capital expressa nas idéias neoliberais, começaram a mostrar que crescimento econômico e desemprego estrutural poderiam andar lado a lado.

A liberdade individual deve ser a finalidade máxima das organizações sociais, dessa forma, nada deve interpor ou afetar o livre exercício da vontade do indivíduo.

Logo, o Estado não deve intervir, já que qualquer interpolação prejudica as livres forças do mercado. Os programas sociais passam a ser vistos como ameaça aos interesses e

liberdades individuais, inibidores da concorrência privada e agravadores do controle burocrático. A intervenção estatal deve ser mínima, reduzida. Em suma, espera-se que um governo liberal apenas

[...] mantenha a lei e a ordem, defina os direitos de propriedades, sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar o monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O liberal consistente não é anarquista. (FRIEDMAN, 1984, p. 39).

Em resumo, a interferência estatal deve se limitar a proteger a liberdade individual, preservar a lei e a ordem, a fim de se evitar um “estado de natureza”, como diria Hobbes , onde o homem acaba se tornando o lobo do próprio homem.

Ideologicamente, poderíamos dizer que as três últimas décadas do século XX foram alvos de teorias que já decretaram o “fim da história”, bem como disseram “adeus ao proletariado”, deram vivas à “pós modernidade” e preconizaram o nascimento de uma nova sociedade: a “sociedade do conhecimento”.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Tais idéias serão devidamente aprofundadas no próximo capítulo, onde será feita a conceituação teórica do presente trabalho.

Reportando-nos à questão educacional legal, vemos, durante o período, todo o processo de gestação da nova Lei de Diretrizes e Bases (lei 9394/96) da educação nacional em tramitação na Câmara dos Deputados, desde 1988.

Saviani (2003), analisando a trajetória da lei 9394/96, nos mostra a passagem de um primeiro momento, de expectativa, para um segundo momento, de decepção.

A expectativa estaria expressa no primeiro texto elaborado pelo deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988, que sintetizava, em sua essência, uma concepção socialista de educação.

Dessa perspectiva socialista, expressa na concepção do deputado Elísio, passou-se para uma concepção social-democrata na versão do relator Jorge Hage. Ele buscou considerar democraticamente diferentes visões, que pudessem, de alguma forma, contribuir incisivamente para a melhoria do texto original. Nessa nova concepção, a educação é entendida “[...] como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente.” (SAVIANI, 2003, p. 195).

As forças ultraconservadoras do congresso deram à versão de Hage, nada menos que, 1263 emendas, de forma a paralisar o debate, assim como reforçar medidas que visavam ao “[...] enfraquecimento da escola pública e o reforço às teses privatistas e mercantilista, em boa medida, se constituem uma falsa vitória e, portanto, um limite aos interesses de frações da moderna burguesia.” (FRIGOTTO, 1999, p. 159).

A nova relatora, Angela Amin, não apenas mutilou o texto original, mas também incorporou novas emendas que foram ao encontro dos interesses dos grupos de empresários da educação. Dessa forma, “[...] o caráter social-democrata e progressista do Substitutivo

Jorge Hage foi atenuado pela incorporação de aspectos correspondentes a uma concepção conservadora de LDB.” (SAVIANI, 2003, p. 196).

Quando tinha-se a impressão de que o projeto, finalmente, iria para sua fase terminal, eis que surge um novo projeto apresentado pelo, então, senador Darcy Ribeiro. O retrocesso de tudo aquilo que vinha sendo discutido até então foi, portanto, fatal.

O primeiro projeto apresentado pelo referido senador propunha

[...] o rebaixamento do patamar legal relativo ao ensino fundamental obrigatório; o empobrecimento do ensino médio reduzido a cinco anos de ginásio e um ou dois anos de cursinho pré vestibular; o restabelecimento dos antigos cursos e exames de madureza I e II; as diferentes omissões como já mencionadas referentes ao Sistema Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação, além da ausência de mecanismos que garantam a efetivação das medidas preconizadas, o que acaba por tornar letra morta os pontos que poderiam significar algum avanço [...] (SAVIANI, 2003, p. 197).

O novo projeto, que trazia inúmeras contradições entre a exposição de motivos e o texto legal, surtiu, paralelamente, o efeito de tornar o, até então, respeitado professor Darcy Ribeiro em alvo de protestos de grandes intelectuais como Florestan Fernandes. Inconformados com as atitudes de Ribeiro, acusaram-no de “servir ao rei” e de “voltar as costas ao grande educador Anísio Teixeira, seu mentor pedagógico.” (FERNANDES, apud SAVIANI, 2003, p. 198-199).

O substitutivo, apresentado em março de 1996 por Darcy Ribeiro, acabou por transcrever-se na nova LDB, que é fundamentada por uma forte conotação neoliberal.

A nova LDB se configura em um momento histórico ainda em processo, em que as transformações em curso não estão claramente definidas. Porém, seu intuito é claro: atribuir

cada vez mais ao indivíduo a responsabilidade por sua formação escolar e profissional, dando à educação um caráter fortemente assistencialista, voluntarista e messiânico. O objetivo, então, constitui-se em formar um novo homem, mais flexível e adaptativo às necessidades e psicopatias de um sistema que marginaliza e precariza globalmente a qualidade de vida de milhões de seres humanos.

A formação de um novo homem, a precarização da força de trabalho mundial, o desemprego estrutural, as novas formas flexibilizadas da gestão da produção e as recentes inovações tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea, vêm intrigando e levantando novas questões e polêmicas entre os diversos pesquisadores das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, inúmeras questões são colocadas à mostra: O fim do trabalho, enquanto atividade assalariada, levaria à possibilidade de uma “sociedade do tempo livre”? As mudanças tecnológicas seriam as responsáveis por, enfim, liberar o homem do castigo divino dando à humanidade o “direito à preguiça” e às atividades criativas? A sociedade do tempo liberado tornaria possível a omnilateralidade<sup>13</sup>, uma vez que as novas tecnologias informáticas liberariam o homem do trabalho repetitivo e alienado, bem como possibilitariam o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas?

Já mencionou-se anteriormente que o trabalho imaterial está fortemente imbricado ao trabalho material. Dessa forma, pensar em “tempo livre” no capitalismo é refletir sobre dois aspectos. Em primeiro lugar, para aqueles que estão inseridos – ainda que precariamente – no processo produtivo, tempo livre significa tempo de não-trabalho, tempo

---

<sup>13</sup> Omnilateralidade: conceito marxista que defende a formação do ser humano de forma integral, completa. O homem pensado por inteiro, em suas dimensões afetivas, intelectuais e estéticas. A educação é vista de maneira dialética, integrando teoria e prática, incorporando-se as ciências, as humanidades e a educação física no desenvolvimento integral do educando. (FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário de educação profissional**. op. cit., )

de consumo (de bens e serviços) e de lazer. É o momento de busca da satisfação, da felicidade, a qual não pode ser encontrada num ambiente de trabalho – na grande maioria das vezes – opressivo, destrutivo e alienante.

O aproveitamento desse tempo livre reflete a alienação quase total do homem, uma vez que multidões se concentram nos shopping centers, templos do capitalismo, para consumirem freneticamente produtos anunciados por campanhas de marketing agressivas e direcionadas.

É o momento, também, para se investir no “capital humano” pessoal, em sua “empregabilidade”, comprar cursos, consumir educação, “requalificar-se” para poder, teoricamente, continuar competitivo e “vendável” no mercado de trabalho. É a oportunidade de ser transformado também em mercadoria, em reificar-se, perder sua humanidade, transformar-se em “coisa”. O homem se “coisifica” e a mercadoria se “humaniza”.

Nessa fase do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constrange ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica. Múltiplas fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, onde o consumo de mercadorias materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital. Dos serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo do shopping, são enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade”, palavra que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que

anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital. (ANTUNES, 2002, p. 131).

Enquanto, para alguns, o tempo livre é o tempo do consumo alienado e de investimento em sua “empregabilidade”, para um parcela cada vez maior de seres humanos, o tempo livre vem sendo o tempo de procurar um emprego, de garantir, “criativamente”, a sobrevivência diária. O tempo livre tem sido, para muitos, um momento de angústia e incertezas.

Nesse sentido, faz-se necessário lutarmos, em escala mundial, por uma diminuição da jornada de trabalho, de forma a minimizar os efeitos do desemprego estrutural, por meio da ampliação do número de vagas. Não podemos nos esquecer que o direito ao trabalho é também o direito à vida. É importante lembrar que não basta a diminuição das horas trabalhadas se a mais valia puder ser obtida pela intensificação do tempo e do ritmo de trabalho.

Desse modo, a luta imediata pela redução da jornada (ou do tempo) de trabalho e a luta pelo emprego, em vez de serem excludentes tornam-se necessariamente complementares. E o empreendimento societal por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho, por um tempo disponível para o trabalho e por um tempo verdadeiramente livre e autônomo fora do trabalho – ambos, portanto, fora do controle e comando opressivo do capital – convertem-se em elementos essenciais na construção de uma sociedade não mais regulada pelo sistema de metabolismo social do capital e seus mecanismos de subordinação. (ANTUNES, 2002, p. 178).

Mundialmente, a força de trabalho é cada dia mais compelida a trabalhar intensivamente, pois o toyotismo necessita, diferentemente do taylorismo, do corpo e da

mente do trabalhador. É importante, porém, reforçar que o capitalismo não conseguiu, ainda, fazer com que as fábricas possam produzir cem por cento, sem o trabalho vivo. Ele apenas tem conseguido envolver, subjetivamente, o operariado à causa da empresa, assim como, intensificou a exploração por meio da redução de direitos e salários.

Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, ao verem as grandes conquistas promovidas pela “revolucionária burguesia”, vêm com entusiasmo que o constante revolucionar burguês será a causa de sua ruína inevitável.

Hoje, a crise estrutural do capitalismo, que se configura na barbárie mundial, na incapacidade de continuar exaurindo lucros progressivos, na necessidade de intensificar a exploração da classe trabalhadora, nos leva a perceber que, quanto mais o capital super explora os trabalhadores – via redução de direitos e salários –, mais ele diminui o poder de compra da classe trabalhadora. Pode-se aumentar o sobre-trabalho, mas as condições de venda da mercadoria esbarram nas condições reais de mercado. As mesmas forças produtivas que desempregam criam um círculo vicioso de super produção em um ambiente sem demanda ou consumo.

É nesse momento de crise estrutural do capitalismo que se atribui uma nova função econômica à escola, em geral, e à formação de trabalhadores, em particular. Espera-se, idealizadamente, que a instituição escolar possa formar um novo tipo de homem, que consiga, criativamente, adaptar-se para essa situação de crise, não mais cíclica, do capital.

No entanto, há nessa proposta uma outra contradição do capitalismo contemporâneo. Apesar de se atribuir à escola e à educação profissional uma posição de primazia e de responsabilidade na formação de um novo tipo de sujeito, condizente ao pacto social que atualmente se encerra, cada vez mais diminui-se a responsabilidade estatal e as verbas destinadas a uma educação pública de qualidade.

O que claramente percebemos, hoje, é uma reaproximação das atuais políticas educacionais com o tecnicismo educacional proposto pelos militares. A idéia da “qualidade total em educação” reflete, de muitas formas, a pedagogia tecnicista, que busca resolver problemas políticos de forma técnica, procurando sempre diminuir gastos e maximizar resultados de excelência. Tomam-se a escola e o processo educativo da mesma forma como conduzem uma grande empresa capitalista. Poderíamos dizer, então, que assistimos ao “revival” da teoria do capital humano. Como bem enfatizou Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 16-17-18-19),

A presente ofensiva conservadora em educação é semelhante àquela que esteve associada aos projetos educacionais da ditadura militar. Aparentemente, por exemplo, as idéias envolvidas no conceito de *qualidade total* podem ser remontadas àquilo que convencionou chamar, naquela conjuntura, de tecnicismo educacional.

[...] outra das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais- e educacionais- não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto- de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.

Para Gentilli (2002,), a neoteoria do capital humano, a “empregabilidade”, privatizou a função econômica anteriormente atribuída à educação. Enquanto nos anos 1960/70 preparavam-se indivíduos para o pleno emprego, hoje preparam-se para o desemprego. Assim, cabe agora ao indivíduo, não mais ao Estado, buscar qualificar-se e se manter competitivo para um mercado de trabalho excludente e reduzido.

A educação continua sendo vista como um investimento em capital humano individual, só que, enquanto nos anos 1960/70 ela tinha uma forte conotação de integração social, nos anos 1990, ela passa a ser pensada a partir de uma ótica de competição individual. Não se educa para a integração social, mas para a competição entre indivíduos, livres e iguais.

A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. A tese da empregabilidade acaba também com a concepção do emprego e da renda como esfera de direito. [...] A renda depende da possibilidade da inserção no mercado de trabalho; não de uma empregabilidade abstrata e sim da empregabilidade colocada em movimento numa lógica competitiva. Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o quantum de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo emprego. (GENTILLI, 2002, p. 55).

Se nos anos 70 a concepção tecnocrática da educação, pautada na teoria do capital humano, preconizava a urgente formação de trabalhadores para uma sociedade de pleno emprego, vemos hoje uma nova roupagem da referida teoria.

O discurso oficial continua insistindo na formação de recursos humanos, só que, agora, adquire um caráter individual, não mais subsidiado pelo Estado; discute-se a formação para a *empregabilidade*. Foi a *desintegração da promessa integradora*.

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressava outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a empregabilidade. Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa com requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa da empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação. (GENTILLI, 2002, p. 89).

A crescente veiculação pela mídia, por sindicatos, escolas e empresas, da necessidade de se aumentar a empregabilidade dos trabalhadores vem sendo mais um dos engodos do capitalismo atual.

Busca-se atribuir ao trabalhador a culpa pelo seu próprio desemprego. Buscam-se mecanismos ideológicos poderosos para ocultar uma verdade, para muitos, difícil de ser digerida: o capitalismo está em crise, uma crise de caráter estrutural impossível de ser resolvida dentro dos limites da sociedade contemporânea.

Enquanto nesse primeiro capítulo procurou-se mostrar as relações entre trabalho e educação nas três últimas décadas do século XX, no próximo capítulo, estaremos analisando a crise estrutural do capitalismo e as ideologias que buscam a manutenção e perpetuação do *status quo* burguês, bem como as novas “competências”, sociais e cognitivas, esperadas desse novo ser social em gestação, necessário à acumulação capitalista.

## CAPÍTULO 2

### TRABALHO E EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO DIALÉTICA

“A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. [...] A contínua revolução da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. [...] Tudo que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas. [...] A burguesia cria o mundo à sua imagem e semelhança.”  
Marx, K; Engels, F. In: **Manifesto do Partido Comunista**

No capítulo anterior, tentamos delinear as grandes mudanças ocorridas na produção capitalista nas três últimas décadas. Procuramos mostrar a nova roupagem que a teoria do capital humano tomou, enfocando as mudanças econômicas ocorridas com o advento de uma globalização econômica centrada na perspectiva neoliberal.

Neste capítulo, estaremos enfocando, a partir da *crise do capitalismo real*, os obscuros caminhos pelos quais a educação vem trilhando, no sentido de formar trabalhadores para esta sociedade em contínua mudança e transformação. Que saberes, conteúdos e ideologias estão presentes quando se trata da educação destinada aos trabalhadores, neste mundo em que as transformações são dialeticamente contínuas.

É importante ressaltar que a crise do capitalismo real é entendida, segundo Frigotto (1999, p. 15), como a “[...] sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie.”

O aumento, nas três últimas décadas, da criminalidade, da exclusão social, da desigualdade entre classes, da concentração de riquezas, do abismo entre os países ricos e

pobres, do desemprego estrutural <sup>14</sup> e a conseqüente ampliação do exército industrial de reserva, não é nem um pouco otimista. Os apologetas da sociedade do livre mercado não conseguem resolver ou dar respostas coerentes para tais entraves, e o capitalismo enfrenta, assim, sua maior crise.

A diminuição crescente dos postos de trabalho vem reduzindo o mercado consumidor e aumentando, conseqüentemente, a concorrência intercapitalista, gerando a necessidade de se modernizar o processo produtivo de forma a reduzir os custos de produção e diminuir a folha de pagamento.

O mercado consumidor reduzido torna-se disputadíssimo e elitizado. As empresas passam a investir na melhoria contínua de seus produtos através dos programas de qualidade total e das normas ISO<sup>15</sup>, de maneira a seduzir a escassa demanda de consumidores em potencial. É o constante investimento no seu “diferencial de mercado”, nas campanhas de marketing agressivo e direcionado.

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitalis, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente mais graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercado e para o processo de valorização do capital. [...] Desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da

---

<sup>14</sup> Desemprego estrutural: extinção dos postos de trabalho gerado, no plano microeconômico, pelas empresas que, investindo em novas tecnologias e/ou introduzindo o processo de reestruturação produtiva, buscam reduzir custos e aumentar a produtividade. Já no plano macroeconômico, os programas de ajuste econômico e político fundamentados na ótica neoliberal diminuem significativamente o número de empregos, a fim de reduzir o poder de barganha dos sindicatos e flexibilizar os direitos trabalhistas.

<sup>15</sup> ISO (Internacional Standarts Organization): normas internacionais de produção, documento que garante que a empresa atende aos padrões de qualidade desejados para a total satisfação do cliente.

natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital. (ANTUNES, 2002, p. 34).

É para essa produção capitalista – degradante do meio ambiente, da natureza humana e em crise estrutural – que se busca formar um novo tipo de trabalhador: flexível, dedicado, submisso e adaptativo.

Reportando-nos a Gramsci, lembramos que, para o processo de industrialização americano dar frutos, ele teve que gerar novos hábitos e valores entre os operários, como, por exemplo, um controle ferrenho sobre a sexualidade e o alcoolismo, vistos como fatores que prejudicariam a produção.

A racionalização da produção gerou a necessidade de se regulamentar os instintos sexuais e o etilismo, pois ambos depravavam a saúde e desperdiçavam a energia necessária para o desempenho das funções cronometradas da produção fordista.

O fordismo criou o “operário-massa”, subordinou o trabalho ao capital, moldou um novo trabalhador, “domesticou” os limites psicofísicos dos indivíduos para gerar, na expressão de Taylor, o “gorila amestrado”: o trabalhador de gestos mecânicos, repetitivos e cronometrados, tão bem caracterizado por Charles Chaplin em “Tempos Modernos”. A introjeção das normas hegemônicas em cada trabalhador simbolizou a vitória do capital sobre todas as formas possíveis de solidariedade e sentimento de classe entre os operários.

Fazendo um paralelo com os dias atuais, percebemos que, para esta nova produção flexível ser colocada em prática, novos valores e habilidades precisam ser inculcados nos trabalhadores para que eles desempenhem satisfatoriamente suas funções. A escola passa a ser muito importante, uma vez que a crise do capitalismo real tornou necessária uma educação que prepare e adapte o trabalhador para as novas formas de exploração exigidas

pelo processo de reestruturação produtiva. No plano ideológico, o conhecimento adquire centralidade.

Quando dizemos valores pensamos na idéia durkheimiana de educação. Tal idéia parte do princípio de que a escola teria por função inculcar valores morais nos indivíduos para integrá-los à coletividade, onde cada pessoa, sabendo seu lugar no organismo social, absorveria normas de conduta necessárias para a vida em sociedade. Em Durkheim, a educação adquire caráter classista e dual: ela não deve ser igualitária, uma vez que os homens são sociologicamente desiguais. A escola deve ser uma e múltipla concomitantemente, ou seja, uma no intento de formar uma única mentalidade nacional no sentido moral dos direitos e deveres do cidadão, e, múltipla, devido à necessidade de especialização individual, ou seja, uma escola para aqueles que irão desempenhar as “artes liberais” e outra para os que exercerão as “artes mecânicas”.

Hoje, espera-se que o trabalhador seja competente, autônomo, polivalente, saiba trabalhar em equipe, tenha ao menos uma educação básica para interpretar, ler e tomar decisões necessárias ao andamento da produção. Como já dissemos anteriormente, o novo sistema produtivo requer que o trabalhador saiba interpretar gráficos e informações, tenha habilidades comunicativas e consiga resolver problemas de maneira autônoma, demonstrando eficiência e domínio em situações problemáticas.

Disso resulta várias questões a serem refletidas: como criar habilidades cognitivas e comportamentais no indivíduo? Como amansar seu espírito, inculcar valores, torná-lo participativo, jogá-lo numa produção, integrá-lo ao processo produtivo de forma que não se questione, apenas se adapte e seja um bom “colaborador”?

Que tipo de ser humano queremos? Aquele que se liberta ou aquele que se adapta? Aquele que busca sua emancipação e de seus companheiros ou apenas se esforça

individualmente para desesperadamente achar um lugar ao sol? Aquele que, com apenas seu esforço individual, arruma um emprego flexível, sem nenhuma garantia trabalhista e, amanhã, lhe dizem que se ele não se converter e reconverter continuamente, corre o risco de ser mais um excluído, sentindo-se terrivelmente culpado por seu fracasso individual?

Que educação desejamos? Aquela que apenas incute valores morais, que insiste na supremacia da individualidade sobre a coletividade ou aquela que incute valores éticos e que busca a melhoria do coletivo sobre o individual? Aquela fundamentada num pragmatismo, subordinada às relações de mercado, ou aquela que prima pelo desenvolvimento das qualidades mentais, afetivas, estéticas e físicas do educando?

Que sociedade queremos? Uma sociedade cada dia mais desigual, mais perversa, mais excludente ou uma sociedade mais igual, mais humana e includente?

São tantas questões postas que parece impossível dar respostas a tudo, mas, se já sabemos onde chegamos, podemos, ao menos, começar a pensar para onde estamos indo.

O que não podemos é nos deixar seduzir por uma crença, sem limites e critérios, na tecnologia como entidade capaz de, por si só, resolver todos os problemas sociais e econômicos de nossos dias. O determinismo tecnológico vem seduzindo a muitos pesquisadores em educação, que, aliando-se ao *status quo*, buscam criar novas metodologias de ensino que visam apenas adaptar os trabalhadores na nova ordem econômica e produtiva.

Não podemos, também, deixar-nos seduzir por uma falsa crença pós-moderna, onde tudo é subjetivo, micro, individual, fragmentado, simbólico, relativo e a-histórico.

É impossível matar nossos sonhos crendo que chegamos ao “fim da história”, ao fim das classes sociais, do trabalho, em suma, ao fim de “tudo aquilo”.

Assim, para melhor definir os conceitos acima mencionados, dividiremos o presente capítulo em duas partes: na primeira, estaremos enfocando e historicizando os conceitos que buscam hoje definir a chamada sociedade pós-moderna e/ou sociedade do conhecimento, bem como enfocaremos a educação de trabalhadores dentro desta perspectiva de análise. Já na segunda parte, buscaremos autores que se contrapõem a tais idéias e, igualmente, iremos analisar o processo formativo da classe trabalhadora como alternativa ao modelo dominante proposto.

É importante ressaltar que, em ambas as posições ideológicas, estará presente o “trabalho” como categoria sociológica de análise, na qual veremos como se posicionam tais posturas face ao fim do emprego.

## 2.1 A fetichização do conhecimento e a adaptabilidade do trabalhador

Já dissemos anteriormente que as três décadas posteriores à Segunda Grande Guerra Mundial foram batizadas pelo historiador inglês Eric Hobsbawm como a “era de ouro do capitalismo”, momento esse marcado por três fatores, a saber: pleno emprego, Estado regulador do Bem Estar Social e economia de consumo de massa.

O Welfare State não resolveu estruturalmente as desigualdades e contradições existentes no interior do modo de produção capitalista, porém, instituiu mecanismos que davam garantias mínimas de renda e acesso a serviços públicos, redistribuindo renda e serviços.

O Estado de Bem Estar Social foi a saída encontrada pelo capitalismo para sobreviver à grande depressão econômica dos anos trinta, resultado do “crack” da bolsa de

Nova Iorque, em 1929. Keynes precisou romper com o livre mercado para chegar à sociedade da opulência sob intervenção estatal.

O Estado de Bem Estar Social, também, permitiu a ascensão ao poder dos partidos de base social democrata, que, desde a década de 1890, buscavam o poder político para, teoricamente, por meio dele, construir uma sociedade socialista. Dessa forma, pelo âmbito legal democrático, os sociais-democratas puderam implantar leis que garantiram, de uma certa forma, o direito ao emprego e a condições de trabalho, legalmente protegidas, dentro da sociedade capitalista.

Em *O Estado e a Revolução*, Lênin (1987) já antevia que os sociais-democratas, ao se aliarem ao poder político da sociedade burguesa, estariam negligenciando os fundamentos principais da teoria marxista revolucionária, pois, para este pensador, o Estado é, antes de tudo, um aparelho de dominação de uma classe por outra, ou “o braço armado da burguesia”, o que torna impossível uma real democracia numa sociedade capitalista. Ao participarem do processo democrático burguês, os líderes operários e declarados marxistas permitiram a manutenção e continuidade do *status quo*, preterindo e abandonando a luta pela constituição de uma sociedade socialista em âmbito mundial. Lênin anteviu com sucesso a impossibilidade de se constituir uma sociedade socialista através do sufrágio universal.

Entretanto, achamos importante ressaltar que, no caso brasileiro, nunca tivemos um keynesianismo do tipo observado nos países centrais. O Estado do Bem Estar no Brasil foi um caso atípico devido a fatores históricos e sociais.

No Brasil, o *Welfare State* assumiu características autoritárias e tecnocráticas, com uma intervenção estatal centralizada, definindo, de cima para baixo, como os recursos

seriam investidos nas políticas sociais, bem como decretou as regras de inclusão/exclusão social.

O *Welfare* brasileiro criou políticas sociais reprodutoras das desigualdades sociais e, diferentemente dos países centrais, tais políticas eram mais do âmbito do assistencialismo com dimensões “clientelistas”.

A centralização do Estado brasileiro criou, também, uma burocratização excessiva, autoritária, que além de fazer do aparelho estatal uma instituição clientelista, privou da participação nas políticas sociais os sindicatos, partidos e movimentos sociais.

Enquanto nos países desenvolvidos as políticas de bem estar social privilegiavam uma situação de pleno emprego, acompanhada pela subida permanente dos salários visando a elevar o nível de vida da população; no Brasil, o que se viu foram políticas que tinham como objetivo deixar os salários baixos, fazendo com que uma esmagadora maioria de pessoas dependessem diretamente da tutela do Estado.

Assim, se por um lado, os anos de 1970 foram anos limites para a continuidade das idéias do bem estar social, uma vez que o capitalismo novamente entrou em um período cíclico de estagnação e recessão; por outro, é nesse mesmo momento que as novas tecnologias de base microeletrônica ganham notoriedade e passam a ser elementos vitais para o enfrentamento de um período marcado por dúvidas, incertezas e desequilíbrios.

A necessidade de continuar exaurindo lucro, a busca de novos mercados consumidores, a diminuição dos custos de produção de forma a tornar os produtos competitivos, foram elementos vitais para o processo de investimento maciço em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D).

O processo acirrado de concorrência intra e intercapitalistas pela ampliação de mercado consumidor e a busca de mão-de-obra jovem e barata nos países periféricos –

necessária para a diminuição dos custos de produção – passaram a ser o elemento X na etapa de transnacionalização do capital, assim como contribuíram para a sobrevivência do capital.

É importante lembrar que, para Marx, a economia seria caracterizada por três fases: expansão, estagnação e crise. Dessa forma, nos anos de 1930, temos a grande crise; nos anos posteriores, a recuperação do capitalismo expressa pelas idéias keynesianas; após a Segunda Grande Guerra, a expansão; no início dos anos sessenta, o princípio da crise capitalista de acumulação e, nos anos setenta, um período de estagnação econômica marcada pela saturação do consumo de massas, crise fiscal e descontrole da inflação. Podemos, então, afirmar que o período de crise é uma condição imanente ao próprio desenvolvimento capitalista e da acumulação do capital.

Como bem enfatizou Frigotto (1999, p. 62), “a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.”

É nesse momento de crise do capitalismo que as idéias neoliberais de Friedman e Hayek<sup>16</sup> entram em cena, difundem-se e mostram-se, aparentemente, como única saída possível para o momento vivido. Crescem as críticas ao Estado interventor e exalta-se a sociedade do livre mercado. Enfatiza-se o Estado mínimo e glorifica-se o mercado máximo.

É claro que não podemos nos esquecer que não foram apenas as idéias neoliberais que se mostraram viáveis para o enfrentamento da crise capitalista dos anos 1970/90. O

---

<sup>16</sup> As obras mais importantes dos citados autores e que forneceram a base teórica para o advento do neoliberalismo são: FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade** e HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**.

processo de reestruturação produtiva, aliado às então nascentes tecnologias informacionais, tornaram-se vitais para a sobrevivência do capitalismo e foram, também, o tiro de misericórdia nas conquistas políticas da classe trabalhadora.

Para Castells (1999, p. 101),

Os anos 70 foram, ao mesmo tempo, a época provável do nascimento da Revolução da Tecnologia da Informação e uma linha divisória na evolução do capitalismo. [...] As empresas de todos os países reagem ao declínio real da lucratividade ou o temiam e, por isso, adotavam novas estratégias. [...] Para aumentar os lucros, em um determinado ambiente financeiro e com os preços ajustados pelo mercado, há quatro caminhos principais: reduzir os custos de produção (começando com custos de mão-de-obra); aumentar a produtividade; ampliar o mercado; e acelerar o giro do capital.

Ainda de acordo com o citado autor, o informacionalismo<sup>17</sup> seria o responsável pela expansão e rejuvenescimento do capitalismo, advindo daí uma sociedade “pós-industrial”<sup>18</sup> onde os serviços culturais substituiriam os bens materiais no âmago da produção.

O capital foi se tornando, paulatinamente, subordinado ao conhecimento e à informação e, estes, tornaram-se elementos essenciais para sua sobrevivência, reprodução e acumulação.

---

<sup>17</sup> Para Castells e todos aqueles autores que acreditam numa “sociedade do conhecimento” a fonte de produtividade passa da centralidade do trabalho para a subjetividade da geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos.

<sup>18</sup> Sociedade pós-industrial seria caracterizada por uma sociedade informatizada em oposição à sociedade industrial. Desenvolveu-se em torno das possibilidades trazidas pelas novas tecnologias da informação (informática, telecomunicações e mídias eletrônicas) e com o esgotamento da base técnica material que apoiava-se em maquinaria pesada, rígida, poluidora e consumidora de energia. Advindo disso uma redução relativa e absoluta do trabalho humano.

É, também, nessas décadas de crise e tentativa desesperada de se manter intacto e sobreviver, face ao perigo crescente do “comunismo”, que novas ideologias precisam ser criadas e recriadas para tentar justificar a permanência do capitalismo. É preciso mudar tudo para que tudo o que exista permaneça e continue a ser como é.

Vai ser nesse período de crise que as teorias da pós-modernidade, do fim da sociedade do trabalho, das ideologias, do marxismo, da religião e da cientificidade ganharão força e criarão raízes tão profundas que perdurarão até os nossos dias. O capital mostrou que consegue sobreviver até mesmo em suas crises mais profundas e a burguesia, por sua vez, mostrou-se novamente revolucionária, capaz de “criar o mundo à sua imagem e semelhança.”

O advento de uma sociedade pós-industrial, surgida no pós-guerra, o início da era da TV, o surgimento de uma cultura do consumo e a reconstrução arquitetônica do velho mundo contribuíram para, segundo alguns autores, o advento da “pós-modernidade”, resultando, daí, em uma radical mudança cultural e dos padrões estéticos, culturais, arquitetônicos e cognitivos.

[...] O advento da pós-modernidade, corretamente situado no começo dos anos 70, refletiu de fato uma ruptura contemporânea com o modelo de desenvolvimento capitalista do pós-guerra. Com a recessão de 1973, o fordismo – minado pela crescente competição internacional, lucros corporativos em baixa e inflação acelerada – mergulhara numa crise de superacumulação adiada por muito tempo.

Em reposta surgiu um novo regime de “acumulação flexível”, à medida que o capital aumentava sua margem de manobra. O novo período encontrava maior flexibilidade nos mercados de trabalho (contratos temporários, mão-de-obra doméstica e imigrante), processos de fabricação (mudança de fábricas para outros países, produção a toque de caixa),

produção de mercadorias (lotes em consignação) e acima de tudo nas operações financeiras desregulamentadas, ou seja, no mercado de dinheiro e crédito. Esse sistema especulativo e inquieto foi a base das várias formas de cultura pós-moderna, de cuja realidade e novidade não se podia duvidar – uma sensibilidade intimamente ligada à desmaterialização do dinheiro, à característica efêmera da moda, ao excesso de simulação nas novas economias. (ANDERSON, 1999, p. 94).

A pós-modernidade trouxe em seu âmago uma maior preocupação antropológica com a pluralidade de culturas e discursos, resultando disso o colapso da grande narrativa e uma maior ênfase nas várias pequenas narrativas. O processo historiográfico deixou de ser referido a partir da história das lutas de classes e passou a ser interpretado sob novas abordagens, objetos e fontes. Passou-se da macro-história para a micro-história, centrando-se a análise histórica em memórias individuais, locais, culturais, cotidianas, étnicas, religiosas, etc.

Naturalizando-se, o social acabou por reduzir o curso histórico a um simples estado provisório, relativizando o universalismo e absolutizando a alteridade cultural. O coletivo subordinou-se ao individual.

A impossibilidade de se chegar a um conhecimento verdadeiro e absoluto levou à crise das ciências, dos paradigmas e da razão. Tudo é relativo, subjetivo, descontínuo e fragmentado. A realidade torna-se incerta, o conhecimento, provisório e a totalidade, impossível de ser conhecida. Os fundamentos da sociedade moderna, alicerçados sob a perspectiva iluminista e sob capital produtivo, estariam ultrapassados.

Abandonam-se as questões macro e se volta para as questões micro. A realidade cotidiana torna-se mais importante que a materialidade histórica. Exemplo disso são as fragmentadas pesquisas recentes em educação, circunscritas em descrever literariamente o

cotidiano de **uma** professora em **uma** sala de aula, relegando a questão educacional a simples problemas metodológicos, a-históricos e desconectados de uma realidade social e política mais ampla.

Conta-se a história de vida e profissional da “professorinha”, ou a “facilitadora da aprendizagem”, como querem os piagetianos, que com muito amor e desprendimento pessoal conseguiu transformar a vida das crianças e já que, segundo os pós-modernos, é impossível mudar o mundo, pelo menos vamos mudar a conduta metodológica em sala de aula.

Reduz-se, dessa forma, os conflitos a situações anômalas que podem ser resolvidas sem intervenção estatal, apenas com boa vontade individual, afeição e desprendimento. É o “pedagogismo do afeto”. Tais pesquisas, centradas em singularidades, histórias pessoais, localismos e particularidades pouco ou nada acrescentam à interpretação ou mudanças do sistema educacional.

É importante dizer que não negligenciamos o afeto como necessário ao efetivo ato de educar, porém, não nos aliamos a esta afetividade piegas, individualista que, negligenciando a politicidade da educação, faz do professor um ser adocicado, alienado de seus direitos, conformado com as péssimas condições de trabalho e os baixos salários.

Como enfatizou o grande educador brasileiro Paulo Freire (1996), “ensinar exige querer bem aos educandos”.

É preciso, por um lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da

permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. (FREIRE, 1996, p. 161-162).

Alguns autores vêem a pós-modernidade como a ideologia do modelo neoliberal. Assim, conforme Duarte (2001, p. 75-76),

Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntaram-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo críticas da sociedade contemporânea e estamos enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

Se por um lado a pós-modernidade decretou o fim das macro-narrativas históricas, o pós-industrialismo decretou o fim da classe trabalhadora fabril.

Dessa forma, no começo dos anos 80, André Gorz, no seu ensaio *Adeus ao proletariado* anuncia o fim da classe trabalhadora, do operariado fabril, enfim, do sujeito histórico capaz, segundo Marx, de revolucionar as relações sociais produtivas e ser portador de um projeto de transformação enquanto classe social.

Gorz percebe que, paulatinamente, robôs vão substituindo operários em operações até então complexas, levando ao aumento substancial de desempregados e de trabalhadores no setor terciário da economia, em virtude das transformações na base industrial. A diminuição quantitativa do proletariado fabril, vista como classe revolucionária capaz de tornar possível o advento de uma sociedade socialista, tornou inviável a práxis marxista.

As grandes transformações no interior do aparelho produtivo, como, por exemplo, as unidades de produção pequenas e descentralizadas, a abolição de tarefas repetitivas e alienantes e a conseqüente diminuição no tempo do trabalho tornariam possível, segundo Gorz, o advento de uma sociedade onde os indivíduos poderiam exercer ocupações diferentes, mais pessoais, onde o trabalho deixaria de ser o ponto principal do existir humano, sendo substituído por atividades mais prazerosas e criativas.

Nesta sociedade do tempo liberado, em decorrência da diminuição do tempo necessário para produzir bens, os movimentos sociais teriam uma característica própria: a negação do poder, da ordem e do sistema social, onde cada indivíduo, com suas especificidades, teriam o direito sobre sua própria vida.

Nas sociedades industrialmente desenvolvidas o socialismo estaria historicamente ultrapassado, já que a crise do marxismo caminha *pari passu* com a crise do movimento operário. A impossibilidade de superação do capitalismo se daria pelo fato de o mesmo ter aprendido a sobreviver em meio a todas as suas crises e ao constante revolucionar burguês, responsável pelo incessante caos do sistema. Assim, o fim do proletariado, visto na teoria clássica marxista como a classe capaz de emancipar a sociedade, tornou inviável a criação de uma base material para o advento do socialismo.

Ainda na década de 1980 – porém, já no seu término –, Claus Offe surge com a tese de que a categoria chave da sociologia não é mais o trabalho. Para ele, a superação da

sociologia clássica se dá pela superação da categoria trabalho. A dimensão do trabalho supera um novo subjetivismo sociológico, perdendo a sua centralidade.

O desenvolvimento de novos paradigmas de organização industrial trouxe a emergência de novos temas para sociólogos e economistas: o trabalho deixa de ser visto apenas como aquele restrito ao sistema industrial produtivo e adquire nova roupagem: “o trabalho comunicacional”.

A linguagem do computador, da robótica, entrou no universo do trabalho e a comunicação passou a ser central para se intensificar o desempenho técnico dos trabalhadores, uma vez que estes operam painéis, não produtos, operam signos e símbolos.

A pós-modernidade passa a ser marcada por uma radical mudança cultural e dos padrões estéticos, culturais e cognitivos, sendo a sociedade civil o local onde se estruturam as novas ações sociais dos indivíduos.

No quadro a seguir, tentamos analisar a sociologia clássica e os novos temas de análise sociológica, segundo Claus Offe:

<b>SOCIOLOGIA CLÁSSICA</b>	<b>CLAUS OFFE</b>
Necessidade vital	Espaço vital
Relações sociais de produção	Cotidiano
Existência histórica	Vida
Trabalho produtivo	Trabalho reflexivo em serviço
Sujeito histórico (Marx)	Atores (desempenham o papel num
Grupos sociais (Weber)	determinado espaço)

Consciência (Marx e Weber)	Temas
Determinação histórica	Espontaneidade
Contradição	Problemas/conflitos/problemática

É no final da década de 1980 que surgirá, também, a idéia de que chegamos ao “fim da história”. A derrocada dos regimes comunistas, simbolizada pela queda do muro de Berlim e pela extinção da União Soviética, levou alguns apologetas do livre mercado a decretarem a morte de uma utopia socialista. Dogmaticamente, anunciou-se: fora do capitalismo, não há salvação.

O fim da história teria como marco a morte do marxismo-leninismo, do fascismo e de todos os regimes autoritários opostos ao liberalismo americano. A vitória da democracia liberal representaria o ponto final da evolução ideológica da humanidade.

Para o norte-americano Francis Fukuyama, a democracia liberal teria aniquilado todos os totalitarismos de direita e de esquerda, contribuindo para a vitória da liberdade e a impossibilidade de qualquer ideologia ou utopia mostrar-se como opções ao instituído, haja vista que todas as alternativas à sociedade capitalista mostraram-se reacionárias e ultrapassadas. Em suma, ele decretou a morte dos sonhos socialistas e a vitória do capital.

Fukuyama fundamenta-se teoricamente em Hegel e, parte do princípio de que a sociedade caminharia evolutivamente para o progresso e a liberdade plena, sendo a democracia liberal norte-americana o ápice dessa evolução.

Percebe-se, claramente, no pensamento de Fukuyama, uma contradição fundamental: por um lado, o mesmo se diz um profundo defensor da democracia liberal burguesa e, por outro, mostra ter uma profunda afinidade com o fascismo.

Dividindo o mundo em histórico e pós-histórico, ou em civilizados e bárbaros, acaba por defender o uso de força e da intervenção imperialista em caso de ameaça da civilização pela barbárie. Ataca órgãos como a ONU, que seriam um entrave às nações livres, por ter aceito, entre seus membros, países como a União Soviética e países não liberais do terceiro mundo.

Partindo de um pressuposto evolucionista, Fukuyama entende que o imperialismo é uma necessidade, pois as grandes potências desenvolvidas levariam o “progresso” aos países mais atrasados. O genocídio seria explicado racionalmente como uma necessidade darwinista, uma vez que apenas os melhores e mais fortes sobrevivem e podem dominar povos mais atrasados.

Vemos, então, que o capitalismo foi capaz de sobreviver e ressurgir das cinzas num exíguo espaço de tempo, criando ideologias poderosas. Poderíamos até dizer paralisantes e, como alguns grupos religiosos, conseguiu converter até marxistas históricos em pós-modernos convictos. Aparentemente, a democracia liberal burguesa surge como a grande vencedora de uma guerra fria que durou décadas e como vitoriosa sobre um processo histórico fracassado de transformação radical de sociedade.

O que nos espanta é perceber a velocidade com que os fatos vêm ocorrendo, a rapidez em que “tudo que é sólido e se desmancha no ar”: utopias, ideologias e grupos políticos.

Analisando a velocidade da evolução tecnológica, percebemos que, historicamente, enquanto a primeira revolução industrial levou quase dois séculos para mundializar-se, a assim chamada revolução microeletrônica espalhou-se pelo planeta em duas décadas. Como exemplo, podemos citar a invenção do transistor, em 1947, que foi a mola propulsora para o

advento da microeletrônica, em 1957, e dos microprocessadores (computador em um único chip), em 1971.

As assim chamadas tecnologias da informação ganharam proporções mundiais em um curto espaço de tempo e tiveram como seu centro criador inicial os EUA. O rápido processo de difusão global dessas tecnologias possibilitou interconectar, processar, transmitir para qualquer lugar do planeta uma quantidade virtualmente ilimitada e imensamente variada de dados.

É importante dizer que a difusão mundial das tecnologias informacionais não vem se dando de maneira homogênea entre todos os países. Pelo contrário, colaboraram para aumentar o fosso entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, agora divididos entre países produtores e países consumidores de conhecimento. A informação torna-se mais importante que a produção e o capital financeiro sobrepõe-se ao produtivo.

Poderíamos dizer que vem ocorrendo um processo atualizado de concepção e execução, de certa maneira, um “neotaylorismo”, no qual um grupo concebe e cria e, outro, apenas aprende a utilizar os novos inventos.

A dicotomia teoria/prática, quando olhada num primeiro momento, parece vir sendo superada com o advento das recentes descobertas científicas possibilitadas pela terceira revolução industrial. Como foi expresso por Castells (1999, p. 73),

o desenvolvimento da Revolução da Tecnologia da informação contribuiu para a formação dos meios de inovação onde as descobertas e as aplicações interagem e eram testadas em um repetido processo de tentativa e erro: aprendia-se fazendo.

Entretanto, é extremamente importante dizer que esse processo que possibilita ao indivíduo aprender fazendo, aliando conhecimentos teóricos e práticos, aplica-se majoritariamente aos engenheiros, físicos, químicos, etc., em suma, aos profissionais de nível superior, à classe hegemônica, à elite dirigente. Os trabalhadores, “chão-de-fábrica”, sujeitos principais em estudo neste trabalho, apenas aprendem a interagir e manusear as novas tecnologias, não participando do seu processo de criação. No plano real, a velha dicotomia educação para os dirigentes e treinamento para os trabalhadores permanece.

Para melhor explicitar o que estamos dizendo, transcrevemos a significativa passagem do *best seller* *A sociedade informática*, de autoria de Adam Schaff (1992, p. 94, grifos nossos):

O essencial é que as pessoas do terceiro mundo devem ser preparadas para **absorver** novas tecnologias e **aprender a utilizá-las**. Atualmente há no mercado um grande número de livros enganosos que, aproveitando-se da ignorância específica da maior parte da população dos países industrializados no que se refere ao aspecto tecnológico da atual revolução industrial (os habitantes dos países do terceiro mundo continuam ignorando completamente o problema), propagam a ilusão de que bastaria enviar uma quantidade adequada de microcomputadores para resolver automaticamente os problemas do terceiro mundo [...] Ainda que no terceiro mundo fosse distribuído um computador por cabeça, isto nada modificaria sua situação, pois o caminho que leva à **utilização** da informática é longo e impregnado de obstáculos.

Assim, para Schaff, não basta apenas distribuir “um computador por cabeça” no terceiro mundo. Faz-se necessário ensinar aos subdesenvolvidos a aprender, primeiramente, a utilizá-los.

Dessa forma, é interessante salientar que a chamada “sociedade do conhecimento” acaba por trazer em seu interior uma contradição fundamental: por um lado, as novas tecnologias levam a uma necessidade de se formar trabalhadores dentro das novas formas de exploração capitalista (maior nível de escolaridade do trabalhador médio) e, no plano ideológico, faz-se importante delimitar a socialização do conhecimento gerado. O acesso aos conteúdos e fundamentos teóricos do conhecimento socialmente produzido acaba ficando em segundo plano, pois busca-se mais gerar competências e comportamentos que insiram e adaptem o trabalhador no sistema produtivo. A educação continua sendo ofertada para as camadas subalternas, em doses homeopáticas.

O aumento dos anos de escolaridade do trabalhador de nível médio, aliado a um maior conhecimento do processo produtivo, continua proporcionalmente limitado, pois, se, por um lado, os trabalhadores passam mais tempo nos bancos escolares, por outro, o conhecimento mundial aumenta dia-a-dia. Dessa forma, os indivíduos das camadas desprivilegiadas continuam tendo acesso a uma educação fragmentada e delimitada pelos interesses do capital.

Na “sociedade do conhecimento”, “pós-industrial”, “pós-moderna”, “sem classes antagônicas”, “pós-histórica” o mais importante na educação destinada aos trabalhadores não é a aquisição sistematizada do conteúdo e dos conhecimentos socialmente produzidos. O mais importante passa a ser o “aprender a aprender”: uma educação continuada, ao longo de toda a vida. Desenvolver a “educabilidade cognitiva”<sup>19</sup> em cada trabalhador passa a ser a finalidade máxima da educação.

---

<sup>19</sup> Educabilidade cognitiva parte do princípio de que a inteligência humana caracteriza-se pela maleabilidade e adaptação ao meio, podendo ser alterada e desenvolvida, de forma que o indivíduo possa melhor perceber o mundo, adquirir, organizar informações e explorá-las em suas representações mentais. Vê o homem apenas do ponto de vista psico-biológico, sempre procurando entender como, epistemologicamente, o homem “aprende a aprender”. Para os pesquisadores dessa área, as modificações das estruturas de aprendizagem poderiam

No plano pedagógico, vemos hoje a preponderância do discurso construtivista em educação, uma vez que o sujeito preconizado pela produção capitalista em um regime político neoliberal teria as mesmas qualidades do indivíduo formado dentro da pedagogia piagetiana: participativo, autônomo, capaz de trabalhar em equipe, adaptativo e apto a “aprender a aprender”.

Como bem enfatizou Newton Duarte (2001, p. 5), “as pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar os educandos o acesso à verdade.”

É claro que nenhum educador coerente pode opor-se à autonomia dos educandos. Entretanto, o que assistimos é uma leitura organicista e positivista da obra de Piaget. Tal leitura busca enfatizar a capacidade do ser humano de adaptar-se, sem questionamentos ou revoltas, à lógica capitalista do lucro, bem como criar comportamentos e condicionamentos que criem um novo tipo de trabalhador. O conceito de autonomia, tão caro aos educadores mais progressistas, vem sendo usado pelo capital apenas como uma mera ferramenta necessária ao bom andamento da produção e subordinado à lógica do mercado.

Os conceitos adquirem sob o capital uma roupagem condizente com as necessidades imediatistas e pragmáticas da produção, tornando-se ideologias poderosas.

Afinal, qual professor poderia se opor à autonomia de seus educandos?

---

ocorrer em qualquer idade, melhorando o funcionamento cognitivo, a estrutura do pensamento e a adaptação a situações novas e imprevistas. O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), criado pelo israelita R. Feuerstein, usa exercícios psicotécnicos para melhorar e adaptar pessoas em situação de dificuldades de aprendizagem, populações com necessidades especiais, adultos iletrados com baixa qualificação, trabalhadores em reconversão profissional e professores em geral. É importante ressaltar que a área de Recursos Humanos, hoje quase que totalmente dominada por psicólogos, tem usado com frequência seus pressupostos, quando se trata da formação e da reconversão profissional de trabalhadores dentro das empresas e para o processo produtivo. Para saber mais, ver: FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Assim, enquanto Piaget pensa a autonomia como a capacidade que o indivíduo tem de fazer julgamentos morais por si mesmo, fundamentados no respeito mútuo e nas relações de cooperação, sem a necessidade de uma coerção exterior, a formação de trabalhadores, hoje, preconiza uma autonomia sintonizada com os ditames da produção. O indivíduo autônomo, competente, é visto como aquele que consegue “autonomamente” resolver os problemas que surgem durante o processo produtivo sem a necessidade da “chibata”, adaptando-se com facilidade ao estabelecido e não questionando, por um só momento, a ordem social.

Para Duarte (2001) o que vimos assistindo hoje, nos discursos educacionais contemporâneos, é uma tentativa de se reunir diferentes teorias em uma só, num processo de unilateralidade científica. A irracionalidade pós-moderna tem a pretensão de incorporar, em uma só teoria, distintas concepções filosóficas. Sem meias palavras, pretende fazer um ecletismo filosófico.

Disso, resultam-se livros, teses e dissertações que possuem a façanha de unir, como teoricamente iguais, pensadores como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Piaget, Dewey, Vigotski, etc.

Uma outra grande contradição do construtivismo contemporâneo é sua ênfase na formação de um indivíduo cooperativo, capaz de trabalhar em grupo em uma sociedade perversamente individualista. Por um lado, glorifica-se o indivíduo que saiba cooperar com a empresa, mas, por outro, estimula-se o individualismo narcisístico, darwinista, em que cada ser, na luta por sua “empregabilidade”, torna-se concorrente do outro na caminhada diária pela sobrevivência. É o “matar um concorrente por dia na selva de pedra”.

Como já dissemos anteriormente, o capitalismo conseguiu recompor-se da grande crise do petróleo dos anos setenta e da estagflação que marcou o período. Entretanto, os

ideólogos burgueses não conseguem dar, com propriedade, uma solução para o grave fenômeno do desemprego estrutural agudizado nas três últimas décadas. Já dissemos, também, que, dentro da lógica capitalista do lucro, faz-se necessário moldar um novo tipo de trabalhador mais condizente com as recentes descobertas tecnológicas, sendo, o construtivismo, a prática pedagógica mais coerente e sintonizada com o período em questão.

O “aprender a aprender” acabou por tornar-se, ideologicamente, a teoria pedagógica necessária para legitimação da educação permanente, da atualização e do aprimoramento contínuo para as várias reconversões profissionais<sup>20</sup> que virão dentro de um cenário de desemprego estrutural. Cria-se, então, a necessidade de novas habilidades e posturas daqueles (poucos) indivíduos que conseguirão manter-se na disputa para as reduzidas vagas existentes no mercado de trabalho, cada dia mais enxuto e terrivelmente excludente e competitivo. O ensino técnico profissionalizante, dessa maneira, passa a ser pensado como aquele que prepara trabalhadores para a empregabilidade, e não para o emprego.

É importante ressaltar que a diminuição crescente dos postos de trabalho não significou a total eliminação do emprego. Dessa forma, reconversão, requalificação e reciclagem de trabalhadores fazem sentido dentro desse contexto em particular, uma vez que, no livre mercado, os indivíduos concorrem livremente entre si e apenas os mais preparados é que irão, teoricamente, ocupar os poucos e precarizados empregos ainda disponíveis. Relega-se ao indivíduo seu projeto de vida profissional.

---

<sup>20</sup> Reconversão profissional: numa sociedade em que os empregos são poucos e disputadíssimos faz-se necessário atribuir à educação a tarefa de preparar as pessoas para estar continuamente aprendendo novas tarefas e ocupações. O indivíduo precisa estar se atualizando e reciclando continuamente, reconvertendo-se todos os dias de sua vida, acreditando que desta forma conseguirá manter-se competitivo num mercado de trabalho cada vez mais fechado e desafiador. Só faz sentido no contexto da “empregabilidade” e do darwinismo social, uma vez que só aqueles mais aptos poderão sobreviver na nova sociedade do conhecimento. Vai ao encontro das pedagogias do “aprender a aprender”.

Assim, escamoteiam-se as relações de classe e as contradições imanentes à relação capital/trabalho, transformando o vínculo entre capitalista e trabalhador em relação de trocas entre agentes de produção livres e iguais. Reduz-se capitalista e operário em cidadãos, desaparecendo as diferenças e criando igualdades formais perante a lei, ocultando, dessa forma, as desigualdades sociais. Trabalhadores são apenas indivíduos que concorrem livremente entre si; as desigualdades são vistas como individuais e não sociais.

A relação entre detentores e não-detentores dos meios de produção passa a ser de colaboração e não de luta de classes. Ambos tornam-se meramente cidadãos e, como preconiza o direito, os contratos apenas se realizam entre entes formalmente iguais.

Busca-se, acima de tudo, equalizar os “desiguais” pela educação, ocultando, dessa forma, o caráter de classes que permeia as relações sociais na sociedade capitalista.

A educação pensada de forma continuada, isto é, ao longo da vida, relega os conteúdos da aprendizagem ao segundo plano, uma vez que, se o indivíduo aprender a aprender, pode se requalificar continuamente, sem a necessidade de um aprofundamento dos assuntos aprendidos. Caso o indivíduo não tenha aprendido hoje de forma satisfatória, poderá aprender amanhã, já que a inteligência é construída ao longo de toda a vida. O mais importante, nessa concepção, torna-se, então, não apenas o ensino dos conteúdos socialmente produzidos, mas sim os processos de aprendizagem.

As pedagogias do “aprender a aprender” preconizam uma sociedade organicamente coesa e harmônica e, para essas pedagogias, seria função da escola formar indivíduos cooperativos que, se integrando ao social, promovessem seu desenvolvimento e harmonia entre seus pares. Essa seria uma forma de dissimular as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. O indivíduo que não se adapta a isso torna-se, portanto, o único responsável pelo seu fracasso individual.

Exalta-se, cada vez mais, o indivíduo “empreendedor”, “gente que faz”, o *self made man*, aquele que com criatividade e persistência conseguiu driblar todas as adversidades sociais e do mercado, aquele que resolveu os problemas satisfatoriamente, que não viu as dificuldades, mas enxergou as soluções. Basta que se dê uma folheada em qualquer revista de negócios para saber do que estamos falando. A marca distintiva do líder<sup>21</sup>, do “motivador da equipe”, está sempre associada à características psicológicas, subjetivas e imensuráveis.

As empresas, teoricamente, estariam “valorizando seu capital humano”. Dessa forma, as “pessoas passam a fazer a diferença para a empresa”.

Assim como as mercadorias, os seres humanos também têm o seu “diferencial de mercado”. Os indivíduos tornam-se os únicos responsáveis pela sua carreira e sucesso pessoal.

A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, do indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer virtudes) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. Essa ideologia tem sido reiteradamente apresentada pelos meios de comunicação de massa, podendo ser citados aqui dois exemplos. O primeiro é o de uma matéria publicitária que era veiculada pela Rede Globo de Televisão, aos sábados à noite, antes do noticiário nacional, isto

---

<sup>21</sup> Características valorizadas dentro das empresas e que se esperam do líder: flexibilidade, carisma, intuição, iniciativa, dinamismo, perseverança, resistência ao stress, competência interpessoal, adaptabilidade, visão global, imaginação realística, motivação, tomada de decisão. São todas características subjetivas e as relações dentro das empresas parecem tornar-se mais psicoafetivas que racionais.

é, no horário nobre da TV. Essa matéria intitulava-se *Gente Que Faz* e era patrocinada por um banco, que por ironia, acabou quebrando e sendo incorporado por um grupo financeiro multinacional. A essência desse programa consistia em mostrar histórias de indivíduos que, em busca de realização de algum ideal, não importa qual (montar um negócio, desenvolver um trabalho de assistência social, etc.) enfrentavam todos os obstáculos e alcançavam êxito. Ao final de cada história o locutor sempre encerrava dizendo que “Fulano é gente que faz”. O objetivo ideológico é claro: trata-se de difundir exemplos de pessoas que, em vez de ficarem criticando o governo, criticando o capitalismo, criticando a situação econômica, etc. , arregaçam as mangas e fazem algo para alcançar seu ideal. Não é mero acaso que atualmente seja tão difundido em educação, o discurso voltado para as características definidoras de um bom professor que reflete sobre sua prática e realiza um trabalho de qualidade, mesmo em condições adversas. (DUARTE, 2001, p. 140-141).

Achamos interessante transcrever essa longa passagem, uma vez que ela é bem paradigmática e reflete o discurso atualmente dominante acerca do indivíduo que luta, que trabalha, se esforça e faz.

A sociedade capitalista fundada em um ideário neoliberal exalta a individualidade, capacidade que cada um tem de fazer a diferença em seu bairro, em sua escola, em sua cidade. Isso significa que basta ter boa vontade, fé e determinação que nada é impossível.<sup>22</sup>

O discurso preponderante em educação, na atualidade, exaltando qualidades individuais, professores messianicamente engajados na prática cotidiana, administradores escolares vencendo desafios, incorporando a “qualidade total” no planejamento escolar, refletem bem o momento por nós vividos.

---

<sup>22</sup>A exemplo disso podemos estar citando um concurso de redação promovido pela EPTV (afiliada da Rede Globo de Televisão na região central do estado de SP), em 2003, nas escolas públicas. O tema buscava uma reflexão sobre como os jovens da oitava série do ensino fundamental poderiam estar “fazendo a diferença”. As melhores redações davam direito a prêmios (para a escola e o aluno), bem como os adolescentes vencedores teriam o “privilégio” de fazer uma reportagem televisiva sobre o assunto em questão.

Dessa maneira, não é de se estranhar que documentos internacionais influenciem as políticas educacionais de vários países e exaltem as competências, a reconversão profissional, a sociedade do conhecimento, a formação de recursos humanos para a empregabilidade e a educação ao longo de toda vida. Analisando-se dois deles, o documento da UNESCO e o da OIT<sup>23</sup>, vemos como a educação está fortemente envolvida pelo discurso neoliberal, tecnocrático, solipsista e pós-moderno.

O documento da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, começou a ser pensado desde 1991, quando uma conferência global convidou seu diretor geral a constituir uma comissão internacional, incumbida de refletir sobre o ato de educar e aprender no novo século que viria.

Junto com mais catorze “notáveis”, de origens culturais, profissionais e políticas distintas, provenientes de diversas partes do globo, Jacques Delors regeu a confecção do citado documento.

Em 1993, é criada oficialmente a Comissão sobre a Educação para o século XXI, que trabalhou durante três anos e, como fruto desta tarefa, em 1996, é publicado o relatório que lançou as bases e diretrizes para a educação mundial de uma nova era que já se anunciava.

É importante dizer que, especificamente no Brasil, o citado relatório foi publicado em 1998 com apresentação do, então, ministro da educação e do desporto Paulo Renato Souza e teve influência direta na formulação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

---

<sup>23</sup> Estamos analisando os documentos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura) e da OIT (Organização Internacional do Trabalho). São eles, respectivamente: DELORS, Jacques.(org.) **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

Para a citada comissão que confeccionou o relatório, no século XXI, a educação seria permeada por três grandes desafios: desenvolvimento humano sustentável, compreensão mútua entre os povos e renovação de uma vivência concreta da democracia. Tudo isso protagonizado em um cenário marcado pela tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade.

Os quatro pilares da educação do século XXI estariam assentados sobre os lemas “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”.

Os preceitos das pedagogias do “aprender a aprender” estão, claramente, delineados no referido relatório, uma vez que o mesmo preconiza uma educação continuada, ao longo de toda a vida. Só o indivíduo que aprendeu a aprender estaria apto a sobreviver na nova sociedade do conhecimento, já que durante toda a sua vida passará por sucessivas reconversões profissionais, que o tornarão habilitado, quimERICAMENTE, a permanecer no mercado de trabalho.

A comissão deliberou sobre a necessidade de se aumentar o acesso e a qualidade na educação básica. É importante ressaltar que isso não significa, necessariamente, a democratização do conhecimento aos trabalhadores, uma vez que o acesso à universidade continua sendo privilégio da elite dirigente e qualidade é entendida, no relatório, no sentido de eliminação de desperdícios, custos altos, repetência e evasão escolar. É pensar a educação como uma grande empresa capitalista que deve ter resultados quantitativos. Resultados esses alcançados pelo espírito empreendedor do administrador escolar, visto como um gerente que consegue gerir conflitos com competência técnica e administrativa.

A escola deixa de ser o espaço educativo por excelência uma vez que

uma certa ilusão racionalista segundo a qual a escola podia, por si só, prover a todas as necessidades educativas da vida humana, acabou sendo destruída pelas alterações da vida social e pelos progressos da ciência e da tecnologia e suas conseqüências sobre o trabalho e o meio em que vivem as pessoas. As necessidades de **adaptação, de reciclagem**, que se fizeram sentir no campo profissional das sociedades industriais invadiram, pouco a pouco, os outros países e as áreas de atividade. Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais quanto informais – e a sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Esses sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização, mostraram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão a mercê do mínimo erro de antecipação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro. (DELORS, 2001, p. 107, grifo nosso).

As desigualdades sociais seriam resolvidas pela equalização do acesso ao ensino básico, pois, acredita-se que a equidade social começa pela escolarização e termina no indivíduo. Dessa forma, a escola teria por função preparar os indivíduos para estarem continuamente aptos para “aprender a aprender”, não o conhecimento socialmente produzido, mas apenas o treinamento estritamente indispensável para aquele período de suas vidas. É a educação permanente.

O princípio da igualdade de oportunidades constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes, **da educação ao longo de toda vida**. Correspondendo a uma exigência democrática, seria justo que este princípio estivesse presente, de maneira formal, **em modalidades mais flexíveis de educação**, através das quais a sociedade apareceria, logo de saída, como responsável pela **igualdade de possibilidades de escolarização** e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso de sua vida, sejam quais forem os

desvios ou incertezas do seu percurso educativo. (DELORS, 2001, p. 106, grifos nossos).

A comissão não dá, no entanto, respostas definitivas e esclarecedoras acerca do fenômeno do desemprego estrutural, bem como chega a ser, em determinados momentos, contraditória. Por um lado, ela parece exaltar a educação ao longo de toda a vida, como uma ferramenta necessária para o trabalhador inserir-se no mercado de trabalho. Ao ler tal documento, tem-se a impressão de que não há desemprego, mas apenas pessoas “descolarizadas” e desqualificadas, que não conseguem manusear e operar as novas tecnologias da informação.

Por outro lado, a comissão não consegue explicar satisfatoriamente o aumento constante do desemprego entre profissionais de curso superior, estatisticamente maior, em alguns países, do que o de trabalhadores de nível médio.

Outra grande contradição observada no relatório refere-se à exaltação, em determinados momentos, da necessidade estatal de se melhorar e ampliar os investimentos em educação para sua real democratização. Entretanto, em outros momentos, faz-se acreditar na inevitabilidade de “parcerias” entre sociedade civil, ONGs e poder público, como alternativa necessária para os momentos em que o trabalhador estiver desempregado e precisar estar passando por treinamento.

Aliás, percebemos uma certa aproximação entre Schaff (1999) e o relatório Jacques Delors: ambos refletem que, na assim chamada sociedade cognitiva, de relações trabalhistas flexibilizadas, os indivíduos ficarão, em alguns momentos de sua vida, com o “tempo livre”. Período esse maior ou menor de acordo com a capacidade individual de cada um para aprender novas atividades profissionais. Faz-se mister, então, pensar-se em

alternativas para que esse período não desemboque em insurreições sociais, aumento da violência e da criminalidade.

Assim, de acordo com o relatório Jacques Delors e Schaff, na sociedade informatizada, as pessoas alternariam, teoricamente, períodos de trabalho com períodos de estudo, ou reconversão profissional. A educação ao longo da vida apareceria como resposta satisfatória ao impasse gerado.

Resta saber quem poderá arcar com essa alternativa, o governo neoliberal que paulatinamente reduz os recursos destinados à educação ou à sociedade civil, na figura das ONGs? Quem ou o que seria o responsável por isso? O indivíduo desempregado e sem rendas teria condições de competir no livre mercado, onde o acesso ao conhecimento elitiza-se cada vez mais?

Para que, supostamente, as orientações sugeridas no relatório Jacques Delors, pudessem ser, ao menos, colocadas em prática haveria, necessariamente, que se aumentar as verbas destinadas à educação. Algo impossível de ser pensado em um governo norteadamente neoliberal. Faz-se necessário diferenciar o real do ideal.

Outro documento, por nós analisado, e que reflete a influência da educabilidade cognitiva, das pedagogias do “aprender a aprender” e da educação continuada na formação de trabalhadores é o informe da OIT: *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*.

O nome do referido documento já é bastante expressivo e reflete a preocupação da Organização Internacional do Trabalho em formar trabalhadores competentes para a dita sociedade do conhecimento. A recomendação preconizada pela OIT é para que a educação de trabalhadores esteja voltada para a empregabilidade, competitividade e integração social.

Percebemos, também, uma clara referência à teoria do capital humano, explicitada em várias passagens como esta:

El desarrollo de los recursos humanos y la formación contribuyen a mejorar la productividad de la economía, a reducir los desajustes de las capacitaciones en el mercado laboral y a promover la competitividad internacional del país que se trate.

[...] la formación y el desarrollo de los recursos humanos ponen de relieve los valores fundamentales de una sociedad, a saber, la equidad, la justicia, la igualdad de trato entre hombres y mujeres, la no discriminación, la responsabilidad social y la participación de todos en la vida económica y social. (OIT,2002, p. 7).

Na citação acima, visualizamos a importância dada à educação como instrumento capaz de, por si só, equalizar os indivíduos socialmente diferentes, de utopicamente resolver os problemas gerados pela crescente retração do emprego, assim como integrar a todos, de maneira igual, no livre mercado.

O *revival* da TCH (teoria do capital humano) explicitado no documento é clarificado quando o mesmo sugere que cabe ao indivíduo buscar capacitar-se continuamente, desenvolvendo todo o seu potencial cognitivo para estar apto a inserir-se, com sucesso, na sociedade do conhecimento, onde o intelecto desempenhará papel determinante.

La persona se está convirtiendo en el arquitecto y constructor responsable del desarrollo de sus propias capacitaciones, con el apoyo de las inversiones públicas y de las empresas de educación permanente. Diversos factores (económicos, sociales, y tecnológicos) contribuyen a la creciente atención que se presta al individuo. En primer lugar, en toda economía moderna actual, la producción de bienes y servicios tiende a

apoyar-se en el capital humano más que en el capital material: esto es, en el conjunto de conocimientos y capacitaciones (individuales y colectivos de sus trabajadores). (OIT, 2002, p. 8).

A educação deixa de ser apenas a transmissão sistematizada de conhecimentos para tornar-se a responsável em ensinar os indivíduos a “aprender a aprender”. A ênfase passa, pois, a ser na aprendizagem e não no ensino. O aluno, como já diziam os escolanovistas, passa a ocupar o centro do processo educativo.

La responsabilidad del aprendizaje recae sobre el individuo mientras el volumen de información disponible crece a un ritmo sin precedentes, la responsabilidad de seleccionar, utilizar y transformar la información para la creación de conocimientos recae cada vez más sobre el individuo. Se espera de éste que organice su propio aprendizaje. En lugar de limitarse a ser un receptor pasivo de información, el individuo debe participar de forma activa e interactiva en el proceso de aprendizaje. (OIT, 2002, p. 31).

A exclusão social de grupos inteiros da sociedade do conhecimento estaria ligada à falta de conhecimentos dos mesmos, da deficiência quanto ao acesso à educação básica e da dificuldade de adaptação e aprendizagem em face das novas tecnologias informáticas. Numa sociedade do conhecimento, a equalização social estaria diretamente ligada ao acesso de todos à educação básica. Dessa maneira, todas as políticas sociais deveriam voltar-se para este nível de educação, vista como a responsável pela resolução dos problemas sociais e econômicos.

Em determinadas condições, se o aluno não puder ir até à escola, a escola irá até o aluno. Esse é o ensino à distância, preconizado como um fator que “democratiza” o acesso

à educação para os grupos historicamente marginalizados<sup>24</sup> (deficientes, pobres, mulheres, jovens desempregados, etc.). Em suma, o ensino virtual diminuiria as barreiras nacionais a baixo custo e otimizaria os resultados.

Outro ponto defendido pela OIT, no que concerne à diminuição das desigualdades sociais provocadas pela informatização, seria a “cooperação internacional”. A referida organização vê com bons olhos os convênios internacionais, que possibilitariam o investimento em programas de requalificação profissional no Terceiro Mundo. Tais programas promoveriam o desenvolvimento das aptidões necessárias para a competição no mercado de trabalho.

É importante, entretanto, ressaltar que a OIT reconhece a necessidade da criação de novos postos de trabalho. Contudo, sua solução (capitalista) para o entrave do desemprego converge para a educação, para a informação.

[...] la educación, la formación y el aprendizaje de por vida, estos objetivos y estrategias incluyen la creación de un entorno favorable para poner en marcha y desarrollar unas empresas innovadoras y el especial pequeñas y medianas empresas (PYME); introducir reformas económicas para el logro del mercado interior plenamente operativo, crear unos mercados financieros eficaces e integrados; coordinar las políticas macroeconómicas y dotar de sostenibilidad a las finanzas públicas, reorientando por ejemplo el gasto público hacia una mayor acumulación de capital – tanto material como humano -, y mejorar los incentivos fiscales y los sistemas de subvención para la creación de empleo y ofrecer oportunidades de aprendizaje. (OIT, 2002, p. 12-13, *ipsis litteris*).

---

<sup>24</sup> Na presente dissertação, estaremos tentando evitar o termo “excluídos”, pois entendemos que tal conceito é ideológico, já que, de uma certa forma, todos estão incluídos, ainda que de maneira anômala ou marginal dentro da sociedade capitalista. Nesse sentido, estaremos usando os conceitos desempregados, pauperizados e marginalizados.

Em resumo, criam-se mais empregos investindo-se mais em conhecimento, racionalizando os gastos públicos com eficiência e produtividade. Caímos, mais uma vez, no idealismo liberal que receita educação para todos os males sociais.

Assim como já preconizado no Relatório Jacques Delors, a OIT também acredita na necessidade de parcerias com grupos privados, ONGs, e instituições filantrópicas, para libertar o Estado do ônus de estar tendo que financiar a educação continuada de trabalhadores. Ao Estado caberia apenas fornecer a educação básica, aquela que seria a responsável por desenvolver a capacidade do indivíduo aprender a aprender, dando-lhe a formação mínima necessária. As ONGs também substituiriam o Estado com mais eficiência.

O que podemos sentir e perceber em ambos os documentos (Relatório Jacques Delors e OIT) é que eles buscam, de todas as formas, atribuir ao indivíduo a responsabilidade por sua formação e competitividade para a empregabilidade. Buscam, outrossim, enfatizar a necessidade de a educação básica estar pautada na educabilidade cognitiva, no aprender a aprender e na adaptabilidade que possibilitaria aos trabalhadores estarem, continuamente, reconvertendo-se – a fim de assumirem novas funções –, bem como os tornariam aptos a melhor utilizarem as novas tecnologias microeletrônicas.

Nenhum dos dois documentos apresenta, com propriedade, soluções realistas e palpáveis para o fenômeno do desemprego estrutural, apenas enfatizam a formação profissional para a “empregabilidade”. Ambos tratam a desigualdade, imanente ao modo de produção capitalista, como um fenômeno anômico, que pode ser resolvido com mais formação educacional, treinamento e requalificação, ou seja, soluções capitalistas predestinadas a manter e perpetuar o *status quo*.

As soluções propostas para o desemprego se limitam a oferecer ao desempregado treinamento profissional e algum financiamento se ele se dispuser a começar um negócio por conta própria. É preciso que fique bem claro que a maior qualificação dos trabalhadores não é solução para o desemprego. O aumento da qualificação não induz os capitais a ampliar a demanda por força de trabalho, pois esta depende basicamente do crescimento dos mercados em que as empresas vendem seus produtos. Se todos os trabalhadores desempregados incrementassem seu nível de qualificação, o único resultado seria uma concorrência mais intensa entre eles, com provável queda dos salários pagos. A qualificação maior interessa ao trabalhador individual para obter uma vantagem na luta por emprego, mas só traria vantagens aos trabalhadores em conjunto se fosse possível negociar escalas de salário que remunerassem melhor os de mais qualificação sem reduzir o ganho dos menos qualificados. (SINGER, 2003, p. 119-120).

O discurso oficial tem na empregabilidade seu referencial norteador das políticas de formação profissional. É no livre mercado que os indivíduos concorrem de forma independente entre si. Aqueles mais preparados, mais aptos, com melhor capacidade de cognição sobreviverão, já os, assim chamados, “analfabetos tecnológicos”, incapazes de se adaptarem com êxito, de aprender a aprender, serão sumariamente descartados, como mercadorias que já não satisfazem mais os compradores.

As políticas públicas têm ido mais no sentido de fornecer uma suposta profissionalização e requalificação profissional a uma imensa massa de trabalhadores, não se preocupando em melhorar e ampliar o mercado de trabalho. Isso só tem levado, por um lado, ao aumento da competitividade entre os trabalhadores e, por outro, à flexibilização das relações trabalhistas. Outro fato a ser ressaltado é que, em nenhum momento, tem-se questionado a capacidade dessa mesma mão-de-obra ser, realmente, absorvida.

É importante destacar que os sindicatos corporativistas estão de mãos dadas com os “homens de negócios”, uma vez que vimos continuamente observando o discurso dos sindicalistas e das centrais sindicais quanto à formação dos trabalhadores. Tal discurso também vem preconizando o aumento da qualificação e requalificação dos trabalhadores. Os sindicatos parecem ter abandonado a luta pela geração de mais empregos e por melhorias trabalhistas.

Talvez estejamos presenciando o nascimento de uma nova civilização: aquela em que os homens serão meros “winchesters” – aprendem informações necessárias para sua sobrevivência e adaptabilidade hoje, amanhã, com as mudanças tecnológicas, descartam tudo, colocam novo “winchester”<sup>25</sup> e aprendem novas instruções num processo contínuo.

## 2. 2 Formação humana e transformação social

Até aqui, discutimos as transformações ocorridas na sociedade capitalista nas três últimas décadas, bem como as ideologias que buscam legitimar e perpetuar o “novo estado de coisas”. Discorreremos também acerca das soluções preconizadas pelos organismos internacionais, cuja influência nos países subdesenvolvidos é latente no que diz respeito à formação de trabalhadores numa “sociedade cognitiva”.

Percebemos que o discurso da pós-modernidade, do fim da história e da empregabilidade vem contaminando a educação com soluções idealizadas, cuja função

---

<sup>25</sup> Winchester, disco rígido ou HD: parte do computador (hardware) onde são armazenadas as informações. É como se fosse um disquete rígido e fixo a um sistema de controle.

ideológica reside no fato de que o capitalismo real está em crise, tentando sobreviver, e lança mão de tais argumentos para não submergir.

Salientamos também que, hoje, a educação está impregnada por um “discurso pedagógico” que tem, na teoria construtivista, do “aprender a aprender”, sua principal filosofia para a formação do indivíduo, em uma sociedade capitalista excludente. Nesse discurso retoma-se a idéia, já propagada pela Escola Nova, de pensar a escola como “Redentora da Humanidade”, o aluno como centro do processo educativo e os professores e a escola como incapazes de transmitirem o conhecimento histórica e socialmente produzido pelos homens.

Entendemos que o “pedagogismo” construtivista tem exaltado a capacidade individual de adaptabilidade. Desse modo, a história humana seria entendida não a partir da luta de classes, da transformação da natureza pelo homem, mas pela capacidade do ser humano de adaptar-se em situações adversas.

Entretanto, para nós, o trabalho continua sendo a categoria sociológica de análise central para a compreensão da sociedade capitalista contemporânea, pois o “conhecimento” nada mais é do que um trabalho intelectual.

Como enfatizou o professor Paolo Nosella (2002, p.181), o populismo pedagógico obscureceu o conceito e a prática da atividade intelectual, considerando-a como o não trabalho, vendo-a apenas como uma atividade meramente contemplativa, sem virtudes. Para o citado professor, “o estudo é um trabalho duro, muscular e nervoso”. Assim, continuamos em uma sociedade do trabalho, não no aspecto físico, mecânico, mas sim numa forma mais avançada e científica.

A tão glorificada “sociedade do conhecimento” nada mais é do que a sociedade do trabalho intelectual árduo, disciplinado, científico e tecnológico. Dessa forma, salientamos

que o conhecimento não é uma entidade supranatural, que se explica como uma verdade em si desfocada da base material. Ele só tem sentido quando vinculado à produção, a qual necessita, cada vez mais, de saber científico e tecnológico e de investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). A pesquisa e o desenvolvimento tecnológico de ponta só ganham sentido quando vinculados à produção material. São as necessidades da produção material que geram P&D, e não o contrário.

Ontologicamente prisioneira do solo material estruturado pelo capital, a ciência não poderia tornar-se a sua principal força produtiva. Ela interage com o trabalho, na necessidade preponderante de participar do processo de valorização do capital. Não se sobrepõe ao valor, mas é parte intrínseca de seu mecanismo. Essa interpenetração entre atividades laborativas e ciência associa e articula a potência constituinte do trabalho vivo à potência constituída do conhecimento técnico-científico na produção de valores (materiais ou imateriais). O saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo sem que o primeiro “faça cair por terra” o segundo. (ANTUNES, 2002, p. 123).

O problema não são as máquinas, a tecnologia. Não podemos ser como os luddistas e odiá-las. Temos, todavia, que lutar para que mais pessoas possam ter acesso às benesses da tecnologia, que não é um mal em si. Sua apropriação privada é que a desvirtua.

A tecnologia, se devidamente socializada e usada para o bem comum, pode acabar com a fome, uma vez que o campo também vem passando por um processo de reestruturação produtiva, que, infelizmente, atende apenas aos interesses do grande capital. Os pequenos agricultores ainda produzem em uma lavoura de subsistência, de forma artesanal.

Não podemos nos esquecer que é o constante revolucionar burguês que gera a possibilidade de superação da sociedade capitalista. Assim, a grande dicotomia do capitalismo contemporâneo caracteriza-se pelo fato de que, num primeiro momento, preconiza uma sociedade do conhecimento e, num segundo, oferece uma escola que proporciona um ensino comportamentalista – centrado em ofertar uma educação fundamentada em competências cognitivas e não numa educação formal, disciplinada, orgânica, humanista e tecnológica. A escola que preconiza o aprender a aprender não serve nem mais aos interesses da produção capitalista.

O discurso dominante em educação, ao enfatizar apenas as questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo, à metodologia de ensino, pensando o homem somente do ponto de vista psicobiológico, negligencia os fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da constituição do ser. Poderíamos dizer que a educação está impregnada por um certo biologismo positivista do ser humano. É claro que não desconsideramos, totalmente, tais enfoques, entretanto, não concordamos com essa leitura fragmentada da essência humana.

Preocupamo-nos em pensar como o homem sai desse aspecto apenas biológico adaptável, inerente a todos os animais, e constitui-se como ser humano, dotado de razão, sentimento e historicidade.

Acreditamos que é por meio do trabalho, e não da adaptação, que o homem constitui-se enquanto ser, enquanto humano, diferenciando-se dos animais e transformando o meio ambiente em que vive, não apenas ajustando-se a ele – característica essa inerente aos animais, mas não ao homem. Como bem enfatizou o professor Saviani (1994, p.152),

As origens da educação se confundem com as origens do próprio homem.  
À medida em que determinado ser natural se destaca da natureza é

obrigado, para existir, a produzir a própria vida é que ele se constitui propriamente como homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

É pelo trabalho e pela transformação do meio em que vive que o homem transforma-se, faz-se humano, ser pensante, existente. Dessa maneira, não conseguimos pensar o homem apenas como ser adaptativo, mas sim como ente responsável dialeticamente pela mudança do já existente.

O trabalho é, para Marx, uma atividade que distingue o ser social do ser natural, isto é, define a especificidade do ser humano como ser histórico, social e cultural, por possuir três características: a de ser uma atividade conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida na consciência, a de ser uma atividade mediatizada pelos instrumentos e a de ser uma atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, um produto que é uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano. (DUARTE, 2001, p. 208).

Infelizmente, o trabalho na sociedade capitalista configurou-se na exploração de um homem pelo outro, em mercadoria, fez das relações entre pessoas, relações entre coisas.

Nesse sentido, a educação destinada à classe subalterna toma caráter pragmático,

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação de diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

O trabalho na sociedade capitalista tomou a forma de emprego, de relação contratual entre livre vendedor da força de trabalho e comprador. O advento do taylorismo parcelou e fragmentou o conhecimento do trabalhador acerca da produção e transformação da matéria-prima em produto industrializado.

Taylor fez estudos de tempo e movimento, analisou como os trabalhadores produziam, elaborou e sistematizou o conhecimento daí resultante, desapropriando os trabalhadores do saber sobre o conjunto do processo, que passou a ser propriedade privada da classe dominante. Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence. (SAVIANI, 2003, p. 77).

Para Marx, a burguesia subtraiu o conhecimento do sistema produtivo do proletariado. Dessa forma, os trabalhadores deveriam reconquistar o que foi usurpado deles. A escola única marxista é vista como aquela que alia vida e produção, assim o ensino politécnico é o que tornaria possível a tão desejada omnilateralidade humana.

Formar o homem por inteiro, na sua afetividade, na sua historicidade, no seu potencial artístico e tecnológico, eis – para os educadores de fundamentação marxista – a verdadeira concepção de educação. Não mais aquele ensino pragmático, fragmentado e

voltado apenas para a satisfação da acumulação capitalista, mas uma alternativa revolucionária contra o instituído, a qual levaria, verdadeiramente, à uma sociedade mais justa, igual e solidária.

A burguesia, historicamente, apropriou-se do, assim chamado, “saber erudito”. Dessa maneira, faz-se necessário reapropriar-se do saber erudito e fazer dele um saber popular, socializando-o.

A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilado à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx. (SAVIANI, 2003, p. 77).

Nesse sentido, a educação não deve ser pensada apenas como a prática técnico-pedagógica individual, messiânica e cotidiana de professores em sala de aula, uma vez que a socialização do saber constitui-se num importante ato coletivo e político.

Acreditamos que o homem deve ter acesso a um conhecimento sólido, científico, profundo daquilo que vem sendo socialmente e historicamente produzido pelo gênero humano. O ensino não pode vir em “doses homeopáticas”, fragmentado e pragmático.

A perspectiva de uma escola unitária, que integre o “fazer” com o “saber”, ou o conhecimento técnico-científico com o propedêutico, perpassa por uma radical superação da sociedade capitalista, pois a divisão social do trabalho – expressa nas relações capitalistas de produção, que separam trabalhadores e dirigentes, trabalho intelectual e instrumental – torna impossível a real concretização de uma escola verdadeiramente unitária/politécnica.

Dessa forma, criticamos as atuais políticas educacionais pautadas nas pedagogias do “aprender a aprender”, em especial àquelas formuladas para a educação e formação de trabalhadores, inseridas na lógica das competências e da empregabilidade. Pois, essas pedagogias, ao valorizarem métodos de aprendizagem e preconizarem a formação de indivíduos acríticos, flexíveis e adaptativos, negligenciam a formação técnica e propedêutica e apenas contribuem para a permanência e manutenção do *status quo*.

Portanto, as políticas educacionais contemporâneas, orientadas pela pedagogia construtivista ao valorizarem os métodos de aprendizagem em detrimento do conteúdo, cooperam para que

os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo.

Ao contrário do que propugnam os defensores do “aprender a aprender”, ele não produz autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico;

produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. (DUARTE, 2001, p. 156).

Uma verdadeira socialização do conhecimento perpassa por uma profunda transformação social, uma vez que não acreditamos ser possível uma real democracia em uma sociedade economicamente desigual e excludente.

A escola não é uma grande empresa capitalista e o professor ainda não se tornou uma peça obsoleta. Ambos são extremamente necessários ao ato de ensinar. O ensino é de suma importância, já que o acesso ao saber sistematizado, para as camadas mais pobres e marginalizadas da população, ainda continua sendo na escola.

Em outros termos a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

[...] a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência em secundarizar a escola esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2003, p. 98-99).

A educação deve contribuir para que o homem se aproprie, criticamente, do conhecimento mais elevado daquilo que foi histórica e socialmente produzido. Nesse sentido, a escola possibilitaria aos educandos estar em condições de atuar técnica, política, intelectual e profissionalmente na realidade social concreta, formando verdadeiramente o

“dirigente”, fusão do político e do especialista, aquele capaz de agir prática e intelectualmente, de governar e/ou vigiar os que governam.

Não podemos nos aliar àqueles educadores reacionários, reprodutores do discurso dominante, que insistem em atribuir os problemas físicos e pedagógicos das escolas apenas ao mau gerenciamento de seus administradores escolares, à falta de comprometimento pessoal e competência técnica dos professores.

Também não nos aliamos àqueles que insistem em atribuir aos indivíduos sua parcela de culpa em relação ao fenômeno do desemprego estrutural. Como vem sendo fortemente apregoado, tal fenômeno teria como causa principal a falta de qualificação profissional de trabalhadores que não se adaptam às novas tecnologias e às novas exigências da produção reestruturada.

Tais educadores acham possível resolver o impasse com psicologismo, método e mais qualificação, atribuindo à educação e aos indivíduos um problema que não pode ser solucionado por eles.

É preciso começar a pensar a questão do desemprego no seu plano macro, na forma com que as atuais políticas financeiras internacionais vem sendo gestadas, resultando disso a condenação de milhões de seres humanos à mais profunda desesperança.

O que vemos em escala mundial é o aumento do tráfico de drogas, da violência, da barbárie, guerras comandadas para o extermínio da espécie humana em defesa de uma suposta democracia, fome, desemprego, aniquilação. O cenário desse início de século é perverso, amoral, bárbaro.

A fome frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre

por nada poder fazer. O que quero repetir com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias no poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando de paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p. 113-114).

Poderemos, face a tudo isso, decretar a morte da história? Decretar o fim da luta de classes? Onde o capitalismo poderia ser declarado o grande vitorioso? Se a perpetuação da barbárie simbolizar a grande vitória do capital, se não tivermos mais o direito de nos indignarmos e contestarmos já estaremos moralmente mortos.

A questão do desemprego estrutural não será resolvida pela educação, pela adaptação ao instituído, pela reconversão de trabalhadores para a empregabilidade. É importante que se diga que

[...] não existe mais uma plethora, uma profusão de empregos, e que a pior miséria, a busca mais feroz não bastam para conseguir o menor quarto de hora laborioso. Que o desemprego é endêmico, permanente. Que ser “estimulado” a procurar trabalho significa quase sempre não encontrar. Que essa procura desesperante e desesperada, inúmeros desempregados a ela se dedicam com todo o seu custo financeiro em selos, chamadas telefônicas, transporte, para às vezes nem sequer obter resposta. Aliás, dada a evolução demográfica, para estabelecer ou restabelecer uma

situação decente neste planeta, seria necessário criar um bilhão de empregos nos próximos dez anos, enquanto o emprego está desaparecendo!

[...] não são os “procuradores” de emprego que faltam: são os empregos!  
(FORRESTER, 1997, p. 95-96).

Entendemos, assim como a citada romancista, que o desemprego tem um custo financeiro altíssimo para os desempregados e, vamos além, enfatizando existir hoje verdadeiras “empresas” que exploram o desespero de milhões de trabalhadores por uma vaga, um lugar ao sol, essas “empresas” chamam-se: cursos preparatórios para concursos públicos, agências de recolocação profissional e cursos livres de informática<sup>26</sup>. Todas encontram-se unidas em um só propósito: vender ilusões, fazer o desempregado acreditar que basta um cursinho básico de informática e/ou requalificação profissional que ele estará, teoricamente, preparado para lidar com este novo e estranho mundo informatizado.

Se por um lado proliferam cursos livres, por outro, aumentou significativamente o número de pessoas que buscam um cargo público para obter segurança e estabilidade. As empresas (recusamos a chamá-las de escolas) de cursos preparatórios para concursos públicos também aumentaram consideravelmente. Pessoas prestam concursos públicos, gastam dinheiro com taxas, mensalidades de cursinhos e nunca são chamadas. Conhecemos inúmeras pessoas que, mesmo classificando-se, jamais vieram a ocupar os cargos para os quais acreditaram estar investindo seu já minguado dinheiro.

Por algum tempo, talvez o engodo ideológico da empregabilidade manterá os indivíduos e a situação social sob controle, mas

---

<sup>26</sup> A pesquisadora trabalhou por dois meses na área de vendas e marketing, em uma dessas empresas de cursos livres de informática. Tivemos um treinamento para vender os cursos. Nesse treinamento, aprendíamos que, para termos bom êxito na venda dos cursos, era necessário enfatizar a questão do desemprego e a importância

por quanto tempo ainda vamos aceitar ser enganados e considerar únicos inimigos aqueles que são designados: adversários desaparecidos? Permaneceremos cegos ao perigo em curso, aos verdadeiros escolhos? O navio já naufragou, mas nós preferimos (encorajam-nos a isso) não admitir e continuar a bordo, afundar sob a proteção de um ambiente familiar, em vez de tentar, talvez em vão, algum meio de salvação. [...] não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil de cada semana, de cada mês, de cada ano – a procura “efetiva e permanente” desse trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas. (FORRESTER, 1997, p. 14).

Acreditamos que hoje não basta apenas ater-se a metodologias ou discussões legais e psicológicas sobre qual a melhor educação profissional destinada à adaptação de trabalhadores à nova ordem mundial. Julgamos necessário começar a discutir a formação de trabalhadores para uma sociedade sem empregos. Nesse sentido é que estamos questionando a utopia ideológica expressa no conceito de empregabilidade, uma vez que os empregos estão expressamente desaparecendo. É preciso começar a pensar alternativas ao instituído, não mais ficarmos apenas delineando ou prognosticando soluções para a permanência do *status quo*. Como bem enfatizou Frigotto (1998, p. 49),

as propostas de educação básica e formação técnico profissional, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, requalificação e reconversão, tal como postas hoje, desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um

---

de se conhecer o mínimo de informática para conseguir um emprego, pois esse conhecimento iria fazer

projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, para os que lutam por relações sociais de um novo tipo (socialista), reduzem-se , a um invólucro de caráter ideológico.

Se, por um lado, a educação não pode resolver todos os problemas estruturais, por outro, pode ser uma grande aliada para a luta contra o capitalismo, pois, quando se toma aspecto político, ela funciona como um importante instrumento revolucionário na luta de classes.

Mas a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. “[...] para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.” (FREIRE, 1996, p. 125).

O projeto político de uma escola unitária, socialista, não se enquadra, sobremaneira, dentro dos moldes do capitalismo contemporâneo.

A perspectiva da escola unitária, na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários e não arbitrários), tem inúmeras outras implicações. Dentre estas, destaca-se a superação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma totalidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela práxis. (FRIGOTTO, 1999, p. 180).

---

“diferença” na hora de uma possível entrevista.

A escola unitária, politécnica ou tecnológica preconiza um outro tipo de educação, não mais a velha dualidade estrutural que divide o saber teórico do saber prático, as “artes mecânicas” das “artes liberais”, o ensino para os dirigentes do ensino destinado aos trabalhadores. Aliando teoria/prática, vida e produção, o ensino politécnico possibilitaria a formação do “homem completo”.

Processos educativos de novo tipo implicam necessariamente o desenvolvimento de relações sociais de novo tipo e um industrialismo de novo tipo. O “desempate” não comporta alternativas anacrônicas, pois estas já tem nome – neoliberalismo ou neoconservadorismo. (FRIGOTTO, 1999, p. 203).

Salientamos novamente que o advento de uma escola unitária só faz sentido dentro de uma nova perspectiva ou ordem social.

Hoje, num contexto de exclusão global, faz-se mister pensar um processo de transformação social que tenha na formação humana, e não nos interesses da produção, seu ponto principal.

Faz-se necessário começar uma luta contra-hegemônica aos ditames do capitalismo globalizado, repensar uma nova utopia socialista democrática. Não podemos acreditar que chegamos ao fim da história, ao fim dos sonhos.

Um ponto fundamental a reiterar e a ser demarcado nesta conclusão é que o processo de recomposição do capitalismo em face da crise deste final de século engendra, ao mesmo tempo, um crescente grau de violência, destruição e exclusão e uma explicitação da necessidade de sua superação. Ao contrário do que a ideologia neoliberal tenta passar, o capitalismo não é o *fim da história* ou a forma desejável e perene de relações sociais. É

apenas o fim da pré-história humana, a da sociedade de classes.  
(FRIGOTTO, 1999, p. 206).

Expusemos, ao longo do presente capítulo, a partir da crise do capitalismo real, a formação de trabalhadores – preconizada pelos organismos internacionais – para um período histórico marcado por desemprego e precarização das relações de trabalho em nível global.

Mostramos o reajuste ideológico promovido pela burguesia para tentar “camuflar” a grande crise vivida pelo capitalismo real, impossível de ser resolvida dentro dos limites da acumulação capitalista. A classe burguesa, que historicamente sempre teve do trabalho uma visão altruísta e positivista, hoje, num contexto de crise, busca empobrecer sua concepção, dando a ele caráter marginal nas relações sociais de produção. Ao tirar a ênfase da sociedade do trabalho para uma sociedade da “informação” e da “comunicação”, o capital busca ocultar, por meio da aparência mistificada do real, o caráter contraditório das relações sociais que cria e engendra.

No próximo capítulo, analisaremos a proposta pedagógica de duas instituições de formação de trabalhadores: a Escola Técnica Estadual Paulino Botelho e o SENAI Antonio Adolpho Lobbe, ambas localizadas no município de São Carlos – SP.

Procuraremos verificar o quanto suas propostas pedagógicas aproximam-se dos documentos oficiais por nós já analisados neste capítulo, e como, num contexto de precarização das relações trabalhistas e desemprego estrutural, é pensada a formação dos trabalhadores, pois acreditamos que a escola profissionalizante – dentro de uma sociedade contraditória, fundamentada em classes sociais antagônicas – reflete as necessidades imediatistas da produção capitalista. Acreditamos, também, que, para uma sociedade com

transformações em curso, faz-se necessário moldar um novo ser social, capaz de adaptar-se à nova forma em que o capitalismo se estruturou.

## CAPÍTULO 3

### A CIDADE E AS INSTITUIÇÕES

Houve, sem dúvida, tempos de angústia mais amarga, de miséria mais acerba, de atrocidades sem medidas, de crueldades infinitamente mais ostensivas; mas jamais houve outro tempo tão frio, geral e radicalmente perigoso.

Se a ferocidade social sempre existiu, ela tinha limites imperiosos, porque o trabalho oriundo das vidas humanas era indispensável para aqueles que detinham o poder. Ele não o é mais; pelo contrário, tornou-se incômodo. E aqueles limites esboroam-se. Será que se entende o que isso significa? Jamais o conjunto dos seres humanos foi tão ameaçado na sua sobrevivência.

Viviane Forrester. In: **O horror econômico**

#### 3.1 Uma breve introdução à história de São Carlos

As origens de São Carlos, cidade localizada no centro geográfico do Estado de São Paulo, remontam ao século XVIII, mais precisamente na segunda década, quando foram descobertas minas de ouro em Cuiabá, Mato Grosso, que forçaram a abertura de um caminho de terra pelos bandeirantes.

Essa estrada de terra, concluída em 1726, partia de Itu, cortava o rio Piracicaba e seguia a direção direita do Tietê, atravessando as terras onde, um século mais tarde, seria erigida a Sesmaria do Pinhal.

Em 1785, Carlos Bartholomeu de Arruda Botelho requereu da coroa portuguesa uma sesmaria de quadra nos Campos de Araraquara. A doação de terras pela coroa portuguesa era feita àqueles que tivessem realizado algum serviço público. No caso em questão, Carlos Bartholomeu havia servido na povoação do Iguatemi, fundada pelo capitão-general de São Paulo na fronteira do Paraguai.

Porém, só em 1831, seu herdeiro Carlos José Botelho, o “Botelhão”, é quem demarcará a Sesmaria do Pinhal, marco da fundação de São Carlos. Em 1840, são plantados

os primeiros pés de café e, em 1856, é iniciada a construção da capela, a pedido de Jesuíno de Arruda, este, latifundiário, proprietário de terras do município de Araraquara e figura de prestígio da nascente oligarquia local.

O presidente da província de São Paulo assina, em 1857, o ato de criação do distrito de paz de São Carlos do Pinhal. Porém, a vila só seria elevada a cidade em 1880. Com a lei nº 1158, de 20 de dezembro de 1908, a cidade passou a se chamar apenas “São Carlos”.

É no período do final do século XIX e início do século XX que São Carlos passa por uma fase de grande prestígio econômico e político, destacando-se, nesse ínterim, a figura de Antonio Carlos de Arruda Botelho, barão, visconde e conde do Pinhal. O “Conde do Pinhal” foi figura de imenso prestígio junto à monarquia, teve importante carreira política e, como empresário do café, esteve no comando de inúmeras atividades econômicas.

Representante de um conjunto de oligarcas locais, ele usou de sua influência para conseguir a construção da estrada de ferro no trecho Rio Claro-Araraquara-Jaú. Além de trazer a ferrovia para a região central do interior paulista, influenciou o governo imperial, determinando o traçado da linha férrea que melhor conviria aos seus interesses e aos de seus amigos e parentes fazendeiros. O advento da ferrovia contribuiu para evidenciar a importância do município como centro produtor de café no Estado de São Paulo.

Em 1876, chega em São Carlos a primeira turma de imigrantes alemães. Porém, a imigração mais significativa ocorrerá nos primeiros anos da década de 80, quando o trabalho escravo entra em declínio e começa a ser paulatinamente substituído pelo trabalho livre e assalariado.

O advento da ferrovia e a chegada da mão-de-obra imigrante colaboraram para um incremento na produção cafeeira, haja vista que São Carlos esteve por mais de vinte e cinco

anos entre os principais produtores do Estado de São Paulo, recebendo, por isso, o epíteto de “Princesa do Oeste”.

Achamos importante lembrar que o café foi a riqueza que fez girar toda a estrutura social paulista no século XIX e a família Botelho representou apenas um tronco do conjunto das famílias da aristocracia rural cafeeira. Essas famílias formaram uma elite agrária poderosa, monopolizando todos os cargos políticos nas cidades do interior paulista. Desse vínculo entre as oligarquias locais e o poder estadual, originou-se o fortalecimento de uma política coronelista, selando o compromisso de sustentação do governo estadual face ao exercício do poder desses senhores em suas bases locais.

No clássico *Raízes do Brasil*, o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995) reflete sobre esse aspecto mesquinho da política brasileira, em que o público e o privado se misturam e, às vezes, se confundem. Em nossa história, vemos o uso do poder público para a satisfação de interesses particulares e familiares. Dessa confusão entre o público e o privado, são lançadas as sementes para o advento do “patrimonialismo”, elemento de substituição da burocracia.

O patrimonialismo retirou a vida pública do Estado e colocou nela particularismos. A consequência mais imediata disso na política foi a marca do indivíduo em detrimento das instituições.

Em cidades como São Carlos, a dominação patrimonialista fica evidente nesse período histórico, uma vez que as famílias poderosas locais eram aparentadas com outras, numa extensa área onde predominava a monocultura cafeeira. Tais oligarquias usaram o poder público para obterem favores particulares, bem como conseguir benefícios para seus tutelados.

É importante dizer que as oligarquias locais usaram o poder político, também, para promover o desenvolvimento de suas cidades, incentivando a cultura e criando melhorias urbanas. Esse poder se expressou na construção de companhias de luz elétrica, de telefones, sistemas de água e esgoto e, culturalmente, na construção de teatro e escolas.

Nesse sentido, em 1905, São Carlos abrigará um colégio de religiosas francesas, em 1908, tornar-se-á sede do bispado e, em 1914, já contará com bondes cortando as ladeiras da cidade. Todos esses fatores contribuíram para reforçar o poder político das oligarquias locais.

Poderíamos dizer que a crise de 1929, propulsionada pelo “crack” da bolsa de Nova Iorque, foi o elemento determinante para a crise cafeeira e para a decadência política dos grupos oligarcas ligados ao café.

A crise proporcionou, também, a expansão industrial e a migração para os centros urbanos de uma grande massa de colonos expulsos do campo e atraídos pelo trabalho nas fábricas. A exemplo disso, podemos citar o imenso êxodo rural ocorrido no período 1935/1950, que levou a uma significativa diminuição de 51,3% da população rural. (TRUZZI, 1986, p. 142).

A instalação, em 1926, da fábrica de lápis Johan Faber vai ser o marco de uma situação limite: a introdução de indústrias de bens de consumo que não estavam diretamente ligadas à produção cafeeira. É nesse momento, também, que a cidade começará a pensar na necessidade de técnicos industriais para o então emergente processo de industrialização.

No que concerne à educação, já dissemos anteriormente que, em 1905, instalou-se na cidade um colégio de freiras francesas da Ordem Sacramentina e, em 1911, a Escola

Normal inicia suas atividades. Apesar de serem de setores distintos (uma privada e outra pública), ambas eram destinadas para as moças “bem nascidas”, filhas da oligarquia local.

O advento da Escola Normal será responsável pela criação dos primeiros grupos escolares. Diferentemente da Escola Normal, que tinha em sua base pedagógica a formação das moças da elite local numa cultura humanista, em 1932, é instalada a Escola Industrial de São Carlos, que tinha como clientela os filhos dos trabalhadores que iriam desempenhar as “artes mecânicas”.<sup>27</sup>

A primeira escola de nível superior instalada na cidade foi a Escola de Educação Física, em 1949. Porém, ao incorporar a Escola de Biblioteconomia, em 1959, forma-se a Fundação Educacional São Carlos, instituição privada cujos cursos passam a ser ministrados pela UFSCar, em 1993.

Em 1952, instala-se na cidade a primeira universidade pública, a EESC-USP (Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo), com dois cursos: Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. A Faculdade de Direito (Fadisc, mantida pelo IPESU, Instituto Paulista de Ensino Superior Unificado), instituição privada, é criada em 1968 e, em 1970, a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) inicia suas atividades com dois cursos: Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências.

Em 1972, outra faculdade particular se instala na cidade: a ASSER (Associação de Escolas Reunidas – hoje UNICEP), a princípio, oferecendo apenas o curso de Administração de Empresas.

Em virtude das pesquisas de ponta, algumas com reconhecimento internacional, desenvolvidas pelas Universidades locais e contando com uma base de pesquisadores,

---

<sup>27</sup> Nos aprofundaremos mais na historicidade da Escola Industrial quando formos analisarmos as instituições de formação de trabalhadores da cidade.

mestres e doutores<sup>28</sup> – iguais a países como Suíça e Japão –, São Carlos hoje carrega o epíteto de “Capital da Tecnologia”.

Muitas empresas com tecnologia de ponta surgiram dentro dos campi universitários, a partir de pesquisas aí realizadas. São Carlos, por tudo isso, é considerada “Polo de alta tecnologia”.

“Pólos tecnológicos designam regiões de potencial tecnológico intenso, decorrentes da existência de universidades, institutos de pesquisas e empresas de tecnologia de ponta.” (TORKOMIAN, 1996, p. 9).

Segundo dados da fundação Seade<sup>29</sup>, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é 0,841, ocupando a 17ª posição no ranking dos municípios paulistas.<sup>30</sup> Em 2003, o município tinha uma população de 204.791 pessoas, com uma taxa de urbanização de 95,60%.

A taxa de crescimento anual da população é de 2,06% e a de mortalidade infantil (por mil nascidos vivos) é de 5,76% (Dados de 2002 da fundação Seade).

Achamos importante ressaltar que não foi possível detectar o número de desempregados ou tampouco a taxa de desemprego em São Carlos. Entramos em contato

---

<sup>28</sup> São Carlos possui 1 pesquisador doutor para cada 230 habitantes e 1 pesquisador mestre para cada 50 habitantes.

<sup>29</sup> Disponíveis em :[www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br) . Data de acesso:18/03/2004.

<sup>30</sup> A fundação Seade define o IDHM como: “indicador que focaliza o município como unidade de análise, a partir de suas dimensões de longevidade, educação e renda, que participam como pesos iguais na sua determinação segundo a fórmula:

$$\text{IDHM} = \frac{\text{Índice de longevidade} + \text{índice de educação} + \text{índice de renda}}{3}$$

O município como número 1 é o de melhor desempenho. Quanto mais elevada a posição no ranking, pior é o índice de desenvolvimento humano na localidade.

Baixo desempenho humano = quando IDHM < 0,500

Médio desempenho humano = quando IDHM entre 0,500 e 0,800

Alto desempenho humano = quando índice for superior a 0,800.

com duas grandes e respeitáveis fundações: IBGE e SEADE e, em ambas, tivemos a informação de que não é feita pesquisa de desemprego nas cidades interioranas, ficando as análises restritas às grandes capitais. Assim, acreditamos não existir dados confiáveis para medir o desemprego no interior paulista hoje. Só conseguimos dados dos empregos ocupados (formais) que, em São Carlos, no ano de 2000 – de acordo com a Seade –, era de 45.295.

Ainda em relação a dados sobre São Carlos, segundo a fundação Seade, temos cerca de 629 estabelecimentos industriais e 1463 estabelecimentos de serviços, com uma renda per capita (de 2000) girando em torno de R\$456,25.<sup>31</sup>

Dados coletados por nós junto à Prefeitura Municipal de São Carlos nos mostraram que existiam na cidade, com firma aberta, cerca de 301 empresas que prestavam serviços educacionais diversos, desde escolas de educação infantil até cursos livres de informática, inglês, esportes, música, consultorias, treinamentos, etc.<sup>32</sup>

Achamos importante dizer que tais empresas não são objetos de estudo no presente trabalho, pois, como já explicitamos na introdução, apenas nos delimitaremos a escolas de formação de trabalhadores histórica e socialmente reconhecidas.

Acreditando termos feito a devida apresentação e contextualização da cidade, onde se localizam as instituições de ensino técnico profissionalizante por nós aqui analisadas, na segunda parte do presente capítulo nos deteremos a fazer uma breve historicização delas, bem como nos deteremos na análise de suas propostas pedagógicas.

---

<sup>31</sup> Dados disponíveis em :[www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br). Data de Acesso:18/03/2004.

<sup>32</sup> Dados coletados em 29/04/03.

## **3.2 As Instituições de educação profissional de São Carlos**

### 3.2.1 Escola Técnica Estadual Paulino Botelho

A história do ensino técnico profissionalizante, no Brasil, remonta ao século XIX, quando surgem os primeiros projetos de lei que tinham por objetivo instituir, oficialmente, o ensino de artes e ofícios. O ensino profissionalizante já nasceu sob o estigma de ser destinado às camadas mais pobres da população, “aos desvalidos da fortuna”, aos menores abandonados, em suma, uma educação fragmentada destinada aos dirigidos, àqueles que irão desempenhar as “artes mecânicas”.

Essa visão estigmatizada do ensino profissionalizante acaba sendo, ideologicamente, modificada com o processo de urbanização e industrialização brasileiras, ou seja, com o desenvolvimento do capitalismo e a conseqüente expansão das forças produtivas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento industrial brasileiro, no começo do século XX, deu-se em função da decadência dos barões do café e a conseqüente mudança de uma política agrário-exportadora para uma política de base industrial.

Dessa forma, o advento da industrialização trará para o cenário nacional o surgimento de novas classes sociais: o proletariado urbano, a burguesia industrial, comercial e financeira e a pequena burguesia. O processo de industrialização possibilitará, também, o surgimento de novos hábitos urbanos, bem como a necessidade de trabalhadores melhor qualificados.

Dessa forma, num primeiro momento, tal necessidade passou a ser resolvida com a imigração de trabalhadores europeus. Contudo, posteriormente inicia-se um processo de

luta para a profissionalização do trabalhador brasileiro e a educação profissionalizante passa a ser vista como um importante veículo de ascensão social do proletário qualificado.

Até 1930, o ensino técnico ainda assentava-se em bases frágeis e fragmentadas, sendo extremamente estigmatizado. Porém, com o fim da hegemonia fundiária, ele entrará em um novo ciclo, tornando-se materialmente concreta sua existência.

No caso específico de São Carlos, observa-se que o nascimento da “Escola Profissional de São Carlos” está, também, estreitamente ligado ao sistema de industrialização local, bem como ao processo de declínio da cultura cafeeira que se, por um lado, foi responsável pelo fim de grandes armazéns e lojas, por outro, possibilitou o surgimento de indústrias que não estavam diretamente ligadas ao café. O desenvolvimento de indústrias locais tornará necessária a formação de técnicos industriais.

Desde 1910, existia um projeto de lei que objetivava a criação de uma escola profissional na cidade. No entanto, tal realização só se efetuará, efetivamente, em 1930, sendo que a escola entrará em funcionamento apenas em 1932, e já com sérias dificuldades de recursos físicos e humanos.

A “Escola Profissional de São Carlos” iniciou suas atividades com cursos de mecânica e marcenaria para homens e confecções e corte para mulheres. Nos dez anos posteriores à sua criação, ocorrerá um aumento na oferta de cursos e um enriquecimento do currículo.

É interessante ressaltar que a escola destinada aos trabalhadores foi marcada, historicamente, por um conhecimento pragmático, visando a formação de mão-de-obra qualificada apenas para preencher as necessidades mais imediatas do sistema produtivo, sistema esse baseado na dicotomia concepção/execução.

Diferentemente da escola propedêutica, de cultura geral destinada à elite, a escola profissional foi marcada, desde seus primórdios, como aquela oferecida aos mais pobres, aos filhos dos trabalhadores. Tal diferença evidencia-se, desde a parte física – o prédio escolar –, passando pela grade curricular e chegando na clientela escolar.

Comparando o prédio da Escola Normal com o da Escola Profissional é possível concluir que o primeiro sinaliza para uma cultura humanista rebuscada, para as elites, enquanto o segundo revela preocupação com a formação técnica do trabalhador. Enquanto na Escola Normal o motivo maior de orgulho se concentra na biblioteca e nos espaços sagrados de poder (diretoria, secretaria e sala de professores), na Escola Industrial, os espaços mais importantes são as oficinas, as salas de trabalho, a cozinha. Não por acaso, enquanto a biblioteca da Escola Normal exhibe requinte arquitetônico, luxuosas estantes em madeira entalhada e sobretudo um acervo composto pelas obras dos clássicos, freqüentemente em língua original, como as obras de Victor Hugo em francês, a biblioteca da Escola Profissional funciona numa sala simples, contendo essencialmente livros didáticos e revistas técnicas. (BUFFA; NOSELLA, 1998, p. 89).

Buffa e Nosella (1998) analisam a escola Paulino Botelho no período de 1932-1971, período esse que marca o processo de passagem de concepção de Escola Profissional para a de Escola Industrial e, posteriormente, para o de Escola Tecnológica. As várias denominações que a escola recebeu ao longo de sua existência caminharam, passo a passo, com o próprio desenvolvimento da sociedade industrial, bem como marcaram a passagem de uma fase assistencialista e estigmatizada para uma fase tecnológica.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> De acordo com Buffa e Nosella (1998) a ETE Paulino Botelho, conhecida popularmente em São Carlos como “Escola Industrial”, recebeu ao longo dos anos as seguintes denominações:  
1930 – Escola Profissional Mista Dr. Júlio Prestes (lei 4694 de 13/02/1930).  
1931 – Escola Profissional João Pessoa.  
1932 – Escola Profissional Mista.  
1943 – Escola Industrial de São Carlos (Decreto 11314 de 13/01/1943).

Em 1971, com a institucionalização do ensino técnico profissionalizante de segundo grau compulsório (Lei 5692/71), ocorreu um “esvaziamento do ensino técnico” (BUFFA e NOSELLA, 1998) e a escola Paulino Botelho entrou num processo de decadência. Isso se deveu, como já enfatizamos no primeiro capítulo, em parte, devido à perda de verbas e, também, à própria dissolução da identidade do ensino industrial.

Nos anos 1970, a industrialização brasileira completa seu ciclo inicial e o Estado também se complexifica. Novos grupos sociais emergem no seio da sociedade civil e a Escola Paulino Botelho também inicia seu novo ciclo: a fase tecnológica.<sup>34</sup>

Com o advento da lei 5692, de 1971, a escola passou a ter como clientela os alunos concluintes do primeiro grau que a buscavam para fazer um segundo grau técnico profissionalizante<sup>35</sup>. O então popular “colegial técnico” possibilitava ao aluno, ao final de três ou quatro anos, a profissionalização em alguma habilitação específica.

Em 27/10/93, com o decreto número 37735, a Escola Paulino Botelho passa a fazer parte do CEETEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), centro este criado por decreto, em 1969, e vinculado, em forma autárquica, à UNESP (Universidade

---

1949 – Escola Industrial Paulino Botelho (Lei 401 de 01/08/1949)

1952 – Escola Técnica Paulino Botelho (Lei 1969 de 16/12/1952).

1965 – Ginásio Industrial Estadual Paulino Botelho (Decreto 4453)

1970 – Colégio Técnico Industrial Estadual Paulino Botelho (Decreto 52.499).

1974 – Escola Estadual de Segundo Grau Aracy Leite Pereira Lopes (Lei 533).

1976 – Centro Estadual Interescolar Paulino Botelho (Resolução Secretaria de Educação nº 13).

1978 – Escola Estadual de Segundo Grau Paulino Botelho (Decreto nº 7400/75)

1985 – Escola Técnica Estadual Paulino Botelho (Decreto nº 23544/85 e Resolução da Secretaria de Educação nº 120).

<sup>34</sup> Quando iniciamos nossa pesquisa, tínhamos a pretensão de efetuar um exaustivo trabalho histórico para melhor compreendermos as três últimas décadas vividas pela escola. Entretanto, no decorrer do trabalho, ao entrarmos em contato com a instituição, tivemos a triste notícia de que muito material que guardava informações preciosas sobre a escola foi sumariamente “perdido”. O diretor atual, Rui Claudio Cavicchia, nos informou, em uma conversa informal, que só a partir de 2000, quando assumiu, é que se começou a dar “uma ordem na casa”. A escola teve muitos diretores substitutos e poucos, quase nenhum, tiveram preocupação com o acervo documental da escola. Assim, ficaremos mais restritos à legislação do período (1971-2000).

<sup>35</sup> O segundo grau técnico profissionalizante oferecia aos alunos, de forma integrada, formação geral (denominado núcleo comum do currículo) e formação técnica (denominado disciplinas específicas).

Estadual Paulista), em 1976. Dessa maneira, saiu do controle da Secretaria Estadual de Educação e passou a estar vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico.

Achamos importante ressaltar que, com o advento da lei 7044/82, já anteriormente explicitada, poucas escolas continuaram oferecendo segundo grau profissionalizante. A Escola Paulino Botelho foi, portanto, muito mais uma exceção do que uma regra. Talvez, é uma hipótese, seus diretores ainda tentaram manter sua identidade de instituição de formação de trabalhadores, mesmo com toda a falta de verba e infra-estrutura gerada pela 5692/71.

O Decreto Federal número 2208, de 17 de abril de 1997, e a LDB 9394/96 – que instituiu o Sistema Nacional de Educação Profissional, em paralelo ao Sistema Nacional de Educação – concorreram para uma ainda maior perda da identidade da escola, pois, extinguiram-se, legalmente, as instituições escolares técnicas de nível médio.

[...] as mudanças mais profundas no Ensino Técnico no Estado de São Paulo passaram a ocorrer após a publicação do Decreto 2208/97. No geral promoveu-se o bloqueio de matrículas nas séries iniciais de 2º grau profissionalizantes ainda existentes na rede estadual de ensino, ao mesmo tempo que se determinou a separação entre Ensino Médio e o Ensino Técnico. Este vinha sendo oferecido em São Paulo pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), instituição criada em 1976 e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, a qual goza, como autarquia, de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar. No entanto, o Ceeteps, na sua origem não era responsável por cursos técnicos de 2º grau, estando sob sua jurisdição apenas as faculdades de tecnologia. Essa responsabilidade foi assumida gradativamente pela instituição, em face do descaso ou da dificuldade encontrada pela Secretaria da Educação do Estado para continuar administrando a rede de Ensino Técnico existente no estado após os

sucessivos percalços desencadeados pela vigência da lei 5692/71. Assim o Ceeteps assumiu, inicialmente, um grupo restrito de 18 escolas técnicas. Nos anos 90, as restantes escolas da rede estadual de Ensino Técnico passaram a fazer parte do quadro da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, acompanhando medida que também estava sendo adotada no Rio de Janeiro, sugerindo, portanto, a existência de uma política mais ampla em relação à responsabilidade pela gestão desse tipo de instituição. (FERRETTI, 2000, p. 86-87).

No caso da ETE Paulino Botelho, até o ano 2000, houve alunos concluindo o ensino médio técnico, pois haviam se matriculado na escola antes da promulgação legal. É importante ressaltar que, após o Decreto Lei, não foram abertas mais vagas nessa modalidade de ensino, sendo que, em 1997, o Centro Paula Souza instituiu mudanças em todas as escolas técnicas a ele vinculadas, criando, dessa maneira, novas formas de cursos como, por exemplo, a Formação Profissional Nível Técnico e a Formação Profissional Nível Básico. No caso da escola em análise, apenas a primeira opção vigora.

Em 2002, segundo dados do Plano Escolar da ETE Paulino Botelho, eram mantidos pela escola os seguintes cursos:

- Ensino médio (período matutino)
- Habilitação profissional de Técnico em Eletrônica (período noturno)
- Habilitação profissional de Técnico em Mecânica (período noturno)
- Habilitação profissional de Técnico em Administração (período noturno)
- Habilitação profissional de Técnico em Eletrotécnica (período noturno)
- Habilitação profissional de Técnico em Refrigeração e Ar condicionado (período noturno)

- Habilitação profissional de Técnico em Informática (período noturno e vespertino)
- Habilitação profissional de Técnico em Mecatrônica (período noturno)
- Habilitação profissional de Técnico em Enfermagem (período vespertino)
- Qualificação profissional de Auxiliar de Enfermagem (período vespertino)

Ainda de acordo com os dados do Plano Escolar, a popular “Escola Industrial”, tinha, no primeiro semestre de 2002, 825 alunos regularmente matriculados, distribuídos em vinte e seis classes. Seis delas eram do Ensino Médio, funcionando no período da manhã, e vinte de cursos técnicos, das quais dezesseis são noturnas.

Caracterizando a comunidade escolar, o referido plano nos mostra que oitenta por cento dos alunos pertencem aos estratos sociais C e D e grande parcela dos alunos do período noturno que trabalham encontra problemas para cumprir os horários impostos pela escola.

Dados do SAI 2001 (Sistema de Avaliação Institucional), do Ceeteps, mostra que a escola não tem dados considerados satisfatórios nos critérios: Gestão (46,67 % do ideal); Infra-estrutura (54,54% do ideal); Assiduidade (49,33% do ideal); Desempenho Escolar (15,13% do ideal); Relação Escola/sociedade (52,88% do ideal).

Apesar da escola ainda oferecer, mesmo que de forma reduzida, ensino médio no período matutino, a maior parte da comunidade escolar é constituída pelo alunado do ensino noturno, que busca na escola – no caso de já estar integrado ao processo produtivo – ferramentas de um curso técnico, ansiando melhorar sua colocação no mercado de trabalho. Já aqueles que ainda não estão empregados buscam na escola uma forma de inserir-se com maiores “qualificações” no concorrido e reduzido mercado de trabalho.

O ensino técnico é constituído por três módulos (três semestres), todos com carácter de terminalidade. Dessa maneira, a cada conclusão, o aluno recebe um certificado de habilitação parcial. Segue abaixo tabela com os cursos oferecidos e a habilitação conferida ao final de cada módulo.

<b>Curso</b>	<b>Habilitação 1º semestre</b>	<b>Habilitação 2º semestre</b>	<b>Habilitação 3º semestre</b>
<i>Técnico em administração</i>	Auxiliar administrativo	Auxiliar financeiro	Técnico em administração
<i>Auxiliar de enfermagem</i>	Sem qualificação	Auxiliar de enfermagem	
<i>Técnico em eletrônica</i>	Instalador/ Montador/eleto eletrônico	Operador/ reparador/eleto eletrônico	Técnico em eletrônica
<i>Técnico em eletrotécnica</i>	Assistente técnico em Inst. Elétricas	Auxiliar técnico em eletricidade	Técnico em eletrotécnica
<i>Técnico em informática</i>	Auxiliar de informática	Programador	Técnico em informática
<i>Técnico em mecânica</i>	Assistente de processos de usinagem	Auxiliar de técnico em mecânica	Técnico em mecânica
<i>Técnico em mecatrônica</i>	Assistente industrial	Assistente em montagem de sistemas	Técnico em mecatrônica
<i>Técnico em refrigeração e ar condicionado</i>	Assistente de refrigeração	Operador /reparador de refrigeração	Técnico em refrigeração e ar condicionado
<i>Técnico em enfermagem</i>	Sem certificação	Auxiliar de enfermagem	3º módulo sem qualificação 4º módulo: técnico em enfermagem

Achamos importante dizer que todas as habilitações técnicas têm no currículo comum, na parte diversificada, as seguintes disciplinas: ética e cidadania, meio ambiente, leitura e produção de textos, estatística e gestão.

Como se pode notar pelo exame das inovações propostas pelo Ceeteps e, principalmente, pela sua comparação com as formulações presentes na LDB (lei 9394/96), assim como com as determinações do decreto 2208/97, tais inovações, representaram, em 1997, mero esforço adaptativo para conformar as estruturas existentes nos Cursos Técnicos Industriais às exigências da nova legislação. O elemento relativamente novo, não previsto na legislação, ficou constituído pelos componentes curriculares da parte diversificada, comuns a todos os cursos. Esse componente curricular constituiu o espaço no qual se introduziram disciplinas que, de acordo com o discurso oficial, responderiam a algumas demandas por qualificação de trabalhadores feitas por empresas em vias de reestruturação. (FERRETTI, 2000, p. 91).

O ingresso na escola é feito por meio de vestibulinho<sup>36</sup>. Alguns cursos são muito concorridos e já chegaram a ter uma média de dez candidatos/vaga. No ato da matrícula, o aluno é “convidado” a contribuir com a APM, fato que gera muita discussão e recusas. Além disso, a camiseta usada como uniforme escolar é de compra obrigatória.

É interessante ressaltar, ainda, que há matriculados na escola alunos com curso superior completo, os quais buscam um aperfeiçoamento de seus conhecimentos. O que, nem sempre, a escola pode oferecer.

Para freqüentar os cursos técnicos, faz-se necessário que o candidato tenha, no mínimo, o ensino médio completo ou esteja na eminência de concluí-lo, isto é, deve estar

---

<sup>36</sup> Para a inscrição no processo seletivo para o segundo semestre de 2002 os valores eram: taxa de manual R\$5,00 e R\$15,00 a inscrição.

matriculado no segundo ano desse grau, pois a emissão do certificado de habilitação técnica só é conferida ao educando com a apresentação da conclusão do ensino médio.

Muitos se questionam se a atual legislação em vigor não piorou a situação do aluno trabalhador matriculado no ensino noturno, pois, anteriormente, ao cursar o colegial técnico, o aluno ganhava tempo, uma vez que, ao final de três anos, já estava com uma habilitação profissional. Agora é necessário, primeiro, fazer-se os três anos de ensino médio para, depois, poder freqüentar um curso técnico, com exceção daqueles que podem estudar no período diurno e cursar concomitantemente, no noturno, a habilitação técnica desejada.

Quanto à estrutura física da escola, podemos notar uma triste situação: laboratórios deficientes, funcionamento precário da biblioteca, falta de recursos áudio-visuais, carteiras impróprias para alunos adultos, falta de equipamentos mínimos para aulas práticas.<sup>37</sup>

É muito deprimente saber que a escola já teve, segundo Buffa e Nosella (1998), laboratórios disputados pela Escola de Engenharia de São Carlos e, hoje, cerca de quarenta alunos dividem, em mínimas aulas, quinze computadores conseguidos com a ajuda de um político local.

A instalação de um laboratório de automação com a aquisição de um torno CNC didático e de softwares de simulação de usinagem só foi possível graças à parceria com a Fundação Vitae. Entretanto, o curso de mecatrônica já vinha funcionando, por algum tempo, sem os equipamentos conquistados. Resta-nos saber como os primeiros alunos

---

<sup>37</sup> A pesquisadora ficou dois semestres na escola (2º semestre de 2001 e primeiro semestre de 2002) cursando Técnico em informática. Além do método mnemônico e livresco (ou seria apostilescos?!) de algumas disciplinas, a estrutura escolar totalmente deficiente permitia pouquíssimas idas aos laboratórios, fixando mais o conhecimento teórico em aulas expositivas. Chegamos a aprender (?) a montar e configurar um microcomputador apenas em aulas teóricas, sem nenhum contato com o equipamento. Também tínhamos provas em que nossos conhecimentos em informática eram avaliados por meio de memorização de questionário.

aprenderam a parte prática sem equipamentos. Tal estrutura deficiente nos faz pensar, num primeiro momento, que a real “profissionalização” oferecida pela escola é um engodo, uma vez que um profissional só vai saber resolver um problema técnico, tal como: consertar um aparelho eletrônico, programar um computador, operar um torno CNC, fazer instalação elétrica, etc., se tiver aprendido de maneira prática a operar o equipamento. É totalmente impossível ser um bom técnico fazendo-se apenas cópias da lousa, memorizando-se questionários e lendo-se apostilas.

A título de exemplificação do que acabamos de dizer, tomemos o curso de técnico em ar condicionado e refrigeração, que, no ano de 2002, formou sua última turma e não abriu novas vagas. Em conversas informais com alunos desse último curso, soubemos que, em determinada aula prática, não havia chave de fenda suficiente para todos desmontarem um aparelho de ar condicionado...

Achamos importante mencionar que existe hoje uma lacuna bibliográfica, com poucos trabalhos de pesquisa de campo mostrando como vem se efetuando, realmente, dentro das instituições de ensino técnico profissionalizante, a formação de trabalhadores. Grande parte dos pesquisadores limitam-se a discutir sobre legislação, habilidades, competências, politecnia, polivalência, etc., não entrando, diretamente, dentro das escolas, principalmente as públicas de ensino técnico, para se discutir concretamente a realidade dos professores, alunos e diretores. Discute-se muito o decreto tal, o parecer X, a competência Y, mas pouco se comenta sobre a falta de equipamentos, de condições reais de trabalho que permitem a prática cotidiana de professores e diretores.

Exemplo disso é que percebemos na escola a falta de aulas práticas em várias disciplinas, ou seja, na realidade, partindo de um exemplo concreto, não podemos sequer falar em formação unilateral, quanto menos em formação omnilateral.

Infelizmente a escola pública, relegada a uma situação de quase abandono, necessita de parcerias, favores políticos para se manter o mínimo de dignidade no ato de educar. A escola destinada aos trabalhadores, além de ter historicamente uma estrutura disciplinar rígida, desestimula os, já cansados, alunos do noturno a continuarem freqüentando às aulas. O desânimo com a estrutura escolar autoritária e carente praticamente os expulsa. Exemplo disso são as altas taxas de evasão escolar percebidas na escola.<sup>38</sup>

O Estado neoliberal ao deixar a educação à mercê de parcerias, reduzindo investimentos, custos e responsabilidades, transfere para a iniciativa privada (na figura de ONGs, instituições e fundações) seus encargos sociais. A educação sai do âmbito da responsabilidade pública e cai no campo da filantropia, do assistencialismo. O que era um direito vira um favor, uma caridade.

No que concerne à proposta pedagógica da escola, diz o Plano Escolar da mesma (2002, p.3, grifos do autor):

A educação profissional, por sua vez, destina preparar o cidadão para o desempenho profissional, em uma sociedade que, ao atender sua dupla necessidade de integração e competição em um mundo globalizado, busca os instrumentos tecnológicos à sua disposição, com as conseqüentes alterações no mundo do trabalho.

**Entendemos, pois, nossa missão, como a de formar cidadãos e profissionais capazes de enfrentar as mudanças exigidas por uma sociedade de economia dinâmica, influenciada por inovações**

---

<sup>38</sup> Os altos índices de evasão escolar foram observados durante o tempo em que a presente pesquisadora esteve dentro da instituição escolar. O plano escolar também faz uma clara menção a esse fenômeno, porém, culpa os alunos pela "falta de compromisso com as aulas e com a escola". Em uma conversa informal com o diretor da escola, ele também fez menção a esse fenômeno. Tentamos, por algumas vezes, levantar os dados estatísticos do fato, porém, nem a direção, tampouco a secretaria nos disponibilizaram os números oficiais.

**tecnológicas intensas, com capacidade criativa e espírito crítico que saibam:**

- **relacionar-se com as pessoas que os cercam;**
- **valorizar as oportunidades que se apresentam;**
- **desenvolver trabalho coletivo;**
- **avaliar seus conhecimentos e serem capazes de atualizá-los permanentemente.**

Se remontarmos ao Relatório Jacques Delors – que preconiza que os quatro pilares da educação do século XXI estariam assentados sobre o “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” –, não fica difícil, em primeiro lugar, perceber a influência do referido documento no plano escolar da ETE Paulino Botelho. Segundo, compreende-se que a missão da escola técnica, hoje, fundamenta-se mais em formar um novo tipo de trabalhador, dando maior ênfase às habilidades e competências sociais e cognitivas e menor destaque à qualificação profissional do trabalhador.

[...] nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter significado simples de formar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa.

[...] Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. (DELORS, 2001, p. 93).

Nesse sentido, começamos a entender que a ênfase, segundo o relatório Jacques Delors, passa da noção de “qualificação profissional” para a “competência pessoal”, pois, de acordo com o citado documento, as “novas qualificações” exigidas pelos “novos processos” de produção não seriam mais atividades meramente físicas. Essas foram substituídas por tarefas produtivas mais intelectualizadas. Assim, não seria mais tão importante dar uma formação técnico-profissional ao trabalhador, mas apenas um treinamento vazio e desprovido de significados, que privilegiaria comportamentos e atitudes socialmente necessárias para a formação de um novo tipo de homem: adaptativo, flexível, participativo e solidário.

Já salientamos, na introdução da presente dissertação, que a “coruja de Minerva só bate as asas ao entardecer” e que qualquer apologia que se faça das novas tecnologias é fazer previsão futurista e idealista. Ainda não estamos vivendo numa sociedade de ficção científica, comandada por andróides ou por máquinas, como em Blade Runner ou Matrix. A “revolução tecnológica” não ocorreu homoganeamente em todos os lugares do mundo. Ela é apenas um processo ainda em curso.

Houve, é verdade, um aumento considerável de atividades (como o marketing, comunicação, pesquisa, etc.) julgadas trabalho imaterial, mas isso não significa o fim do trabalho material ou mesmo a perda da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. Teve, sim, um acréscimo de atividades com maior dimensão intelectual, mas elas não existem sobrenaturalmente, já que estão fortemente sobrepostas à produção material.

Ferretti & Silva Jr. (2000), ao analisarem a transição do modelo de qualificação profissional para o modelo de competência, vêem as reformas e as diretrizes curriculares

para o ensino técnico, promovidas nos anos 90, como fora do contexto real, pois elas foram produzidas a partir de uma interpretação equivocada da evolução da ciência e tecnologia, ainda em curso. Segundo eles, não se levou em conta as condições reais do Brasil, com um parque industrial marcado pelo baixo nível de desenvolvimento tecnológico.

Para os citados professores, os documentos oficiais fazem um exame confuso, reducionista e historicamente mecanicista das transformações que vem ocorrendo no processo produtivo, uma vez que a substituição do sistema taylorista pelo toyotismo não ocorreu de forma homogênea em todas as partes do globo terrestre. As novas tecnologias podem conviver harmonicamente com formas de trabalho taylorizado e semi-escravo.

O modelo das competências, além de imputar ao indivíduo a total responsabilidade por sua qualificação profissional, tornando-o o único responsável por seu sucesso ou fracasso no “gerenciamento de sua carreira”, também contribui para um total afastamento do Estado no investimento e melhoria dos recursos físicos e equipamentos das escolas técnicas profissionalizantes.

Nesse sentido, reportando-nos à Escola Paulino Botelho, vemos que, ao se pautar pelo modelo das competências, ela acaba por atribuir ao aluno a total responsabilidade por sua formação técnico-profissional. A escola, sem equipamentos, estrutura física e material didático condizentes para uma formação polivalente, apoia-se apenas numa formação que valoriza as habilidades sociais e cognitivas do educando.

Achamos importante ressaltar que o alunado da escola Paulino Botelho não é homogêneo, pois, durante o período em que estivemos envolvidos dentro dessa estrutura escolar, pudemos perceber que há uma divergência. Se, por um lado, havia alunos com forte experiência profissional na área, com ampla bagagem e experiência técnica, por outro,

havia aqueles totalmente inexperientes, tomando contato pela primeira vez com termos e equipamentos técnicos.

Muitos dos professores também não tinham a formação pedagógica necessária para lidar com esse público extremamente homogêneo. Alguns já partiam do pressuposto de que todos sabiam muito bem informática, tornando, assim, a aula ininteligível para uma grande parcela da sala. Outros professores, porém, simplificavam tanto suas aulas, fazendo com que alguns alunos se desinteressassem, totalmente, do que se passava dentro da sala de aula. Muitos, literalmente, dormiam.

Assim, para muitos alunos, a escola lhes permite conquistar um diploma que apenas legitima um conhecimento existente a priori. Conhecimento esse, muitas vezes, desvalorizado, apreendido no dia-a-dia, na luta cotidiana. Para outros, ela só oferece aquilo que Kuenzer (2002) denominou de “certificação vazia”, pois temos certeza que muitos técnicos, formados pela Paulino Botelho, são impossibilitados de atuarem tecnicamente nas funções para as quais foram habilitados, já que não tiveram contato com equipamentos necessários para uma real e legítima formação.

Analisando-se o plano escolar quanto ao objetivo da escola em relação ao ensino técnico, percebemos que a educação é pensada de uma maneira continuada, ao longo de toda a vida.

Conduzir o aluno do ensino profissionalizante *ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*, buscando sua formação para o trabalho, que não deve se restringir apenas ao desenvolvimento de habilidades específicas voltadas à execução de rotina, característica de uma educação profissional tradicional e superada pelas

exigências atuais. (Escola Técnica Estadual Paulino Botelho, Plano Escolar de 2002, p. 4, grifos do autor).

Outro ponto importante, por nós analisado, é a influência, de forma implícita, da qualidade total no plano escolar, pois os problemas estruturais, técnico-pedagógicos e de gestão são sempre pensados como metas a serem resolvidas e superadas ao longo do ano, buscando-se o envolvimento de todos, numa suposta administração participativa. A obtenção da qualidade total na escola é conseguida pelo aprimoramento contínuo dos processos pedagógicos, técnicos e administrativos.

Nesse sentido, a “pedagogia da repetência” passa a ser vista como um desperdício, e sua superação só é possível por meio da progressão parcial, da avaliação contínua e do reforço pedagógico, com o envolvimento de todos nas metas propostas, afastando-se, terminantemente, o fracasso dos objetivos almejados.

As dificuldades quanto à evasão escolar, assiduidade e pontualidade sempre são vistas, primeiro, a partir da “falta de compromisso do aluno com as aulas e com a escola”<sup>39</sup>. Segundo, como problemas técnico-burocráticos e não referentes às condições sociais reais que expulsam o aluno da escola: horários rígidos de aula, salas super-lotadas, falta de estrutura física, fome, problemas de locomoção urbana, cansaço, segunda ou terceira jornada de trabalho (para as alunas trabalhadoras casadas), etc.

O que percebemos, hoje, na ETE Paulino Botelho, é uma tentativa quase messiânica e heróica de continuar oferecendo ensino técnico profissionalizante gratuito para a população trabalhadora ou futuros trabalhadores. Mesmo com poucos recursos, necessidade de parcerias, a escola ainda continua viva na memória local como o *lócus*, historicamente

---

<sup>39</sup> ETE Paulino Botelho, Plano Escolar 2002, p. 4.

reconhecido, pela formação de trabalhadores para a indústria e, mais recentemente, para o setor de serviços.

A situação de quase abandono em que se encontra, com verbas irrisórias, sobrevivendo, basicamente, com o dinheiro da APM, não foi causada pela má administração escolar, por professores didaticamente incapazes e má gestão de recursos. Essa situação foi causada pela diminuição dos recursos destinados ao ensino técnico de nível médio, pois os organismos internacionais, aos quais o Brasil servilmente associou-se, preconizam apenas a educação básica, sendo a maioria dos investimentos centrados em atender esse nível de ensino.

A educação profissional apregoada pelo Banco Mundial é somente um treinamento ou reciclagem de trabalhadores, aligeirada, de baixo custo, que pode ser oferecida por organismos diversos: ONGs, municípios, sindicatos, instituições religiosas, privadas, públicas, etc. Tais organismos assumiriam as funções estatais por meio do repasse dos recursos e compromissos do Estado para as instituições privadas.

Usando uma expressão do senso comum poderíamos definir as políticas públicas para a educação do Estado mínimo como o princípio de “não gastar vela muito para defunto pouco”. Ou seja, não desperdiçar recursos públicos com uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticos, uma vez que é dimensão estrutural do capitalismo o fato de que apenas poucos são verdadeiramente cidadãos, e obviamente, é para estes que a natureza precisa ser preservada, por meio da economia de recursos de toda espécie, como preconiza o Banco Mundial. (KUENZER, 2000, p. 94).

Nesse sentido, a formação profissional hoje preconizada pelos organismos internacionais, induz a permanência da dualidade estrutural que sempre norteou a educação brasileira, com um ensino profissionalizante estreito, assistencialista, marginal, destinado aos pobres, marginalizados, desvalidos da fortuna e do emprego.

No plano ideológico, a pedagogia das competências, voltada para a formação para a empregabilidade, busca mais formar um novo homem, cordato, solidário, flexível e adaptativo, do que formar o cidadão realmente crítico, transformador, técnico e político.

### **3.2.2 SENAI Antônio Adolpho Lobbe**

É durante a ditadura Vargas – mais especificamente em 1942 –, na gestão do então ministro dos Negócios, da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, que o Sistema SENAI é criado.<sup>40</sup>

Esse é um período histórico marcado pelo processo de industrialização nascente, pela passagem do modelo econômico agrário-exportador para a constituição da indústria de bases nacionais e pelo desenvolvimento de uma economia nacionalista (modelo de substituição das importações).

A decadência da economia cafeeira promoveu um intenso fluxo migratório para os centros urbanos, possibilitando a formação de um proletariado, bem como, o crescimento vertiginoso das cidades. A constituição de uma classe média urbana promoverá uma

---

<sup>40</sup> O SENAI foi criado pelo Decreto Lei Federal 4.048, de 22 de janeiro de 1942. É entidade jurídica de direito privado, organizada e dirigida pela Confederação Nacional da Indústria (artigo 2º do Decreto Lei Federal n.º 9576 e artigo 3º do Regimento aprovado pelo Decreto Federal n.º 494, de 10/01/1962).

demanda social pela escola, uma vez que esses novos atores sociais buscam a educação como forma de ascender socialmente.

Na década de trinta, Francisco Campos, antecipando Capanema, já se preocupava com o segundo grau, pois este grau de ensino sempre foi o ponto “nevrálgico” da educação nacional, já que, devido a sua função de preparatório para os cursos superiores, era marcado por um ensino enciclopédico.

O processo de industrialização nascente preocupava Campos, uma vez que os alunos cursavam o secundário e, no caso de não prosseguirem seus estudos no Ensino Superior, detinham apenas um conhecimento livresco e não possuíam nenhum saber técnico especializado para atuar no novo modo de produção que se constituía no país. Campos ansiava por um secundário que formasse o indivíduo de forma mais ampla e educativa. Sua reforma dá nova seriação ao ensino secundário dividindo-o em dois ciclos: 1º ciclo ginásio, com duração de cinco anos; 2º ciclo pré-universitário, com duração de dois anos.

É importante dizer que Campos tornou oficial a dualidade da educação brasileira, pois o secundário passou a ter, no primeiro ciclo, parte de formação comercial profissionalizante destinado a formar trabalhadores disciplinados e laboriosos. A elite continuou a freqüentar o secundário propedêutico, meritocrático, preparatório para as carreiras liberais de nível superior, formador dos dirigentes.

Substituindo Campos, Capanema deu continuidade às reformas promovidas por seu antecessor no ensino secundário, criando, assim, em nível nacional, o Curso Normal e o ensino técnico profissionalizante, dividido em três áreas: industrial, comercial, agrícola.

Entretanto, o ensino técnico não foi implantado de maneira satisfatória, uma vez que as escolas profissionalizantes não foram dotadas de infra-estrutura mínima para efetivar

uma formação profissional condizente com as exigências e necessidades do mercado de trabalho.

É nesse momento que o SENAI é criado pois, como o Estado não podia formar satisfatoriamente os trabalhadores, isso foi deixado a cargo das indústrias, que assumiram a educação e a reciclagem profissional dos jovens pobres da população.

O projeto que culminou com a criação do Senai vinha sendo desenvolvido por um grupo de industriais, engenheiros, sanitaristas e educadores que, sob a liderança do empresário Roberto Simonsen e Roberto Mange, conseguiram se impor como forças propulsoras da modernidade, arrogando para si autoridade profissional e competência técnica para ajudarem a modernizar a sociedade brasileira.

[...] em sua origem, os projetos de construção do Senai e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe. Assim é que nascem com a pretensão de ser organismos públicos, embora sempre tenham tido uma gestão privada, a cargo das entidades de representação patronal, o que revela as relações de cumplicidade entre tais associações sindicais e os grupos que mantêm o poder no interior do Estado brasileiro e explica as disputas recorrentes, no campo político e ideológico, com os setores organizados dos trabalhadores industriais. (MANFREDI, 2002, p. 181-182).

Em São Carlos, a Escola SENAI inicia suas atividades em 15/01/1951, sendo que, em 04/11/1965, passou a denominar-se “Antônio Adolpho Lobbe”.

A cidade de São Carlos é o município sede de uma área de abrangência da escola que atinge onze municípios da região central do Estado. São eles: Analândia, Descalvado,

Dourado, Ibaté, Itirapina, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito, São Carlos, Santa Cruz das Palmeiras, Santa Rita do Passa Quatro e Tambaú. É uma região marcada por uma consistente atividade agro-industrial, eletroeletrônica, metal-mecânica, metalúrgica, óptica, têxtil, cerâmica, automobilística e moveleira. Além disso, possui uma população significativa de aproximadamente quinhentas mil pessoas.

Entretanto, achamos importante dizer que no Estado de São Paulo, no ano de 2003, o SENAI dispunha de 131 Unidades de Formação Profissional, que compreendiam 52 escolas, 19 centros de treinamento, 56 unidades móveis de treinamento, 01 centro de formação de formadores e 03 escolas em regime de cooperação com as empresas. As unidades são supervisionadas e assistidas por órgãos técnicos do Departamento Regional de São Paulo.<sup>41</sup>

A unidade do SENAI de São Carlos mantém: Curso de Aprendizagem Industrial (CAI); Curso Técnico (CT); Formação Continuada (FC) e Formação continuada sob medida para as Empresas (FE).

O CAI é destinado a adolescentes com idade entre 14 e 16 anos (incompletos na data da matrícula) e com ensino fundamental completo (admitidas exceções em casos especiais). As inscrições são semestrais e o processo seletivo é feito via prova escrita, que avalia conhecimentos de português, matemática e ciências relativos ao ensino fundamental.

Na unidade do SENAI São Carlos, no CAI, são ofertadas as ocupações:

- Eletricista de Manutenção
- Mecânico Automobilístico
- Ferramenteiro de Corte, Dobra e Repuxo (especialização)

---

<sup>41</sup> Fonte dos dados: Proposta Pedagógica da Escola Senai Antônio Adolpho Lobbe, de 2003.

O CAI tem duração de quatro semestres, com carga horária de 1600 horas. Após o encerramento do curso e da prática profissional de um ano, o aluno<sup>42</sup> recebe o documento “Carta de Ofício” e o certificado, que são devidamente registrados pelos órgãos competentes do Departamento Regional e têm validade nacional.

Em relação ao CT, o SENAI São Carlos oferece duas habilitações:

- Técnico em Mecatrônica
- Técnico em Processos Industriais

Os cursos técnicos são destinados àqueles que possuem o ensino médio completo. Para o seu ingresso, é feita uma seleção escrita que avalia conhecimentos gerais de português, matemática, química, física e biologia<sup>43</sup>. Os candidatos aprovados passam por exame médico que objetiva verificar suas condições reais de saúde para o exercício da ocupação almejada.

O CT possui carga horária de 1900 horas, divididas em quatro semestres, e, diferentemente da ETE Paulino Botelho – que possui disciplinas específicas –, os chamados conteúdos complementares são tratados no interior das disciplinas técnicas como “Temas

---

<sup>42</sup> O Contrato de Aprendizagem Industrial é regido pelos artigos 428 e 432 da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Dizem os artigos:

Artigo 428 – Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze anos e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (Redação dada pela lei nº 10.097, de 19.12.2000)

Artigo 432 – a duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação da jornada. (Redação dada pela lei 10.097 de 19/12/2000)

§ 1º o limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica. (Redação dada pela lei 10.097 de 19/12/2000)

<sup>43</sup> Em folder da instituição, tínhamos as informações de que: a inscrição no processo seletivo para preenchimento de vagas no segundo semestre de 2003 era de R\$15,00 e, no ato da matrícula, deveria ser paga uma taxa de R\$180,00 referente às despesas do material de consumo. Ao longo do curso, não eram mais cobradas mensalidades.

Transversais” (meio ambiente, qualidade, segurança do e no trabalho, saúde e qualidade de vida, convívio social e profissional, ética, cidadania, etc.).

Os Cursos de Formação Continuada (FC) oferecem qualificação, aperfeiçoamento e especialização profissional em nível básico para adultos e jovens maiores de dezesseis anos.

Para o segundo semestre de 2003, eram oferecidos cursos de FC nas seguintes áreas: eletricidade, eletrônica, automobilística, metalmecânica e informática. No período diurno, a idade mínima exigida era catorze anos e, no noturno, dezesseis anos. As cargas horárias variavam entre 60, 120, 150 e 180 horas.

Em todos os cursos de FC, exige-se o ensino fundamental completo ou conhecimentos equivalentes e os cursos tinham valores médios entre R\$330,00 e R\$480,00, divididos em até seis parcelas iguais.

Os cursos de formação continuada sob medida para as empresas (FE) são feitos sob contratos com as requerentes e podem ser realizados nas dependências da escola, nas instalações da empresa ou através da Escola Móvel.

Em 2003, o SENAI Antônio Adolpho Lobbe atendeu 634 alunos no CAI, 180 no CT, 1831 na FC e 1758 na FE, totalizando 4403 alunos durante o ano todo. A escola tem baixos índices de evasão escolar, a saber: CAI - 2,21%, CT - 6,11%, FC - 8,08% e FE - 0,63% (dados de 2003).

Quando adentramos na instituição escolar, percebemos, já na recepção, uma forte influência da qualidade total: funcionárias bem treinadas, cordiais e profissionais. Vemos, logo na entrada, cartazes emoldurados demonstrando a preocupação da escola em oferecer bons serviços para a satisfação total do cliente.

Outros fatos por nós percebidos são: a extrema limpeza e organização do prédio (inclusive das oficinas), anfiteatro grande e moderno para conferências, biblioteca organizada com bibliotecária graduada e computadores conectados à Internet, laboratórios com equipamentos de última geração. Não é por acaso que, em 2002, a escola foi recomendada, pela ABS (American Bureau of Shipping Quality Evaluations, Inc.) para a certificação na norma ISO 9001/2000.

Quando fomos convidados a conhecer os laboratórios, surpreendemo-nos com os equipamentos que vislumbramos<sup>44</sup> e com a informação de que muitas empresas da região só investem em novas tecnologias de automação industrial quando o SENAI compra máquinas para treinar trabalhadores dentro das necessidades da unidade de produção. Isso é um fato até compreensível, pois os equipamentos microeletrônicos são um investimento alto para não ter quem o manipule com responsabilidade e profissionalismo. Em face disso, Kuenzer (2000, p. 78) diz que:

[...] historicamente o setor produtivo nunca dependeu do Estado para a qualificação de seus trabalhadores em face da especificidade dos processos produtivos, do segredo industrial, da competitividade, da rapidez, da dinamicidade do mercado. Para isso, fez sua própria rede e a financia por meio de contribuição própria, que entra nos cofres públicos e depois é repassada para as agências formadoras; também tem seu próprio sistema de treinamento, para atender as demandas de qualificação just in time.

---

<sup>44</sup> Os laboratórios existentes no SENAI São Carlos são: laboratório de Controlador Lógico Programável; laboratório de pneumática; laboratório de hidráulica, laboratório de CNC; laboratório de CAD/CAM; laboratório de metrologia tridimensional; laboratório de tecnologia da comunicação/rede de computadores; laboratório de controle elétricos, laboratório de linguagem de programação robótica. É importante dizer que alunos da UFSCar, do curso de engenharia de materiais, utilizam os laboratórios do SENAI quando cursam a disciplina Usinagem.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do SENAI, hoje, é totalmente formulada para atender aos interesses da indústria, instrumentando o educando não apenas no sentido de capacitação técnica, mas, também, possibilitando a ele o desenvolvimento de atributos pessoais e cognitivos (competências) que viabilizam, teoricamente, sua adaptação a situações novas e imprevistas.

Assim, em 1991, é realizado um simpósio em São Paulo sobre a ascensão das recentes tecnologias na formação profissional. Nesse mesmo ano, técnicos do SENAI são enviados à Alemanha para capacitação e, em 1992, é introduzido no sistema SENAI o modelo alemão “Petra”, implantado com sucesso, desde 1985, nas empresas alemãs Daimler, Benz, Ford, Hoesch, ZKF. Mas, o que vem a ser o Petra?

#### Projeto e Transferência

Na sigla Petra, duas palavras são fundamentais: projeto e transferência. Assim, a promoção nos alunos dos atributos pessoais realiza-se durante o desenvolvimento de um projeto técnico. Nesse contexto, projeto é entendido como uma tarefa, com graus variados de complexidade e de difícil solução, e transferência significa a aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes já aprendidos a situações novas ou modificadas. (FRANSCSCHINI; CRUZ, 1996, p. 150).

Dessa forma, além de atributos técnicos, o modelo Petra privilegia, na formação do trabalhador, as chamadas qualificações-chave, que

[...] são conjuntos de qualidades pessoais que o aluno deve aprender para enfrentar futuras alterações no conteúdo de seu trabalho quanto em seu perfil de desempenho. Essas qualificações em número de cinco, são essenciais (chave) para a pronta adaptação do trabalhador às mudanças: organização e execução do trabalho (1), comunicação interpessoal (2),

autodesenvolvimento (3), autonomia e responsabilidade (4) e resistência à pressão (5). (FRANCESCHINI et al, 1996, p. 151-152).

Qualificações-chave e respectivas qualidades pessoais

<b>1. Organização e execução do trabalho</b>	<b>2. Comunicação interpessoal</b>	<b>3. Autodesenvolvimento</b>	<b>4. Autonomia e responsabilidade</b>	<b>5. Resistência à pressão</b>
Auto-suficiência	Cooperação	Capacidade de pesquisa	Consciência de qualidade	Atenção
Capacidade de auto-avaliação	Empatia	Capacidade de resolução de problemas	Consciência de segurança	Capacidade de concentração
Coordenação	Integração	Capacidade de transferência	Disciplina	Compensação de posturas físicas
Determinação	Liderança emergencial	Generalização	Iniciativa	Perseverança
Precisão	Manutenção do diálogo	Leitura e interpretação de desenhos e circuitos	Julgamento	Prontidão para ouvir
Racionalização	Objetividade na argumentação	Leitura e interpretação de textos	Reconhecimento das próprias limitações	
Zelo	Participação	Prontidão para aprender		
	Receptividade	Utilização de técnicas de aprendizagem		

Fonte: FRANCESCHINI et al, 1996, p. 152

O Petra busca desenvolver a autonomia do aprendiz. Assim, num primeiro momento, ele executa tarefas já determinadas pelo instrutor (reprodução); num segundo

momento, ele já é capaz de descrever e planejar o trabalho com metas anteriormente definidas, solicitando o instrutor ainda com uma certa frequência (reorganização); num terceiro momento da aplicação do Petra, o aluno já é capaz de planejar, executar e avaliar o trabalho, transferindo conhecimentos anteriormente aprendidos, solicitando apenas esporadicamente o auxílio do instrutor (transferência); num quarto e último estágio, o aprendiz já é capaz de tomar decisões, resolver problemas e avaliar resultados sem a interferência do instrutor (resolução de problemas). (FRANCESCHINI et al, 1996, p. 154).

Os professores e/ou instrutores passam por treinamento para colocar, na prática, os conceitos do Petra, pois devem sempre buscar dar aos alunos um treinamento que permita ao aprendiz “aprender a aprender”.

O SENAI tem no construtivismo o centro de sua proposta pedagógica, privilegiando o desenvolvimento de competências atitudinais que possibilitem a autonomia do aluno face às situações novas e imprevistas dentro do processo produtivo.

Nesse sentido, como não existiriam mais habilitações especializadas, não é possível treinar apenas para uma função específica, dando somente conhecimentos técnico-científicos, mas faz-se necessário, também, que o trabalhador desenvolva capacidades cognitivas que o habilite a aprender novas funções ou resolver problemas com o conhecimento anteriormente amalhado.

Num modelo tradicional de qualificação do trabalhador, somente é exigido um simples treinamento para a realização de tarefas específicas. Diz-se, então, que esse trabalhador adquiriu o *saber fazer*. Hoje nas empresas que abandonaram total ou parcialmente antigas formas de organização do trabalho, esse tipo de profissional tornou-se obsoleto. Há a necessidade de um outro, que *saiba ser*, através de um sólido conjunto de

conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao trabalho, fundamentado em conceitos e valores característicos da cidadania plena. Neste suporte, o novo profissional pode se tornar o construtor eficaz de suas competências, crescendo em direção ao perfil de polivalência e criatividade e sendo capaz de governar-se pelo exercício de autonomia e responsabilidade.

Na empresa, esse conjunto de competências deve permitir o alcance de uma polivalência não voltada para a multifuncionalidade decorrente da intensificação do trabalho, a polivalência a que nos referimos é, num primeiro nível, aquela que implica em *multiqualificação* e, num conceito mais amplo, na *politecnia*, onde o trabalhador, além de dominar diferentes técnicas, equipamentos e métodos, tem que tomar iniciativa, fazendo escolhas o tempo todo, diagnosticando, solucionando problemas trabalhando em equipe e propondo mudanças no processo de trabalho. Nesse contexto, quando o trabalho não produz os resultados esperados, ele sabe voltar ao seu conhecimento, reprocessá-lo e utilizá-lo em novas realidades. Ele sabe aprender em novos contextos, (SENAI Antônio Adolpho Lobbe, Proposta Pedagógica 2003, p. 7-8, grifos do autor)

Gostaríamos de salientar que o conceito de politecnia empregada na Proposta Pedagógica do SENAI não vai ao encontro da proposta de educação politécnica defendida por educadores marxistas. Aqui, ela está mais dentro de uma idéia de adaptabilidade ao novo, ao inusitado, ao imprevisto na produção, em síntese, ao “aprender a aprender”. Já dissemos anteriormente que muitos conceitos vêm sendo usados de maneira “ecclética”, sem grandes preocupações com a historicidade e politicidade do mesmo. A politecnia marxista é pensada dentro de um novo projeto de sociedade socialista e não dentro da lógica capitalista da acumulação. A escola técnico-profissionalizante, no capitalismo, é a escola “para” o trabalho e não a escola “do” trabalho, no sentido marxista.

Kuenzer (2002) chama a atenção para o fato de que muitos educadores, professores e pesquisadores vêm confundindo, ou usando arbitrariamente, alguns conceitos categóricos

chave da pedagogia socialista como pertencente à lógica da pedagogia das competências. O toyotismo educacional vem se apropriando, indevidamente, de muitos conceitos imanentes à pedagogia socialista.

[...] é importante destacar uma preocupação presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista, com isso, estabelece uma ambigüidade nos discursos e práticas pedagógicas. Essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas fato (sic) passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização. Assim é que categorias clássicas da pedagogia (só possíveis de objetivação plena em outro modo de produção) passaram a fazer parte do novo discurso pedagógico: formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante. Torna-se necessário desemaranhar esse cipó e estabelecer os limites da pedagogia toyotista, para que se possa avançar na construção de uma pedagogia de fato comprometida com a emancipação humana. (KUENZER, 2002, p. 78).

Dessa forma, muitos dos conceitos produzidos pela escola marxista, com o intuito de verdadeiramente democratizar e socializar o conhecimento, foram ideologicamente desvirtuados pela lógica capitalista de acumulação. Exemplo disso, segundo Kuenzer, são as atuais estratégias de “empurroterapia”, ou seja, a progressão automática, salas de correção de fluxo, ciclos, ou, ainda, os cursos básicos de formação profissional, a educação de jovens e adultos e os cursos supletivos. Enquanto na pedagogia socialista tais processos trazem em si uma forte preocupação com a real democratização do acesso à educação, na

pedagogia toyotista, sob a lógica das competências e da qualidade total, tais processos apenas buscam aumentar as estatísticas oficiais.

Percebemos também, na proposta pedagógica, uma forte preocupação do SENAI com a “empregabilidade” e as competências psicológicas, comportamentais e cognitivas dentro de seu modelo de formação profissional. O aluno passa a ser o autônomo condutor de sua carreira profissional, tanto dentro das possibilidades do emprego formal, quanto ao buscar novas formas de sobrevivência. Como um bom e criativo “empreendedor”, ele estará apto a concorrer com os outros no reduzido mercado de trabalho.

Como já citado anteriormente, a qualificação de trabalhadores dentro da lógica capitalista de acumulação privilegia o indivíduo na busca por um emprego, aumentando a concorrência entre os seus pares e promovendo, dessa maneira, o solipsismo e o darwinismo social, pois só os mais aptos e preparados são, teoricamente, empregáveis. É claro que dentro da ideologia do *self made man* alguns poucos indivíduos, heroicamente esforçados e trabalhadores, conseguem destacar-se nesse processo e, é a partir desses casos paradigmáticos, que a lógica capitalista da exclusão se apóia.

Quando comparado estruturalmente à ETE Paulino Botelho, o SENAI parece o “primo rico”, entretanto, não somos ingênuos em creditar a sua superioridade física devido a problemas técnicos de boa ou má gestão administrativa. Sabemos que, financeiramente, o sistema SENAI é muito melhor dotado de recursos. Exemplo disso, podemos citar o recebimento de investimentos da ordem de três milhões de reais, no ano de 2002, para a unidade de São Carlos, o que possibilitou contratação de profissionais e melhoria e implantação de laboratórios e equipamentos. O capital soube criar e manter um sistema educacional em sintonia com suas necessidades.

Nesse sentido, apesar de também pautar-se pela pedagogia das competências e ressaltar a necessidade de desenvolvimento das atitudes e comportamentos necessários à produção capitalista, tais como, participação, flexibilidade, cooperação, solidariedade e cidadania, o SENAI sabe – e a indústria também – da inevitabilidade de se formar, ainda, o indivíduo no âmbito técnico-profissional.

Para além de dotar o indivíduo apenas com atitudes comportamentais tidas como necessárias para o bom andamento da produção capitalista, faz-se imperiosa a necessidade de formá-lo também tecnicamente. Sendo assim, o SENAI investe milhões em equipamentos e formação de formadores para atender aos interesses da indústria de base material, que, diferentemente do que supostamente é apregoado pelo relatório Jacques Delors , ainda não deixaram de existir. A produção capitalista ainda não deixou de necessitar de trabalho vivo, as máquinas ainda não são comandadas pelo pensamento de um pequeno grupo de “seres iluminados” ou por outras máquinas, como em filmes de ficção científica.

No mundo real em que estamos todos inseridos e ainda vivendo, a produção precisa de homens; o capital constante das empresas não se torna volátil de um dia para o outro. Por isso, o investimento em novos equipamentos necessita de pessoas que saibam, sim, manuseá-los tecnicamente, pois é um investimento muito caro que demanda uma taxa de retorno a longo prazo.

O que vem acontecendo em nível mundial é uma diminuição do operariado fabril, dada pela intensificação da exploração do trabalho vivo, pois são atribuídas ao trabalhador maiores responsabilidades, sendo seu corpo e mente agora explorados. Dessa forma, busca-se formar um novo tipo de trabalhador, através de uma prática pedagógica que, talvez, poderíamos defini-la como um “construtivismo comportamentalista”, que busca introjetar

normas hegemônicas de comportamento dentro de cada operário, de modo a envolvê-lo com a causa da empresa.

Outro fato importante a ser ressaltado é que, em ambas instituições, os cursos são destinados apenas para indivíduos com algum grau de escolaridade. No caso dos cursos de formação continuada do SENAI, são necessários pelo menos oito anos de escolaridade. Em relação aos cursos técnicos, em ambas as instituições, são requeridos pelo menos onze anos, ou seja, constatamos um aumento considerável do número de anos de escolaridade exigida para o proletário. Além disso, o acesso aos cursos técnicos de nível médio, por meio de vestibulinho, já seleciona aqueles que possuem um maior “capital cultural”, para usarmos um termo da sociologia da educação.

Se reportarmos à Teoria do Capital Humano, que correlacionava educação, renda pessoal e desenvolvimento nacional, veremos que, no caso brasileiro, ao longo das três últimas décadas, apesar do aumento significativo do índice de escolarização da população em geral, isso não significou, paralelamente, a melhoria das condições gerais de vida para todos os brasileiros. Pelo contrário, nessas três últimas décadas, o que vimos percebendo foi o aumento significativo da concentração de riquezas e renda; a ampliação impressionante da miséria, da violência, da marginalização social e da precarização das relações trabalhistas.

Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento de renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição de riqueza na região. Como revela o recente e insuspeitado relatório da agência norte-americana Inter-American

Dialogue e do pró-neoliberal Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (Preal), a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição, ao invés de reduzi-la.

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. (GENTILLI, 2002, p. 58-59).

Gentilli cunhou um termo muito interessante: “educar para o desemprego”, que, em síntese, significa que a promessa integradora da escola, ao desintegrar-se pelo fazer histórico e econômico, permitiu que as políticas educacionais passassem a serem pensadas por uma lógica individualista e idealista.

Individualista porque regida pela idéia central de que, numa sociedade marcada por desemprego estrutural, precarização das relações de trabalho, enfraquecimento do movimento sindical, o indivíduo passa a ser o livre gerenciador de sua carreira, o empreendedor criativo, capaz de adaptar-se com êxito, por piores que possam ser as condições de mercado, emprego e renda.

Idealista porque generaliza o avanço das inovações tecnológicas e do processo de reestruturação do capital, ou seja, parte daquilo que ainda não aconteceu.

Nesse sentido, segundo os documentos oficiais, educar para uma “sociedade do conhecimento”, em síntese, é: estimular o educando a investir individualmente na aquisição de seu capital humano, aprendendo a aprender de forma contínua, adaptando-se a situações novas e imprevistas, reconvertendo-se profissionalmente para se manter competitivo e empregável, sendo solidário com os diferentes e acreditando que uma nova sociedade dentro do capitalismo é possível, bastando afeto, boa vontade e empreendedorismo.

#### IV – Desemprego, precarização e educação

Claro que só morrem de fome indivíduos isolados, mas em que garantias se poderá basear o trabalhador para crer que sua vez não chegará amanhã? Quem lhe assegura o trabalho? Quem é que lhe garante que se amanhã o patrão lhe puser na rua, seja qual for a razão poderá agüentar-se, a si e à família, até encontrar um outro “que lhe dê o pão”? Quem garante, pois ao trabalhador que a vontade de trabalhar basta para arranjar emprego, que a probidade, o zelo, a economia e numerosas outras virtudes que a ajuizada burguesia lhe recomenda, são realmente para ele o caminho da felicidade? Ninguém. Ele sabe que hoje possui alguma coisa mas não depende dele conservá-la amanhã; sabe que o menor suspiro, o menor capricho do patrão, a menor conjuntura comercial desfavorável, o lançarão no turbilhão desencadeado do qual escapou temporariamente. Sabe que se hoje tem meios de subsistência pode não os ter amanhã.

Friedrich Engels. In: **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**

Ao adentrarmos nas propostas pedagógicas de duas distintas escolas de formação profissional, historicamente reconhecidas, percebemos que, apesar de diferentes nas estruturas físicas e no caráter institucional (pública X privada), elas são iguais no que concerne à ideologia: buscam formar trabalhadores competitivos para a empregabilidade/ e ou para o empreendedorismo.

Nesse sentido, palavras como “conhecimento”, “competitividade”, “competência”, “adaptação”, “empregabilidade”, “empreendedorismo” e “cidadania” adquirem nova semântica: tornam-se conceitos poderosos, impregnados de ideologia. Passam a representar a visão de mundo da classe hegemônica.

As propostas pedagógicas fundamentam-se em critérios individualistas de inserção social, delegando ao indivíduo o “gerenciamento” de sua carreira, excluindo da análise qualquer crítica ou aprofundamento radical no debate acerca do desemprego. Ao indivíduo, cabe ser um empreendedor criativo na luta pela sobrevivência cotidiana.

Numa sociedade marcada pela precarização do emprego formal, onde novas formas de trabalho – subcontratado, parcial e informal – passam a vigorar, só restaria à escola a alternativa de formar trabalhadores para a competição e adaptação ao instituído, em suma, formar indivíduos para a empregabilidade. A maior ou menor qualificação individual serviria, apenas, para diferenciar os trabalhadores por nível de capital humano, deixando a nu a vulnerabilidade do trabalhador individual na luta por um emprego em um cenário marcado pelo desemprego estrutural e pela precarização das relações de trabalho.

O desemprego recorrente passa a afetar uma parcela significativa de pessoas, e não mais um grupo específico. O fenômeno, por ser estrutural, não afeta mais apenas trabalhadores sub-qualificados e analfabetos, uma vez que pessoas com altíssimo nível de especialização também estão excluídas e subempregadas. É importante dizer que o desemprego aberto dobrou nos últimos dez anos (da casa dos 10%, no início dos anos 1990, para a casa dos 20%, no ano 2000), bem como aumentou o tempo de procura por um trabalho.

A transferência de indústrias paulistas para o interior do Estado, e mesmo para outros Estados do país, com sindicalismo fraco, sem força mobilizadora; a precarização das condições de subsistência dos trabalhadores, expostos a trabalhos mal remunerados e super explorados; a intensificação do trabalho nas empresas, feita sob a ameaça do desemprego eminente; o trabalho informal intermitente e o trabalho precário dos filhos dos proletários; tudo isso, são indicativos da real situação em que vivemos.

O processo de reforma trabalhista em curso, proposto no Fórum Nacional do Trabalho, com a aliança da CUT (Central Única dos Trabalhadores), tem a intenção explícita de flexibilizar direitos trabalhistas, pondo em xeque o Direito do Trabalho (área

das Ciências Jurídicas surgida num momento em que o capitalismo, temente ao avanço do socialismo, viu-se obrigado a conceder direitos aos trabalhadores).

A queda do muro de Berlim simbolizou, para a burguesia, a perda desse contraponto, do perigo de um comunismo eminente, redundando no descaso com os direitos dos trabalhadores. O trabalhador vem sendo intimado a pagar a conta dos problemas econômicos, pois sua renda vem diminuindo drasticamente desde os tempos do “milagre brasileiro”. É preciso que se reforce a idéia de que a eliminação do custo social não resolverá o problema econômico e que a precarização do Direito do Trabalho, provocada pela flexibilização, causa custos econômicos para o país, tais como: acidentes de trabalho, precarização da saúde do trabalhador, aumento da informalidade, violência, marginalização precoce dos jovens, etc.

A escola “para” o trabalho, ao formar trabalhadores, fundamentada na ideologia da empregabilidade, acabou se tornando um importante aparelho ideológico de Estado, no melhor sentido althusseriano.

Adequando-se às preconizações dos organismos internacionais, as escolas de formação de trabalhadores buscam difundir a idéia de que o desemprego é um problema de ordem individual, cabendo apenas ao indivíduo obter as qualificações necessárias para adaptar-se às transformações em curso, ocasionadas pela revolução tecnológica, pela reestruturação produtiva e pelo desemprego estrutural.

Sendo o capitalismo um sistema social que se fundamenta em contradições profundas, na exploração de um homem pelo outro, o momento em que vivemos põe em aberto suas mazelas, pois, por um lado, o capital passa a aumentar a exploração pela precarização dos salários, o que leva, por outro lado, a um agravamento entre a produção e o consumo.

A crise do capitalismo, nesse final de século, gerada pelo agravamento da crise econômica, imputa à escola, e em especial aos trabalhadores, um problema que não cabe a eles resolverem: o fenômeno do desemprego estrutural. Acreditamos que não é possível ao indivíduo e, muito menos à educação, resolver um problema de caráter estrutural, como o desemprego, apenas com boa vontade, empreendedorismo e criatividade.

Acreditamos também que, hoje, a função da escola de formação técnico-profissional, para além dos discursos oficiais, busca mais inserir o trabalhador dentro de um novo pacto social, que se encerra e demanda transformações na sociedade como um todo.

No plano mundial, vemos sociedades inteiras marcadas por desemprego massivo, aumento da violência, da intolerância, do consumo de drogas, da desesperança. E é nesse contexto que se insere a formação de um novo tipo de homem, ou seja, reportando-nos ao relatório Jacques Delors, a necessidade de se formar um indivíduo que “aprenda a conviver com o outro” – não importando se esse outro seja um árabe ou um norte-americano – e que, acima de tudo, “aprenda a ser”.

O indivíduo deve “aprender a ser” criativo com o seu desemprego, “aprender a conviver” em uma sociedade excludente, “aprender a conhecer” através dos instrumentos da compreensão, do afeto e da solidariedade, mas, acima de tudo, “aprender a ser o dono do seu próprio destino”, sendo responsável pelo ambiente e pelo planeta em que se vive, sem questionar, por um só minuto, esse estado das coisas.

O capitalismo cria contradições tão profundas em seu âmago, que problemas de ordem econômica, histórica, social e cultural tornam-se meramente problemas de ordem individual.

A burguesia, que sempre idolatrou o trabalho, dando-lhe um alto *status* na reprodução da vida social, que tornou hegemônica as idéias de que “o trabalho dignifica o

homem” e é a “fonte de toda riqueza”, hoje gera ideologias poderosas que decretam seu fim.

Essa suposta perda da centralidade da categoria “trabalho”, apregoada pelos ideólogos burgueses, mostra a fragilidade e a crise estrutural em que o capitalismo real se encerra. A necessidade de se aumentar a taxa de lucro que vem se dando por meio da superexploração da classe trabalhadora, feita através do processo de reestruturação produtiva e da precarização das condições de trabalho, é paradigmática.

É impossível extrair mais-valia do trabalho morto. Experiências feitas em empresas com automação de ponta vêm mostrando que o investimento em capital constante, além de ser caro, é extremamente arriscado.<sup>45</sup>

O avanço das novas tecnologias não pode ser visto apenas por um ângulo meramente técnico. É necessário analisá-lo também pelo ângulo econômico e político. As tecnologias de base microeletrônica, longe de representarem o fim da sociedade do trabalho, decretaram o aumento significativo da exploração dos trabalhadores.

Parece existir hoje um pensamento hegemônico, fundamentado num forte determinismo tecnológico, que apregoa as tecnologias como panacéia para todos os males sociais, como se todos os problemas existentes hoje na esfera do social pudessem ser resolvidos pelo âmbito da tecnologia.

---

<sup>45</sup> Gounet (1999), ao fazer um exame das tecnologias de ponta dentro da indústria automobilística, que, para ele, é paradigmática do processo de reestruturação produtiva, percebe que a tentativa de robotizar toda a linha de produção foi abandonada por várias empresas, pois se mostrou: pouco confiável, pouco flexível, muito dispendiosa e requerente de mão-de-obra super qualificada. Um exemplo disso foi a GM, que abandonou o projeto Saturn, que previa a robotização absoluta de toda linha de produção. As montadoras, fundamentadas no modelo japonês, vêm percebendo que uma alternativa para competir no escasso mercado e ampliar sua fatia de lucro é de melhor super explorar os trabalhadores em linhas de montagem mais simples, bem como buscar parcerias junto aos sindicatos corporativistas.

Entretanto, o que temos notado é que as novas tecnologias vêm sendo usadas magnanimamente pelo capital apenas para superexplorar os trabalhadores. O sistema *just in time*, longe de criar uma sociedade do tempo livre, necessita da colaboração e adaptação dos trabalhadores a esse novo estado de coisas. A racionalização da produção, nesse momento de crise estrutural do capitalismo, é o meio necessário para o aumento da mais-valia.

Marx já nos dizia que, à medida que o capital acumula, tende a piorar as condições de vida dos trabalhadores, sendo a pobreza a condição necessária para a riqueza. Em nível mundial, o que vimos assistindo é um processo de pauperização intensa das classes laboriosas e o enriquecimento de uma minoria que vive às expensas perante a fome e o desespero de milhares de seres humanos.

Entretanto, a burguesia “cria as armas que decretarão sua morte”, pois a acumulação capitalista se, por um lado, necessita diminuir salários, flexibilizar os direitos do trabalhador, precarizar as condições reais de trabalho, por outro, a concorrência acirrada intercapitalista tem levado mundialmente a uma tendência ao declínio da taxa de lucro.

Os capitalistas, na disputa para ficar com uma maior fatia de mercado, necessitam reduzir preços, investir em novas tecnologias e reduzir custos de mão-de-obra. Entretanto, a diminuição massiva do mercado consumidor e o decréscimo das vendas, em virtude da precarização e do desemprego massivo, vêm impedindo a consecução da mais-valia, que é criada no processo de produção e realizada no momento de circulação das mercadorias.

Outra grande contradição criada pela burguesia no momento presente é que, quanto mais se automatiza as fábricas, elimina empregos, diminui salários e coopta sindicatos, mais ela acaba por centralizar a atividade produtiva, colocando unidades produtivas inteiras sob o controle e diligência de poucos trabalhadores, que passam a ter um maior domínio

técnico e intelectual do processo produtivo. “A burguesia não forjou apenas as armas que lhe trarão a morte; produziu também os homens que empunharão essas armas – os operários modernos, os proletários”. (MARX; ENGELS, 2002, p. 51).

Outro fator importante a ser ressaltado é que o capital, por trás de uma aparente defesa da liberdade de mercado, tem se apoiado numa real e violenta intervenção estatal na economia. Exemplo disso são os chamados “acordos de livre comércio”, que têm levado as grandes potências a preservarem e protegerem seus mercados internos da invasão de importados. Enquanto isso, elas, de maneira imperialista, violam as fronteiras dos países marginais, colocando em xeque a soberania nacional, através desses acordos unilaterais de comércio.

Os chamados “acordos de livre comércio” são um desses dispositivos de enfraquecimento da democracia. Eles são projetados para transferir a tomada de decisões que afetam a vida e as aspirações das pessoas para o âmbito das tiranias privadas que operam em segredo, sem qualquer supervisão ou controle público. (CHOMSKY, 2002, p. 147).

Assim, cabe dizer que o capitalismo, hoje, tem se escudado sob uma forte intervenção estatal na economia, sendo todo e qualquer obstáculo exterminado por guerras e politicagem internacional. O Estado tem sido o fiel escudeiro do capital, ou pensando numa perspectiva leninista, o “braço armado da burguesia”.

A intervenção estatal vem salvando empresas em crise, dando subsídios a conglomerados transnacionais, bem como usando os mais diversos expedientes, desde a propaganda ideológica, até o uso da força, para controlar as “massas perigosas”.

O Estado liberal burguês, apregoado pelos ideólogos do “fim da história” como o estágio máximo da evolução humana, constitui-se como uma farsa. A pseudo-democracia norte-americana, modelo a ser indiscutivelmente seguido pelos países em desenvolvimento, tem se mostrado, na verdade, uma grande demagogia, no seu pior sentido etimológico, pois, através de uma politicagem hábil e tendenciosa, busca a cooptação e a utilização das massas para objetivos ilícitos.

O Estado norte-americano investe pesado em marketing, segundo Chomsky (2002), na casa de um trilhão de dólares anuais, como forma de aliciar e corromper a opinião pública. Entretanto, nem sempre as estratégias provocam o fim esperado.

Chomsky (2002) também argumenta que a tentativa de moldar sentimentos e comportamentos através de uma propaganda ideológica também tem ressoado, historicamente, muitas vezes dentro da Academia. Desde a última década dos anos 1800 e ao longo de todo os anos do século XX, muitos acadêmicos, porta vozes do *status quo*, proclamaram o “fim da história”, sendo suas teses e argumentações usadas como critérios de verdade. Já tivemos os “alegres anos 1890”, os “felizes anos 1920” e o “fim das ideologias” no final dos anos 1950. Nesses momentos históricos, buscou-se difundir a idéia de que a evolução política, social e histórica tinha atingido seu ponto máximo e, em todas as vezes, a comemoração foi precoce. Hoje, como farsa, a história se repete.

O capitalismo hoje só consegue continuar existindo ao revolucionar constantemente os meios e as relações sociais de produção, impondo à classe trabalhadora um clima de terror e medo e, também, apoiando-se na coerção extra-econômica dos Estados.

O Estado capitalista, colocado a serviço da manutenção do *status quo* burguês e dos afortunados, vem percebendo que está cada vez mais difícil conter o povo, a turba de miseráveis, marginalizados e desafortunados, que cresce incontrolavelmente.

As políticas focais de assistencialismo bruto, que buscam incluir o indivíduo de forma anômala ao *ethos* social, as parcerias com o chamado Terceiro Setor, encarnado na figura das Organizações Não Governamentais (ONGs), vêm se mostrando desmobilizadoras das instituições que faziam a mobilização entre sociedade civil e Estado.

O Estado busca criar medidas paliativas, assistencialistas, imputando a cada “cidadão” a necessidade eminente de estar “fazendo a sua parte”. Exemplo disso são as campanhas oficiais que buscam introjetar dentro de cada brasileiro normas hegemônicas de responsabilidade social. O indivíduo passa a ser “cidadão” à medida em que: é mais solidário com o outro; ajuda os necessitados; ama os diferentes; não joga lixo na rua e cuida da natureza.

Assim, “cada um fazendo a sua parte” e sabendo seu lugar no organismo social, teremos uma sociedade, harmonicamente, mais justa, fraterna, sem guerras, e cada brasileiro vai ter pelo menos o “direito” de comer duas vezes ao dia.

A exemplo disso, podemos citar várias campanhas que buscam alardear que os problemas sociais, históricos e culturais são de ordem individual; que cada indivíduo deve fazer a sua parte no combate à fome, ao analfabetismo e à proteção ambiental. Ou seja, cada um deve se tornar responsável por doações ao “Fome Zero”, ao “Criança Esperança”, sendo “Amigo da Escola” e “Salvando as tartarugas marinhas, o boto cor de rosa, o peixe boi, a Amazônia”, etc. Afinal, “nós somos brasileiros e não desistimos nunca...”.

Achamos importante ressaltar que, hoje, existe uma certa confusão conceptual entre ser solidário e ser cidadão, entre fazer ações de caráter emergencial e ações de caráter político. Entendemos que ser solidário é agir rapidamente em situações focais que demandam atitudes rápidas, como, por exemplo, a fome. Dar uma cesta básica a uma família que está numa situação de risco social intenso, com as crianças desnutridas e

famélicas, com risco de vida, é uma atitude solidária com o desespero do outro. A fome não pode esperar até que uma transformação política mais ampla torne possível a mudança radical desse estado de coisas.

Entretanto, percebemos que, muitas vezes, o perigo mora justamente aí, pois ações focais apenas atenuam temporariamente uma situação criada em decorrência de uma sociedade social e economicamente desigual. O que vem ocorrendo hoje, em nível nacional, é que tais ações são alardeadas como “cidadãs”, como responsáveis por mudanças na qualidade de vida de comunidades economicamente marginalizadas. Tudo isso leva ao incentivo do “individualismo cidadão”, pois passa-se a incentivar o voluntariado individual como responsável por mudanças sociais, eximindo o Estado de suas responsabilidades junto à população. As políticas públicas, relação entre Estado e sociedade civil, ficam seriamente debilitadas e passam a ser gestadas dentro dessa perspectiva meramente assistencialista e individualista.

Achamos importante dizer que entendemos cidadania, não como um ato voluntário, solidário e individual, mas, sim, como uma ação que ocorre no plano político e coletivo, não de maneira meramente formal, mas sim concreta. Nesse sentido, afirmamos que, sob o capitalismo, não há cidadania plena, pois a expropriação dos bens simbólicos, econômicos e sociais a que os trabalhadores estão expostos, dentro dessa sociedade desigual, concorre para que a cidadania burguesa fique meramente restrita a critérios individuais de mérito e benevolência.

Desse modo,

[...] cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a

realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse de bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação.

De acordo com esse conceito de cidadania, podemos afirmar que as ações consideradas cidadãs serão aquelas que terão como objetivo fundamental a contraposição à direção e dominação imposta na sociedade de classes. Os cidadãos serão aqueles que, passando por um processo educativo que os leve a superar a condição de indivíduo, efetivamente projetar-se-ão na luta política, pois, conscientes e organizados coletivamente, buscarão a transformação das estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade entre as classes sociais. (MARTINS, 2000, p. 58).

As pseudo-políticas públicas vem se mostrando extremamente individualistas, assistencialistas e positivistas. O Estado, porta voz da burguesia, usa da mídia, do marketing eleitoral, das políticas educacionais para introjetar novas normas de condutas sociais, a fim de se formar um novo tipo de homem capaz de se adaptar em uma sociedade cada dia mais desigual. É preciso que cada indivíduo acredite que o capitalismo é o ponto mais avançado da história humana, que fora da sociedade burguesa não existe outra possibilidade e que os problemas da fome, do analfabetismo, do desemprego e da devastação ambiental são frutos da falta de consciência individual, e não de um sistema que marginaliza, oprime e devasta cada vez mais, apenas para acumular, acumular e acumular.

Entretanto, o capital já começa a perceber que a acumulação tem limites, o ser humano tem limites e a desigualdade também segue o mesmo caminho.

O capitalismo enfrenta insurreições e manifestações anti-globalização e anti-imperialismo no mundo todo e a desigualdade vem levando a um quadro de

descontentamento global. Assim, até onde o capital poderá avançar? Até onde os seres humanos poderão ser tolhidos em seu direito ao trabalho e à vida?

No mundo todo, vemos bombas-relógio prestes a explodir em manifestações cada vez mais radicais e violentas. Muitos grupos vêm se tornando verdadeiras organizações paramilitares e um Estado dentro do Estado.

As recentes greves e as explosões sociais, presenciadas pelos países capitalistas avançados, especialmente na primeira metade da década de 90, constituem-se em importantes exemplos das novas formas de confrontação social contra o capital. São exemplos delas a explosão de Los Angeles, a rebelião de Chiapas no México, a emergência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Brasil. Ou as inúmeras greves ampliadas dos trabalhadores, como a dos trabalhadores das empresas públicas na França, em novembro-dezembro de 1995, a longa greve dos trabalhadores portuários em Liverpool, desde 1995, ou a greve de cerca de 2 milhões de metalúrgicos na Coreia do Sul, em 1997, contra a precarização e flexibilização do trabalho. Ou, ainda, a recente greve dos transportadores da United Parcel Service, em agosto de 1997, com 185.000 paralisados, articulando uma ação conjunta entre trabalhadores part-time e full time.

Essas ações, entre tantas outras, muitas vezes mesclando elementos desses polos diferenciados da classe-que-vive-do trabalho, constituem-se em importantes exemplos dessas novas confrontações contra a lógica destrutiva que preside a sociabilidade contemporânea. (ANTUNES, 2002, p. 217).

Paralelamente a essas manifestações mundiais anti-capitalismo, percebemos o avanço dos movimentos sociais. Entretanto, devemos ver tais movimentos com uma certa ressalva, uma vez que muitos deles apenas buscam resolver problemas focais de gênero, meio ambiente e segregação racial. Todavia, é importante dizer que muitos movimentos

sociais em agitação dentro da sociedade contemporânea já perceberam que devem se articular, não apenas em defesa dos direitos de minorias, mas em prol de uma luta contra a lógica destrutiva do capitalismo real.

Chomsky (2002) chama a atenção para a existência, hoje, de uma “horda de vigilantes” – grupos organizados da sociedade civil, intelectuais, jornalistas, partidos políticos de esquerda –, que devem estar sempre alertas e em mobilização contra os avanços e desmandos do capital em busca do lucro.

Muitos dos acordos e tratados que beneficiarão apenas grupos privados minoritários, na exploração intensiva de seres humanos e do meio ambiente, vêm sendo tramados na surdina, nos bastidores da política econômica internacional. Assim, apenas quando alguns desses projetos vêm à tona e se tornam públicos é que manifestações explodem, a imprensa se mobiliza e toda sua perversão faz-se evidente.

As hordas são uma visão aterradora: elas incluíam sindicatos, lobistas ambientais e dos direitos humanos e grupos de pessoas que se opõem à globalização – quer dizer, a globalização na forma particular exigida pelo “público interno”. A horda turbulenta subjugou as estruturas de poder patéticas e impotentes das ricas sociedades industriais. (CHOMSKY, 2002, p. 174).

Em nível mundial, as “hordas de vigilantes” crescem concomitantemente com o avanço das destrutivas forças do capitalismo. Esses grupos, contra-hegemônicos à sanha de lucro de grupos econômicos poderosos, vêm mostrando todo o poder de mobilização das classes subalternas, oprimidas cotidianamente por um sistema que as marginaliza e oprime com requintes de perversão.

Nesse sentido, a crise do capitalismo e suas contradições não serão resolvidas com boa vontade, solidariedade e afeto individual. Só podemos acreditar que, com a extinção de sua causa principal, a propriedade privada, é que poderemos começar a acreditar em uma sociedade verdadeiramente mais justa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim.  
E não dizemos nada.  
Na segunda noite já não se escondem: pisam as flores, matam o nosso cão.  
E não dizemos nada.  
Até que um dia o mais frágil deles, entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz e, já conhecendo o  
nosso medo, arranca-nos a voz da garganta.  
Aí já não podemos dizer nada.  
Maiakovski

Na presente dissertação, procurou-se delinear um quadro da crise do capitalismo real e seu impacto na educação e, principalmente, na formação técnico-profissional de trabalhadores. Tentamos mostrar que está em gestação dentro da sociedade capitalista contemporânea o processo de formação de novo tipo de homem: solidário, adaptativo, participativo, autônomo, criativo, em suma, mais conivente com as necessidades da produção capitalista e do novo pacto social que se encerra atualmente.

Nesse sentido, mostramos que, ao longo das três últimas décadas do século XX, novas ideologias precisaram ser criadas para legitimar as contradições e garantir a permanência do *status quo* burguês. Tais ideologias preconizam que chegamos ao “fim da história” e que não existe mais uma classe revolucionária capaz de promover a superação da sociedade de classes burguesa, bem como decretaram a perda da centralidade do trabalho como categoria de análise essencial para o entendimento do real.

Dessa forma, segundo essas visões distorcidas do real, estaríamos vivendo, teoricamente, em uma “sociedade do conhecimento”, “pós-industrial”, onde tudo é subjetivo, simbólico e comunicacional. Numa análise reducionista e linear, faz-se apologia das novas tecnologias como entidades supranaturais, existindo como que de maneira autônoma ao modo de produção.

A apocalíptica “sociedade do conhecimento” não superou a velha dicotomia educação para os dirigentes, treinamento para as classes subalternas. Pelo contrário, agudizou as contradições entre aumento da escolarização do trabalhador de nível médio e delimitação do conhecimento socialmente produzido. A educação destinada aos trabalhadores, no lugar de estar socialmente referenciada, continua sendo oferecida “em doses homeopáticas”, ou seja, circunscrita aos interesses do capital e da produção capitalista.

Num momento histórico marcado por desemprego massivo, precarização das relações de trabalho, aumento da miséria, da intolerância, do tráfico de drogas em caráter mundial, e, principalmente, num momento de crise estrutural do capitalismo, buscam-se pedagogias que estejam em consonância com o ideário neoliberal e pós-moderno. Dessa forma, procuramos mostrar, ao longo do presente trabalho, a forte imbricação existente entre o construtivismo pedagógico e a pós-modernidade, ideologias em consonância para a formação de um novo ser social condizente com o pacto social que se encerra.

Nesse sentido, entendemos que as duas escolas de formação profissional aqui analisadas, o SENAI Antônio Adolpho Lobbe e a ETE Paulino Botelho, tem em suas propostas pedagógicas uma forte consonância com o modelo preconizado pelas reformas neoliberais em educação, ou seja, buscam formar trabalhadores para a empregabilidade e o empreendedorismo, transferindo assim, do Estado para o indivíduo, a responsabilidade por emprego, renda e qualificação.

A educação técnico-profissional, pautada no modelo das competências e habilidades cognitivas, contribuem para a formação de um novo indivíduo ou ser social, capaz de adaptar-se resignadamente ao *status quo*, bem como, cooperam para que a educação passe a ser vista como mercadoria para consumo, fazendo da escola uma empresa capitalista e do

educando um consumidor alienado. Assim, sob a égide pós-moderna, educação e cultura transformam-se em bens de consumo.

Mostramos também o caráter fortemente ideológico da neoteoria do capital humano, a empregabilidade, que, ao atribuir ao indivíduo a total responsabilidade sobre o gerenciamento de sua carreira, oculta as contradições imanentes ao modo de produção capitalista. Numa sociedade marcada por relações sociais entre classes antagônicas, faz-se necessário imputar à escola e ao indivíduo a necessidade de constante adaptação ao *status quo* burguês. Faz-se necessário, também, introjetar normas de conduta hegemônicas, em que cada pessoa, sabendo seu lugar dentro do organismo social, sentir-se-ia individualmente responsável por problemas de ordem econômica, política e cultural.

Entendemos que, hoje, o capitalismo só pode continuar existindo ao se sustentar em uma violenta proteção estatal, na politicagem internacional e em guerras genocidas. O capital se mantém muito menos em suas próprias forças econômicas e se escuda cada vez mais no poder coercitivo do Estado.

Ao Estado cabe fomentar políticas públicas e, em especial, políticas educacionais que estejam em consonância com o novo pacto social que se encerra, ou seja, formar “colaboradores adaptativos” para uma situação de desemprego estrutural, na qual cada indivíduo passaria a ser responsável por sua carreira profissional e pelos problemas da sociedade em que vive.

A resolução dos crescentes conflitos mundiais, como, por exemplo, o crescimento dos movimentos xenófobos, da desigualdade econômica entre as nações, da precarização dos direitos civis e trabalhistas provocados pelo processo de mundialização do capital em busca do lucro e da ampliação dos mercados, passam a ser pensados a partir do plano individual. Atribui-se à educação a formação de colaboradores ordeiros, disciplinados e

solidários, que sejam individualmente capazes de resolver os conflitos gerados em virtude de uma sociedade excludente.

A solução dos problemas nascentes em uma sociedade de classes passaria pelo afeto, pela boa vontade individual e pelos valores cristãos, ou seja, o novo homem viria a ser formado para uma sociedade “do conhecimento” e não mais do trabalho; ele deveria estar apto para resolver todos os conflitos e contradições gerados pela lógica capitalista da acumulação.

Salientamos, também, que se por um lado a burguesia, na ânsia por acumular, vem explorando a população trabalhadora num limite extremo, por outro, o processo de acumulação capitalista já começa a encontrar impecilhos, uma vez que percebemos hoje uma tendência mundial ao declínio da taxa de lucro devido à diminuição do mercado consumidor gerado pelo desemprego estrutural.

Assim os capitalistas precisam cada vez mais investir na automatização da produção, diminuir salários e cooptar sindicatos de maneira a baratear os custos e ampliar seu “diferencial de mercado”, criando um círculo vicioso de produção num mercado sem demanda ou consumo. Quanto mais desemprega menos pessoas consomem, quanto menos pessoas consomem mais desemprega.

Dessa maneira, o capital começa a enfrentar obstáculos para seu projeto hegemônico de sociedade, bem como mundialmente aumentam os protestos e insurreições contra o capitalismo mundializado. Nesse sentido cabe ressaltar o aumento, em nível mundial, dos movimentos anti-capitalismo bem como a ampliação dos movimentos sociais em defesa dos direitos de minorias, as “Hordas de vigilantes”, como conceituou Chomsky (2002).

Acreditamos, entretanto, que o trabalho de pesquisa iniciado na presente dissertação não se encerra aqui. Pelo contrário, julgamos oportuno que, em outro trabalho,

possamos ampliar algumas questões levantadas e discutirmos alguns hiatos encontrados na bibliografia contemporânea.

Entendemos que os pesquisadores em educação devam sair dos limites estreitos do pedagogismo, ou seja, não ficar apenas em discussões circunscritas a metodologias de ensino, competências, legislação, educação à distância, formação de professores, etc.

Dessa maneira, faz-se necessário trazer para o debate contemporâneo em educação novos elementos e categorias produzidos por outras ciências, como a economia, a sociologia do trabalho e a ciência política. Precisamos apreender quais as condições históricas, culturais, de gênero, de etnia, que possibilitam o real acesso do trabalhador ao emprego. Entendemos que, para além do discurso das competências sociais e cognitivas, existem outros elementos e variáveis, discutidos em profundidade pela sociologia do trabalho, que levam as empresas a contratarem seus funcionários.

Numa sociedade como a brasileira, sabemos que o discurso vigente de racionalização dos recursos humanos, com a educação sendo vista como prioritária nas contratações, nem sempre é verdadeiro, pois temos uma cultura fortemente influenciada por relações “de favor”, amizade e clientelismo. Temos em nossa cultura “um homem cordial”, como bem disse Sérgio Buarque de Holanda.

Precisamos, também, adentrar com maior frequência nas escolas públicas de formação de trabalhadores e vermos as condições reais de ensino-aprendizagem, ouvirmos os docentes, debatermos com os administradores escolares, com os trabalhadores, e não ficarmos apenas restritos à análise de documentos idealistas que não refletem a formação que ocorre no plano real.

Para além de circunscrevermos nossas análises apenas a debates e críticas pontuais, precisamos ampliar nossa batalha no sentido político, na luta pela ampliação dos direitos,

em especial, do direito ao trabalho, e para a formação, não de um homem meramente adaptativo, mas, sim, para a construção de uma nova sociedade. Entendemos que, se ficarmos apenas discutindo legislação, não iremos avançar, uma vez que leis e pareceres não mudam o caráter de classes da sociedade capitalista. Precisamos mudar esta sociedade de classes para começarmos a discutir uma nova educação mais adequada aos interesses dos trabalhadores. Temos que mudar a sociedade para modificarmos, ao mesmo tempo, a educação, e não o contrário. A luta pelo socialismo, a nosso ver, ainda continua na “pauta do dia”.

Entendemos que, hoje, a formação humana deve se orientar em direção a uma crítica radical ao capitalismo contemporâneo, que, pautado na lógica destrutiva do lucro e da acumulação, gera conflitos mundiais impossíveis de serem resolvidos sem a superação da sociedade de classes.

A luta contra-hegemônica da aparente vitória e supremacia do capital perpassa pela formação de uma nova sociedade, pois não acreditamos na possibilidade de uma real democratização do acesso aos bens simbólicos, sociais e econômicos dentro do capitalismo.

## **– BIBLIOGRAFIA**

ANDERSON, Perry. **As origens da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2002. (6ª edição)

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

ARROYO, Miguel (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

AZNAR, Guy. **Trabalhar menos para trabalharem todos**. São Paulo: Scritta, 1995.

BAER, Werner. O crescimento brasileiro e a experiência do desenvolvimento: 1964- 1975. In: ROETT, Riordan (org. ) **O Brasil na década de 70**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

BUFFA, E. & NOSELLA, P. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: Edufscar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede** (Volume I), São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Nadya A. de. (org.) **A máquina e o equilibrista: inovações na indústria automobilística brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CASTRO, Ramón Peña. **Crise do emprego: respostas políticas, sindicais e educacionais (Experiência espanhola)**. UFSCar, 2000. (mimeo)

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas: Neoliberalismo e ordem social global**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COVRE, Maria de Lourdes M. **A fala dos homens. Análise do pensamento tecnocrático 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz A. C. R. **A profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Brasília: Cortez, 2001.

DONADONE, Júlio César. **Reestruturação produtiva e mudanças organizacionais: a difusão dos sistemas participativos na década de 80**. São Carlos, 1996. Dissertação de mestrado.

DRUGG, Kátia Issa & ORTIZ, Dayse D. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001. 2º Edição.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência In: **Educação & Sociedade**, ano XIX, n° 64, setembro 98.

DUPAS, Maria Angélica. **Pesquisando e normalizando**: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Disponível em: [www.comunismo.com.br](http://www.comunismo.com.br) . Data de Acesso:07/04/04

FAZENDA, Ivani (org.), **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERRETTI, Celso J. & SILVA Jr., João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. In: **Cadernos de pesquisa.** Editora Autores Associados, março 2000, n.º 109.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. In: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.º 59, agosto 97.

\_\_\_\_\_. Mudanças em sistemas estaduais do ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.º 70, abril/2000.

FERRETTI, Celso João. Et al. **Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília R. S. **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Fidalgo e Machado Editores, 2000.

FONSECA, Vítor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

FRANCESCHINI, Hélio A.; GONÇALVES, Marcos A.; CRUZ, Sylvio B. O modelo Petra de formação profissional. In: MARKET, Werner (org.) . **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico –social capitalista**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, Relações sociais e educação. In: **Tempo Brasileiro** numero 105. Abr/jun 1991.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da historia e o último homem**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco,1992.

GARCIA, W. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILLI, Pablo A . A . & SILVA, Tomaz T. da (orgs. ) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado moderno**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUEDES, Maria Denise. **“Qualidade total” e a educação do trabalhador na perspectiva da empresa**. São Carlos, UFSCar, 1999. (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, Nadya A. Por uma sociologia do desemprego: contextos sociais, construções normativas e experiências subjetivas. In: SANTANA, M. A. & RAMALHO, J.R. **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003.

HAYEK, Friedrich A. Von. **O caminho da Servidão**. Tradução e revisão de Anna Maria Caponilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5ª edição. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

KEYNES, John M. O fim do “laissez-faire”(1926). In: **John Maynard Keynes: economia**. Organizador da coletânea Tamás Szmrecsányi: Tradução de Miriam Moreira Leite. São Paulo: Ática, 1978. (Coleção Grandes cientistas sociais: 6).

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido o dito e o feito In: **Educação e sociedade**. Ano XXI, abril 2000, numero 70.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_ . Exclusão includente e inclusão includente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_ . **Pedagogia da fábrica**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

LEITE, Elenice M. Educação, trabalho e desenvolvimento: o resgate da qualificação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n° 65, jan/mar 1995.

LEITE, Márcia de Paula. **O futuro do trabalho. Novas tecnologias e subjetividade operária**. São Paulo: Scritta, 1994.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Hucitec, 1987.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LUIZ, Maria C. **Carreira ocupacional e formação do técnico do ensino fundamental**. São Carlos, Ufscar, 1999. (Dissertação mestrado)

MACHADO, Lucília R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

\_\_\_\_\_. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação geral e especializada. Fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? In: **Revista brasileira de educação.** Set/out/nov/dez 1995.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho, qualificação e competência profissional- das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação & Sociedade.** Numero 64, 1998.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa-Portugal: Moraes Editora, 1978.

MARX, Karl & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. Livro 1. Volume 1.

\_\_\_\_\_. **O Capital.** São Paulo: Difel, 1982. Livro I. Volume 2.

MASI, Domenico de. **Desenvolvimento sem trabalho**. São Paulo: Editora Esfera, 1999.

MASI, Domenico de. **O futuro do trabalho**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora e Editora UNB, 1999.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Scritta, 1995.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. In: **Educação & Sociedade**, ano XIX, nº 64, setembro 98.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MOTOYAMA, Shozo. **Educação técnica e tecnológica em questão 25 anos do CEETEPS: Uma história vivida**. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

NAPOLEONI, Claudio. Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NEVES, Ary Pinto das. **São Carlos na esteira do tempo**. Álbum comemorativo do centenário da ferrovia 1884-1984. Sem data/sem editora.

\_\_\_\_\_. **O jardim público de São Carlos do Pinhal**. Fundação Theodoretto Souto. EESC USP, 1983.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinariedade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OFFE, Claus. Trabalho: a categoria chave da sociologia? In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**.\_Numero 10, Volume 4, ju/1987.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Aprender y formarse para trabajar en la sociedade del conocimiento**, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, 2002.

PIAGET. Jean. Os procedimentos da educação moral in: MACEDO, Lino de et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

RACHID, Alessandra & GITAHY, Leda. Programas de qualidade, trabalho e educação. In: **Em Aberto**, ano 15, nº 65, jan/mar 1995.

RODRIGUES, José Luiz Pieroni & ACHCAR, Inês. Reconversão profissional: conceitos e propostas. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 15, nº 65, jan/mar 1995.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. **Sociologia das profissões**. Celta, Portugal: Oeiras, 1997.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez, 1984.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SADER, Emir (org.) **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 a .

SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 b .

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Autores associados. 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.**  
Campinas: Autores Associados, 2003. 8ª Edição.

\_\_\_\_\_. O trabalho com princípio educativo frente às novas tecnologias In:  
FERRETI, Celso et al. . **Tecnologias, trabalho e educação .Um debate multidisciplinar.**  
Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da  
educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís.  
(orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1992.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da . A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e  
na política da pedagogia. In: Gentilli, Pablo. & Silva, Tomaz T. da. **Neoliberalismo,  
qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes  
Médicas, 1991.

SINGER, Paul. Desemprego: uma solução não capitalista. In: **Teoria e Debate**. Ano 9, numero 32, jul/ago/set 96.

\_\_\_\_\_. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo:Contexto,2003.

\_\_\_\_\_. O “milagre brasileiro” : causas e conseqüências. **Cadernos Cebrap**, Brasiliense,1975

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TORKOMIAN, Ana Lúcia V. **Estrutura de pólos tecnológicos**. São Carlos: Edufscar, 1996.

TRUZZI, Osvaldo. **Café e indústria**: São Carlos 1850-1950. Arquivo de história contemporânea. UFSCar. 1986. (Monografia I)

Outros documentos consultados

Escola Técnica Estadual Paulino Botelho. **Plano escolar de 2.002.**

SENAC. Proposta Pedagógica. Versão Final de 16 de junho de 2003.

SENAI. **PETRA . Manual do Instrutor.** 1994

SENAI Antônio Adolpho Lobbe. **Proposta pedagógica 2003.**

SENAI Antônio Adolpho Lobbe. **Plano Escolar 2003.**