

7. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS E TÉCNICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL DE HOJE

Gaudêncio Frigotto

A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político.

Mészáros, in *Marx e a Teoria da Alimentação*, 1981.

A epígrafe nos indica, de imediato, que as relações sociais capitalistas constituem um bloco histórico dentro do qual se articulam dimensões da estrutura econômico-social¹ e da superestrutura ideológica e política. Isso significa que, dentro de uma compreensão dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Por esse motivo, embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

Sabemos que a natureza estrutural das relações sociais do sistema capital é a mesma em qualquer parte do mundo, tendo a propriedade privada dos

meios e instrumentos de produção pelos capitalistas e, como decorrência, a extração da mais-valia (absoluta e relativa) como elementos centrais. Todavia, pelas contradições internas e pela luta intra e entre classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em formações histórico-sociais específicas. Assim, a desigualdade entre os hemisférios Norte e Sul ou entre países do capitalismo central e do capitalismo dependente periférico são expressões das relações de força intercapitalistas e das lutas anticapitalistas. Aqui buscamos, num primeiro item, discutir alguns aspectos dos fundamentos da compreensão da categoria trabalho e das bases científico-técnicas da produção no modo de produção capitalista em geral. O pressuposto básico é de que o trabalho é a categoria 'ontocriativa' da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida.² Assim, o desenvolvimento científico-técnico dos instrumentos de produção é que distingue as épocas econômico-sociais e não o que se produz. Sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela.

Num segundo item vamos configurar, brevemente, a especificidade do capitalismo que foi sendo configurado no Brasil e como ele se apresenta atualmente. Essa configuração nos permite apreender qual o papel reservado ao Brasil na divisão internacional do trabalho e como se efetivam, nesse contexto, a formação do trabalho simples e complexo e os desafios e dilemas que enfrentamos. As concepções, os projetos e as políticas de educação escolar e de educação profissional em disputa hoje, no Brasil, ganham sentido como constituídos e constituintes da especificidade de projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora.

Como último item, nos interessa analisar quais as dificuldades objetivas e subjetivas da afirmação da concepção e da prática da educação escolar omnilateral e politécnica, assim como as de processos massivos de qualificação científico-técnica do trabalhador que superem a lógica do adestramento.

Na parte final, destacaremos alguns pontos e desafios para as forças sociais de esquerda socialista na luta contra-hegemônica por um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa no Brasil, articulado

a um projeto de educação escolar e qualificação científico-técnica dos trabalhadores – um projeto que estabeleça a relação orgânica entre a formação intelectual e a produção material, a teoria e a prática no desenvolvimento dos fundamentos científicos, filosóficos e culturais de todos os processos produtivos e de sua atuação na sociedade como sujeitos emancipados. Trata-se, enfim, de construir as condições objetivas e subjetivas de um projeto societário de ‘novo tipo’.³

CIÊNCIA, TÉCNICA E TECNOLOGIA COMO FORÇAS DE DOMINAÇÃO SOB O CAPITAL E NECESSIDADE PARA A EMANCIPAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Explicita-se, de forma cada vez mais intensa, que a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, em mediação crucial na possibilidade de diminuição do trabalho regulado pelo ‘mundo da necessidade’ e pela ampliação do trabalho livre, dilatador da emancipação e da criatividade humanas. Dois aspectos interligados, porém igualmente equivocados, têm sido dominantes na visão da ciência e da técnica na sociedade atual. O primeiro é o do fetiche e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia tomadas como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe. A forma mais apologetica desse fetiche aparece, atualmente, sob as noções de ‘sociedade pós-industrial e sociedade do conhecimento’, que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado, à emergência do ‘cognitariado’ e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes, sem acabar com o sistema capital – pelo contrário, tornando-o um sistema eterno.

Como sinaliza Carlos Paris, “a manipulação ideológica do avanço tecnológico pretende apresentar-nos a imagem de um mundo em que os grandes problemas estão resolvidos, e, para gozar a vida, o cidadão só precisa apertar diversos botões ou manejar objetos de apoio” (Paris, 2002:175). Mas, como prossegue este autor, na verdade se trata de uma “epiderme embelezada” que encobre uma imensa maioria de seres humanos que sequer conseguem satisfazer às suas necessidades primárias.

Para sociedades como a brasileira, essa é uma realidade candente e muito concreta. Trata-se de uma sociedade, como veremos, que alcançou um significativo desenvolvimento industrial que permite aos setores de ponta produzir

superávit primário sem precedentes, liderado pelas exportações do agronegócio. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, o programa social básico do atual governo é o Fome Zero, cujo escopo é dar três refeições por dia para aproximadamente cinquenta milhões de brasileiros. Mas essas contradições atingem também o núcleo do capitalismo central. A revolta, iniciada em novembro de 2005, dos jovens pobres dos bairros habitados por imigrantes de várias nacionalidades, na mais republicana das sociedades ocidentais, a França, é uma outra face das contradições insanáveis do capitalismo hoje realmente existente.

O outro viés situa-se na visão de ‘pura negatividade’ da ciência, da técnica e da tecnologia em face da sua subordinação aos processos de exploração e alienação do trabalhador como força cada vez mais diretamente produtiva do metabolismo e da reprodução ampliada do capital. Isso conduz a uma armadilha para aqueles que lutam pela superação do sistema capital de relações sociais, por encaminhar o embate para um âmbito exclusivamente ideológico e/ou por conduzir à tese de que a travessia para o socialismo se efetiva pela degradação e pela miséria social – ‘tese do quanto pior melhor’ – e não pelo aprofundamento das contradições entre o exponencial avanço das forças produtivas e o caráter cada vez mais opaco e anti-social das relações sociais sob o sistema capital.

Os dois vieses decorrem de uma análise que oculta o fato de que a atividade humana que produz o conhecimento e o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, assim como seus vínculos imediatos ou mediatos com os processos produtivos, se define como/e assume o sentido de alienação e exploração ou de emancipação no âmbito das relações sociais determinadas historicamente. Ou seja, a forma histórica dominante da ciência, da técnica e da tecnologia que se constituíram como forças produtivas destrutivas, expropriadoras e alienadoras do trabalho e do trabalhador, sob o sistema capital, não é determinada a elas intrínseca, mas depende de como elas são predominantemente decididas, produzidas e apropriadas social e historicamente sob esse sistema.

Essa compreensão nos conduz, então, ao fato de que a ciência, a técnica e a tecnologia são alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana. A superação do capitalismo somente pode ser atingida pela luta de classes, partindo da identificação e da exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. Os conhecimentos científico, técnico e tecnológico são partes cruciais dessa disputa hegemônica e condição *sine qua non* da sociedade socialista. O que lhes dá caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao

qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem. O papel que cumpre o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e filosófico na afirmação e na possibilidade da continuidade da revolução socialista em Cuba – mesmo com um bloqueio econômico e violência militar e ideológica de mais de meio século das forças imperialistas lideradas pelos Estados Unidos – elucida o que queremos realçar.

Não é, tampouco, da natureza do avanço científico-técnico e tecnológico desempregar, mas incorporar como trabalho morto, força produtiva unilateral do capital. O exemplo de Cuba, uma vez mais, mostra que o intenso avanço científico-técnico e tecnológico não é incompatível, mesmo numa sociedade pobre, com uma política de pleno emprego. A ciência, a técnica e a tecnologia libertas do sistema de classes sociais podem diminuir o trabalho necessário e liberar efetivamente tempo livre.

A compreensão do que dissemos inscreve-se na tradição da análise do processo histórico real de Marx e Engels, que reconhecem o papel revolucionário do projeto da burguesia tanto em relação às visões metafísicas da realidade histórica quanto às concepções contemplativas da filosofia idealista e de valorização unidimensional do trabalho intelectual e do desprezo pelo trabalho produtivo vinculado à produção material do ser humano. O que define a negatividade do projeto da burguesia, centro da crítica de Marx e Engels, é que ele se estrutura dentro da ‘pré-história do gênero humano’, como uma sociedade de classes.⁴ Esses autores criticam os fundamentos do socialismo utópico por seu descolamento do processo histórico real, no qual a ciência, a técnica e a tecnologia desempenham um papel cada vez mais crucial.⁵

Dos pensadores que desenvolveram o legado teórico de Marx ao longo do século XX, daremos especial ênfase às formulações de Gramsci em relação ao papel central da ciência e da técnica no processo histórico atual, por serem as suas formulações, como apontam autores brasileiros como Carlos Nelson Coutinho e Lúcia Neves, fundamentais para entendermos a natureza específica da sociedade de classe que se configura hoje no Brasil. Sob esse ponto de vista citaremos autores contemporâneos, nacionais e do exterior, que nos ajudam a entender o capitalismo hoje, suas crises e a possibilidade de explorá-las, mormente sobre o tema de que nos ocuparemos aqui.

Delineados esses pressupostos, nos ocuparemos agora de duas ordens de questões que, embora aparentemente distantes do objeto específico deste

artigo, são fundamentos imprescindíveis: o trabalho na sua dimensão de atividade vital ou práxis criativa do ser humano e a forma histórica do trabalho alienado sob o capitalismo; e o conhecimento científico e a técnica como respostas às necessidades humanas e como criadores de possibilidades de ampliação e extensão de sentidos humanos – o socialismo como sociedade tecnológica, e a ciência, a técnica e a tecnologia como forças do capital e ‘nova esfinge’ que ameaçam a humanidade.

O TRABALHO COMO ATIVIDADE VITAL E COMO ALIENAÇÃO SOB O CAPITALISMO

As distinções entre o trabalho na sua dimensão ontocriativa e a forma alienada – que ele assume nas sociedades estruturadas pelo antagonismo de classes – e entre a necessária divisão social do trabalho e a divisão técnica – que ele assume sob as relações capitalistas de produção – são fundamentos cruciais e elementares para não se incorrer tanto nas teses do fim do trabalho quanto no determinismo tecnológico do fim das classes sociais ou da negatividade absoluta da técnica e da tecnologia já aludidos.

Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, Marx (1972) delinea o eixo central da dimensão ontocriativa do trabalho ao mostrar que, enquanto o animal não se distingue de sua atividade vital, nasce regulado e programado por sua natureza – por isso não a projeta teleologicamente e não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos, embora seres da natureza, criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. Em *O Capital*, Marx retoma e aprofunda a dimensão ontocriativa do trabalho humano, evidenciando que ele é uma resposta às necessidades vitais, historicamente determinadas, e ao mesmo tempo um processo aberto que cria novas condições que modificam a sua própria natureza (Marx, 1983).

Lukács, partindo dessa concepção de Marx, desenvolve extensa obra sobre a ontologia do ser social. Em sua análise, mostra que é pela atividade consciente do trabalho que o ser humano se transcende como ser da natureza orgânica e se constitui ser social, dando respostas às suas necessidades vitais. “Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda a atividade laborativa surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca” (Lukács, 1978:5).

Sob esse ponto de vista, o trabalho ‘é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade’. Por isso não se reduz à “atividade laborativa ou emprego” (Kosik, 1986), mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Nessa concepção, o trabalho engendra um princípio formativo ou educativo. Esse princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de se alimentar, de se proteger das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana.⁶

A história do trabalho humano, todavia, efetivou-se até o presente, como mostra Marx, sob a cisão do gênero humano em classes sociais – do *tripalium* das sociedades escravocratas até a atual forma de trabalho alienado sob o capitalismo. Embora a revolução capitalista engendre, como assinalamos, um caráter ‘civilizatório’ em relação aos modos de produção pré-capitalistas, trata-se de um avanço restrito e relativo, pois mantém a divisão dos seres humanos em classes sociais antagônicas: aqueles que detêm a propriedade privada do capital (propriedade de meios e instrumentos de produção com o fim de gerar lucro) e aqueles que, para se reproduzirem e manterem suas vidas e a de seus filhos, precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho, recebendo em troca uma remuneração ou salário.⁷

Essa relação de classe é a fonte da expropriação do trabalho mediante a apropriação da mais-valia absoluta e relativa ou ambas combinadas (tempo de trabalho não pago) e, portanto, da alienação do trabalhador. Sob o capitalismo, como mostra Mészáros (1981:17), “o homem está alienado da natureza; de si

mesmo (de sua própria atividade); do seu ser genérico (de seu ser como membro da espécie humana); o homem está alienado do homem (dos outros homens)”. Assim, o trabalho, a ciência, a técnica e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores – resposta a necessidades vitais desses seres humanos – e se transformam em meios de produzir alienação e a ampliação do capital dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção.

É nesse contexto que se pode distinguir entre a divisão social do trabalho como a define Marx – “a totalidade de formas heterogêneas de trabalho útil, que diferem em ordem, gênero, espécie e variedade” (apud Bottomore, 2001:112) – e a forma que assume a divisão técnica do trabalho que se dá no processo de produção, na relação entre capital e trabalho.

No primeiro caso, a divisão social do trabalho resulta de processo mediante o qual os seres humanos buscam dar respostas às suas múltiplas necessidades. Nesse processo, como mostra Lukács, o desenvolvimento das respostas às suas carências e necessidades os conduz a gerar perguntas sobre essas carências e suas possibilidades de satisfazer a elas e a buscar patamares superiores de desenvolvimento humano (Lukács, 1978). No segundo caso, a divisão do trabalho se dá entre o capital e o trabalho no seu confronto dentro do processo de produção e se constitui em estratégia do capital para controle do trabalhador e aumento da produtividade do trabalho para ampliação do seu capital.

Como realça Bottomore (2001:112), para Marx

a divisão do trabalho é uma condição necessária para a produção de mercadorias pois, sem atos de trabalho mutuamente independentes, executados isoladamente uns dos outros, não haveria mercadoria para trocar no mercado. Mas a recíproca não é verdadeira: a produção de mercadorias não é uma condição necessária para a existência de uma divisão social do trabalho; mesmo as comunidades primitivas já conheciam a divisão do trabalho, mas nem por isso seus produtos se convertiam em mercadorias. De modo semelhante, a divisão do trabalho dentro de uma fábrica não é o resultado da troca, entre trabalhadores, dos seus produtos individuais.

A superação dessa forma de divisão do trabalho implica o fim da sociedade de classes e, portanto, da sociedade capitalista. Trata-se de estabelecer relações sociais nas quais, como Marx expõe no *Manifesto Comunista*, ‘o livre desenvolvimento de cada um seja a condição do livre desenvolvimento de todos’.

A CIÊNCIA E A TÉCNICA COMO EXTENSÃO DE SENTIDOS E MEMBROS HUMANOS E COMO FORÇAS DO CAPITAL CONTRA O TRABALHADOR

A compreensão do trabalho em sua dimensão ontocriativa e a forma que assume o trabalho sob o capitalismo – trabalho alienado – delineiam a função da ciência e de técnica na sociedade. Como vimos, pelo trabalho os seres humanos vão respondendo a necessidades e desafios num processo de desenvolvimento técnico e teleológico cada vez mais complexo. O conhecimento, a técnica e a tecnologia passam a ser desenvolvidos como forma de mediar a força física e mental do ser humano; como tal, quando tomados como criadores de valores de uso para satisfazer às necessidades humanas, constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano e fonte de novas necessidades e da viabilidade de sua satisfação.

Essa possibilidade, entretanto, tem sido constrangida por um processo histórico no qual a mediação da ciência, da técnica e da tecnologia na redução do trabalho determinado pela esfera da necessidade, assim como a dilatação do trabalho criativo sob a esfera da liberdade,⁸ tem se dado de forma profundamente limitada e pela não-superação da sociedade cindida em classes sociais – portanto, relações desumanizadoras sob o processo de alienação. Não obstante esse limite histórico, dentro do espaço das contradições das sociedades classistas, o homem deixa a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, transforma-se em pessoa humana, transforma-se de espécie animal – que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado – em gênero humano, humanidade.⁹

Para Lukács, esse processo deriva do desenvolvimento econômico ocorrido até hoje e que explicita três orientações evolutivas:

uma tendência constante no sentido de diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário à reprodução dos homens. (...) Em segundo lugar esse processo tornou-se cada vez mais nitidamente social. (...) Em terceiro lugar, o desenvolvimento econômico cria ligações quantitativas e qualitativas cada vez mais intensas entre as sociedades singulares originariamente pequenas e autônomas, as quais, no início – de modo objetivo e real – compunham o gênero humano. (Lukács, 1978:12-13)

As orientações evolutivas mencionadas, potenciadas pelo desenvolvimento científico e técnico, poderão efetivamente dilatar os membros e sentidos humanos de forma mais plena apenas quando a humanidade tiver superado qualquer

caráter coercitivo em sua própria auto-reprodução. Só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (Lukács, 1978).

O caminho para essa superação e travessia é a construção da sociedade socialista. Esta, para desenvolver-se a afirmar-se como tal e permitir auto-reprodução humana predominantemente na esfera do trabalho livre, tem no avanço da ciência, da técnica e da tecnologia as condições necessárias, ainda que não suficientes. Por isso, para Marx, o socialismo resultaria da consciência de classe dos trabalhadores em relação às contradições entre o avanço das forças produtivas, com base na ciência, na técnica e na tecnologia, e a crescente incapacidade das relações sociais capitalistas de socializar a produção.

Seria possível dizer que o marxismo é a teoria e a prática socialistas de sociedades especificamente tecnológicas. Ou seja, se o trabalho humano que transforma a natureza, tendo em vista objetivos coletivos humanos, é de importância fundamental para a concepção marxista de práxis, a tecnologia é o produto: artefatos que encerram valor e têm valor de uso. Marx ressalta que é a tecnologia, e não a natureza, que tem importância fundamental:

a natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias, telégrafo elétrico, máquina de fiar automática, etc. Tais coisas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. 'São órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana' [destaques no original]: o poder do conhecimento objetificado. (*Grundrisse*, p.706, apud Bottomore, 2001:371)

O fato histórico de que as revoluções socialistas, especialmente a mais impactante, a revolução de 1917 na Rússia, não tenham surgido em sociedades de maior desenvolvimento das forças produtivas não invalida o legado teórico apresentado; apenas mostra que a história não é linear. Pelo contrário, essa teoria pode nos ajudar a entender que tal fato explica, em grande parte, sua derrocada. Essa derrota não significou um fracasso, já que especialmente essa revolução redefiniu política e socialmente o século XX, obrigando a uma regulação da violência do capital.¹⁰

Tanto Marx quanto os autores marxistas posteriores nos quais apoiamos essa análise evidenciam que a ciência, a técnica e a tecnologia sob o capitalismo têm se potenciado cada vez mais como forças produtivas do capital contra o trabalhador. Assim, o que se materializa é um aprofundamento crescente da

contradição entre o avanço exponencial das forças produtivas pela incorporação da ciência e da técnica no processo produtivo e as relações sociais que bloqueiam a apropriação desse avanço pelo trabalhador, deslocando-o de modo cada vez mais intenso para a ampliação do capital.

Como observa Marx, a máquina, triunfo do ser humano sobre as forças naturais, converte-se, nas mãos dos capitalistas, em instrumento de servidão de seres humanos a essas mesmas forças: “a máquina, meio infalível para encurtar o trabalho cotidiano, o prolonga, nas mãos do capitalista (...); a máquina, varinha de condão para aumentar a riqueza do produtor, o empobrece, em mãos do capitalista (Marx, apud Paris, 2002:235).

O triunfo assinalado por Marx no século XVIII ganha um desenvolvimento qualitativamente diverso no final do século XX e no início do XXI, permitindo ao capital potenciar sua capacidade de expropriar trabalho e acumular lucros. Por um lado, a ‘revolução’ digital-molecular, que associa microeletrônica à informática, produz uma mudança qualitativa que altera a matéria, acrescentando à massa e à energia a informação, modificando as bases científicas e técnicas do processo de produção (produção flexível) (Harvey, 1998). Por outro lado, essa mesma tecnologia permite que a tendência do sistema capital de “tomar o globo terrestre”, anunciada por Marx e Engels no *Manifesto Comunista*, se torne um fato real com a mundialização do capital (Chesnais, 1996) e do que Harvey (2005) denomina de novo imperialismo. O desenvolvimento da genética, a descoberta das células-tronco e a clonagem também permitem o controle sobre a vida humana e a produção de membros e órgãos humanos – possibilidades fantásticas de melhoria de prolongamento da vida, mas sob o capitalismo subordinadas à lógica do mercado. Daí esse avanço ser monopólio privado de laboratórios e empresas que mercantilizam órgãos humanos e células.

No plano da ideologia e, portanto, sob a nova pedagogia da hegemonia como estratégia do capital para educar o consenso (Neves, 2005), apresenta-se o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico associado à produção e, sob a mundialização do capital, como motor inexorável da nova economia – livre, flexível, desregulada. Uma sociedade do conhecimento, pós-classista e ‘globalizada’.

O mundo real, porém, é outro. O acesso e a definição política dessas mudanças científico-técnicas e tecnológicas estão dentro de uma lógica sob a dominação do capital, por isso cada vez mais concentradas na mão de poucos

e uma força produtiva produzida pelo trabalhador que se volta de forma potenciada contra ele. Seguindo essa lógica, a ciência, a técnica e a tecnologia de possibilidade de dilatação da vida se transformam numa monstruosa esfinge que, vorazmente, destrói direitos e ameaça a vida. Essa esfinge não é já a natureza indômita, hostil, revestida de símbolos matriarcais, que assaltava o cidadão Édipo fora dos muros da cidade, mas a própria técnica que se ergue ameaçadora no recinto do mundo que acreditávamos haver forjado para nosso bem-estar (Paris, 2002).

Numerosas são as análises que discutem os efeitos econômicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos da direção dessas mudanças. A análise mais radical e aguda, por sua abrangência e profundidade, é encontrada em Mészáros (2002) na sua obra magna, *Para Além do Capital*. Em mais de mil páginas, ele defende a tese central de que o capital esgotou sua capacidade civilizatória. Mészáros contrapõe à tese da destruição criativa de Shumpeter a tese da produção destrutiva. A primeira consiste na dinâmica da competitividade intercapitalista de introduzir incessantemente o avanço científico e técnico no processo produtivo, destruindo os velhos processos técnicos. A segunda se caracteriza, sobretudo, pelo caráter destrutivo. Para manter-se e para prosseguir, o sistema capital funda-se cada vez mais num metabolismo do desperdício, da ‘obsolescência planejada’, na produção de armas, no desenvolvimento do complexo militar, na destruição da natureza, na produção de ‘trabalho supérfluo’ – vale dizer: desemprego em massa. Além disso, dentro das políticas de ajuste para recuperar as taxas de lucro, nas últimas décadas o sistema capital vem abolindo quase todos os direitos dos trabalhadores conquistados ao longo do século XX (Mészáros, 2002).¹¹

Uma das faces da esfinge que atinge, ainda que de modo diverso em quantidade e nos efeitos, tanto os países do capitalismo central quanto os países de capitalismo dependente e periférico, é o desemprego estrutural, com a criação de um contingente cada vez maior de trabalhadores supérfluos e a precarização e superexploração dos que trabalham. Ganha, assim, extraordinária atualidade histórico-empírica a análise feita por Marx nos *Grundrisse* (Marx, 1973) e, depois, em *O Capital*, sobre a contradição entre o fundamento da produção burguesa e seu desenvolvimento.

Na medida em que a grande indústria se desenvolve, a criação de riqueza efetiva torna-se menos dependente do tempo de trabalho e do *quan-*

tum de trabalho utilizado do que do poder dos agentes em movimento durante o tempo de trabalho, poder que, em seu *powerful effectiveness* (poderosa efetividade), não mantém relação com o tempo de trabalho imediato demandado por sua produção, mas [essa criação] depende muito mais do estado geral da ciência e do processo da tecnologia, ou seja, da utilização desta ciência na produção. (Marx, apud Paiva & Gianotti, 2000:150-151)

Ao incorporar, de forma crescente, capital morto (ciência e tecnologia) no processo produtivo, o sistema capitalista não libera tempo livre – “redução do trabalho necessário à sociedade a um mínimo” (Paiva & Gianotti, 2000:151) –, mas trabalho supérfluo sob o desemprego estrutural e o trabalho precário.¹² Atrofiam-se, assim, a possibilidade do tempo “tornado livre para todos os indivíduos e os meios criados para que possibilitem a educação artística, científica, etc. necessária ao livre desenvolvimento da individualidade” (Paiva & Gianotti, 2000:157).

Talvez Gramsci (1976) seja o autor marxista que melhor tenha percebido, ao analisar o ‘americanismo’ e o ‘fordismo’ na primeira metade do século XX, que as mudanças científicas e técnicas que engendraram alterações qualitativas no conteúdo, na forma e na organização do trabalho urbano-industrial não eram de tipo novo por estarem subordinadas ao metabolismo do capital e se inscreverem na lógica de sua acumulação ampliada e da alienação, mas continham, contraditoriamente, elementos de positividade no processo histórico da luta dos trabalhadores.¹³

As mudanças na base científica, técnica e tecnológica das décadas finais do século XX tampouco são de tipo original. Como expusemos, engendram uma mudança qualitativamente mais profunda no processo produtivo, alterando não apenas o conteúdo, a forma e a organização do trabalho no processo produtivo, mas também a relação entre capital produtivo e capital especulativo e o processo de mundialização do capital, assim como de sua intensa concentração e centralização, tendo em contrapartida a ampliação da miséria humana. Por isso esse novo patamar não é de tipo original, mas também não é pura negatividade.

A análise de Gramsci, por ter se dado a partir das condições históricas objetivas, capta as dimensões contraditórias desse processo. Tais mudanças, ao mesmo tempo que intensificam as formas de exploração e alienação, engendram a possibilidade – como apontamos em Lukács – de patamares superiores

de desenvolvimento humano. Trata-se de uma contradição em que negatividade e positividade do trabalho humano e da ciência e da técnica se efetivam num mesmo e desigual movimento. Como postula Bensaid, 2000:100, a atitude histórica não é “de negar essa contradição, mas de se instalar nela para trabalhá-la”.¹⁴ A direção é de luta contra-hegemônica para desenvolver relações sociais de tipo original, em que a ciência, a técnica e a tecnologia assumam, também, a marca original, possibilitando ampliar tempo efetivamente livre para que os seres humanos possam desenvolver suas dimensões propriamente humanas.

Uma questão final deste primeiro tópico, a qual apenas enunciaremos, diz respeito à relação de autonomia relativa entre saber científico e saber técnico e tecnológico. Trata-se de uma questão que ganha relevância no Brasil por ter a nova legislação do ensino superior aberto a possibilidade de criação de universidades tecnológicas.

Do que se pode deprender de uma detalhada análise de Carlos Paris (2002), partindo das raízes biológicas da técnica à sua dimensão de realização humana, ela constitui-se num saber e num conhecimento específico, embora não isolado. Essa questão, mostra-nos Paris, já foi posta por Anaxágoras, quando afirmou: “somos inteligentes porque temos mãos”; ou seja, “o *Homo faber* não só vai dilatando o âmbito e a perfeição de sua técnica, mas iluminando o *Homo sapiens*” (Paris, 2002:103).

Paris observa, todavia, que na época moderna e contemporânea a tradição intelectual, marcada pela concepção dominante da universidade humboldtiana, mantém uma postura desdenhosa da técnica relegada ao mundo da necessidade e da produção. No mesmo sentido, observa que a classe intelectual se atribui um papel típico da ilustração, o de difusora do saber, esquecendo o papel das classes produtivas no esforço criador de uma nova sociedade (Paris, 2002).

Seguindo o fio condutor traçado por Marx desde os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, nos quais indica que “o homem nasce de sua própria atividade vital, objeto de sua vontade e de sua consciência” (Marx, 1972:111), tendo na práxis a categoria da unidade dialética entre ação e pensamento e teoria e atividade prática, a análise de Paris nos conduz a uma síntese na qual os saberes técnico, tecnológico¹⁵ e científico, em suas especificidades, relacionam-se e fecundam-se dialeticamente.¹⁶ Desde que o ser humano se faz, pelo trabalho, humano-social, fabrica objetos, e estes inspiram o processo de construção do conhecimento. Desse modo,

os instrumentos adquirem uma nova função a serviço não da ação, mas do conhecimento, da dilatação do âmbito de nossos sentidos e de uma maior precisão da observação; (...) o conhecimento fundamenta as possibilidades da técnica e esta, por sua vez, leva ao conhecimento humano conceitos, experiências e materiais, como os aparatos científicos que contribuem para o desenvolvimento do saber. (Paris, 2002:221-222).

Nessa perspectiva, não parece plausível, sem cair no reducionismo tecnicista ou no cientificismo abstrato, separar a técnica, a tecnologia e a ciência. Trata-se de uma unidade do diverso. A ênfase numa das dimensões pode configurar formas institucionais diversas, mas isso não permite separar arbitrariamente e mecanicamente o que a realidade humana une dialeticamente. Na base dessa separação, que o capital gerencia, situa-se a divisão técnica do trabalho que limita ou impede o trabalhador no sentido de compreender a unidade dessas dimensões do trabalho humano.

O BRASIL NA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO E NA RELAÇÃO TRABALHO SIMPLES E COMPLEXO

Em 15 de novembro de 2005, o Brasil registrou 116 anos de república, preservando, todavia, profundas marcas do longo período de colônia e do sistema escravocrata, ao mesmo tempo que apresenta traços de uma sociedade industrial moderna. Essa herança colonizada e escravocrata reitera-se e atualiza-se sob novas formas de dominação e colonização.¹⁷ O bloco histórico que resulta desse processo societário específico define o tipo de sociedade que constituímos no plano da estrutura econômico-social, na superestrutura política interna e na relação externa – e como decorrência disso, qual o patamar científico e técnico que atingimos, qual a posição em que nos situamos na divisão internacional do trabalho e quais suas interfaces com as demandas do trabalho simples e complexo. Por último, neste segundo item, sinalizaremos brevemente a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora, a dificuldade e a necessidade de um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional centrado na concepção da politecnia ou da educação tecnológica. Na conclusão, destacaremos os desafios teórico e ético-políticos da esquerda socialista na luta por um projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa.

**BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI:
UM PROCESSO INDUSTRIAL TRUNCADO E UMA SOCIEDADE
DESIGUALITÁRIA SEM REMISSÃO¹⁸**

O foco central deste tópico busca realçar a especificidade do bloco histórico que define o capitalismo que veio sendo construído no Brasil (capitalismo dependente) mediado pela natureza do Estado, em sentido estrito e em sentido amplo, como entende Gramsci (2000), e pela natureza da sociedade civil e da democracia, como analisa Coutinho (2000, 2002). A partir dessa compreensão, tenciona-se apreender como se situa o processo educativo escolar na formação científico-técnica dos trabalhadores, procurando responder a um duplo imperativo para a emancipação dessa classe – a apropriação do conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico no nível socialmente mais avançado como direito e como necessidade demandada pelas mudanças que se efetivam historicamente nos processos e relações de produção.

Tomamos como horizonte, para um breve balanço da especificidade do capitalismo no Brasil, a indicação de Gramsci que sublinha que, ao se analisar um determinado bloco histórico e as relações de forças sociais em disputa, é crucial distinguir o movimento orgânico ou estrutural, relativamente permanente, dos movimentos conjunturais que ocorrem a partir deste (Gramsci, 2000). Nesse processo articulam-se, de forma indissociável, as determinações da estrutura econômico-social e da superestrutura político-ideológica.¹⁹ Nesse particular, como enunciamos apoiados em Kosik (1986), torna-se crucial distinguir as mudanças estruturais – que mudam o caráter da ordem social – e as mudanças derivadas, secundárias, que modificam a ordem social sem, porém, mudar essencialmente seu caráter.

Ao olhar para formação do tipo de bloco histórico que se constituiu no Brasil, podemos observar mudanças significativas, mormente após 1930, quando se criam condições para a constituição de uma sociedade urbano-industrial. Esse processo se acelerou da década de 1950 para cá. No plano estrutural há, porém, na sociedade brasileira, um tecido profundamente opaco nas relações de poder e de propriedade que se move conjunturalmente, mas que no seu núcleo fundamental reitera um eterno castigo de Sísifo.²⁰

Reproduz-se, desse modo, uma das sociedades ocidentais em que a violência de classe a constitui nas mais desiguais do mundo mediante os processos políticos que Gramsci denominou de revolução passiva e de transformismo.

Trata-se de mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio: manutenção do latifúndio ou da extrema concentração da propriedade da terra; concentração extrema da riqueza e da renda; isenção de impostos para grandes fortunas; grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório; e uma tributação fiscal regressiva.²¹

O processo de desenvolvimento de um capitalismo dependente²² e cada vez mais associado aos centros hegemônicos do capital articula elementos culturais, políticos e econômicos que determinam que os avanços materializados no aumento do Produto Interno Bruto (PIB), na produtividade da economia, não só mantenham mas ampliem a concentração de capital e de renda e, portanto, a desigualdade entre as classes e frações de classe. No que nos permite o espaço deste texto, sinalizamos brevemente análises que nos ajudam a ver como se articulam esses elementos e como eles determinam nosso tipo de inserção na divisão internacional do trabalho e a fragilidade da educação escolar e da formação técnico-profissional da força de trabalho.

No plano cultural, somos herdeiros da mentalidade da “dialética da colonização” (Bosi, 1992) e do estigma escravocrata que perfila uma classe dominante, “vanguarda do atraso e atraso da vanguarda” (Oliveira, 1998), profundamente elitista e violenta. Uma mentalidade que alia a violência do coronel das velhas oligarquias à visão preconceituosa do bacharel; do desprezo ao trabalho manual e técnico e ao esforço de produzirmos ciência, técnica e tecnologia.

No plano político, essa cultura se explicita por uma democracia ou processo de democratização restrito²³ e pela hipertrofia do poder estatal e do Poder Executivo (de cunho paternalista ou populista), pelo clientelismo e nepotismo, pela corrupção e por ditaduras e golpes. Coutinho (2002) nos mostra que, paradoxalmente, o Brasil saiu da ditadura civil-militar de 1964 com uma sociedade civil, em termos gramscianos, de tipo ocidental. Trata-se de um equilíbrio maior entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil. Entretanto, a regressão social imposta pelo neoliberalismo na década de 1990 operou uma reversão para uma sociedade ocidental de tipo americano, resultando daí uma democracia de natureza restrita e fraca (Coutinho, 2000). Este autor observa que o contexto da ditadura induziu a uma leitura equivocada da ‘sociedade civil’: “tudo o que vem do Estado é ruim, tudo o que vem da sociedade civil é bom” (Coutinho, 2002:33).

Como mostram Neves (2005) e Rodrigues (1998), os aparelhos de hegemonia da burguesia brasileira foram construindo, de forma sistemática, um ideário ou pedagogia da hegemonia em torno do pensamento empresarial, antes e depois da ditadura. A partir da década de 1990, o ideário situa-se em torno da ideologia neoliberal da globalização, da necessidade do ajuste mediante a reforma do Estado, da reestruturação produtiva, da desregulamentação, da flexibilização e da privatização.

A anatomia do tecido estrutural do capitalismo que se afirma e reitera no Brasil, de forma mais radical, no final do século XX e no início do século XXI nos é feita por quatro intelectuais do pensamento crítico social, político, cultural e econômico: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira.

Para Caio Prado Júnior (1966), três problemas convivem e se reforçam na nossa formação social desigual, impedindo mudanças estruturais. O primeiro é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, que hoje se dá pela subserviência ao pensamento único dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas do projeto econômico e das propostas de reformas educacionais a partir da década de 1990 no Brasil se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam neles. No âmbito educacional, que nos interessa mais de perto, o ex-ministro Paulo Renato Souza, Cláudio de Moura Castro, João Batista de Araújo e Guiomar Nambu de Mello, entre outros, são exemplos emblemáticos. O segundo problema é o crescente endividamento externo e a forma de solucioná-lo. O último constitui-se pela abismal assimetria entre o poder do capital e o do trabalho. O salário mínimo, relacionado ao PIB e à precária proteção social e de direitos do trabalhador, é indicação dessa assimetria.²⁴

Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, seguindo a herança do pensamento dialético de Marx, invertem o modo de pensar liberal e de boa parte da esquerda centrados na tese da antinomia de uma sociedade cindida entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido, e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Pelo contrário, como nos mostram esses autores, essas características definem a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado.

No âmbito da constituição da classe detentora do capital ou da burguesia brasileira, a análise de Fernandes (1975, 1981) não compartilha da tese de que

a ‘revolução burguesa’ foi abortada pela natureza de dualidade da nossa formação social (Brasil arcaico, marcado pelo atraso e responsável pelo ritmo lento do desenvolvimento do Brasil moderno). Para Fernandes, ao contrário, o que vai ocorrer no plano estrutural é que as crises conjunturais entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Na chamada Revolução Constitucional de 1932, o governo Vargas recompõe as frações da classe burguesa rearticulando os interesses em disputa em que antigas e novas formas de dominação se potenciam em nome do poder de classe. Trata-se, para Fernandes, de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

De forma mais ampla e, também, no que nos interessa de específico, Francisco de Oliveira nos permite fechar esta breve síntese das determinações estruturais que nos trouxeram até hoje. Para ele, a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido potencializa nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial.

Explicitado de outra forma, os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados. Assim, para Oliveira, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades e uma ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade”, com alta exploração de mão-de-obra de baixo custo, foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Mais de trinta anos após a publicação do livro *Crítica à Razão Dualista* (1972), Oliveira (2003) o reedita com um capítulo de atualização: ‘O ornitorrinco’. Neste capítulo, ele faz a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural de nosso capitalismo dependente e subordinado aos centros hegemônicos do capitalismo e dos impasses a que fomos sendo conduzidos no presente.

A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstro em que a ‘exceção’ se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. (...) O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (Oliveira, 2003:150)

As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa Oliveira, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, a atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil.

O mostrengo configura o presente de forma emblemática para uma sociedade que se mantém entre as 15 de maior PIB do mundo, na qual um dos setores que mais contribuíram para a meta de superávit primário de mais de 5% em novembro de 2005, que expressa uma garantia para os bancos credores, é o agronegócio. Ao mesmo tempo, estamos um século atrasados na efetivação da reforma agrária e convivendo com aproximadamente quatro milhões de famílias (vinte milhões de pessoas) nos acampamentos dos sem-terra.

A transição inconclusa da década de 1980 e a adesão subordinada ao Consenso de Washington a partir do governo Collor – mas realizado sobretudo no governo Fernando Henrique Cardoso e agora no governo Lula –, longe de apontar para mudanças estruturais que nos permitissem romper a construção da sociedade ‘que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela’, indica seu aprofundamento.

A OPÇÃO PELA TRANSFERÊNCIA E PELA CÓPIA DE TECNOLOGIA, A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO SIMPLES E A ‘INSERÇÃO’ SOCIAL PRECÁRIA

O desafio para romper com a modernização conservadora e dar um salto na constituição de um projeto nacional popular de desenvolvimento para mudar a sociedade, que se constituiu ‘pela desigualdade e se alimenta dela’, implica enorme esforço de investimento em educação, ciência e tecnologia e em infra-estrutura. A exigência mínima para isso, para não cair na ideologia do

capital humano, além das reformas sociais de base (agrária, tributária, jurídica e política), é a existência de um substancial fundo público com controle democrático da sociedade.

O que indicamos é que há uma política fiscal predatória, assentada em impostos regressivos, para o pagamento exorbitante de juros da dívida interna e externa. A tese da separação ou da autonomia do econômico ou do Banco Central em relação à ação política é, em definitivo, como mostra Oliveira, a tentativa do capital de eliminar o sujeito e, mediante o ideário neoliberal e da globalização, eliminar “o consenso de que somos uma Nação e não um conglomerado de consumidores” (Oliveira, 2005:70). O salto não só foi adiado como também não está na agenda, nem mesmo na do operário que se tornou presidente.

O pensamento neoliberal assumido pela classe dominante brasileira – traduzido pela tese do ajuste mediante a reforma do Estado, pelas privatizações do patrimônio público e a ampliação do poder do capital sobre o trabalho, pela derrocada dos direitos trabalhistas e pela internacionalização da economia sob o jugo monetarista e fiscal em nome do pagamento dos serviços da dívida externa – anulou o esforço logrado “por uma industrialização à marcha forçada” (Oliveira, 2005:65). A nova pedagogia da hegemonia do capital, nos termos postos por Neves (2005), busca, em nosso meio, naturalizar o ideário da globalização e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho.

A síntese do pensamento do economista Paulo Renato Souza, ministro da Educação por oito anos no governo Fernando Henrique Cardoso, feita pela revista *Exame* com base em uma conferência proferida para empresário logo no início de sua gestão, expressa de forma cabal o pensamento e a cultura política da classe burguesa brasileira na sua vocação de subalternidade e de associação consentida.

Segundo o ministro, a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento auto-sustentado despugado (*sic*) da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas dos países como o Brasil do *know-how* que necessitam. “Alguns países como a Coréia chegaram a terceirizar a universidade”, diz Paulo Renato. “Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico.” (*Exame*, 1996:46)

Essa postura evidencia que a opção pela cópia da tecnologia e não pela sua produção, que define a nossa posição na divisão internacional e a conseqüente supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples, não é predominantemente uma imposição externa, mas sobretudo uma escolha interna do modo como a classe dominante brasileira alimenta e reproduz o ‘ornitorrinco’ que somos.

Giovanni Arrighi (1998) traduz o significado dessa opção de projeto de país. Num balanço do cenário internacional do fim do século XX, conclui que há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, um grupo periférico e um grupo semiperiférico. O núcleo orgânico é o lugar privilegiado onde se realizam as ‘atividades cerebrais’, associadas ao fluxo de inovação envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização. Trata-se de países com alto investimento em educação, ciência e tecnologia. Os núcleos periférico e semiperiférico são os que realizam as atividades predominantemente ‘neuromusculares’. Trata-se de países de pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia.

O significado político, econômico, social e cultural do modo de pensar de Paulo Renato Souza, expressão dominante da classe burguesa e de seus intelectuais, não só inviabiliza a construção de um projeto nacional autônomo como também traz para a sociedade enormes danos. Como mostra Altwater (1995), a tecnologia não se transfere sem elevados custos econômicos para o meio ambiente e, especialmente, para a vida e a saúde dos trabalhadores.

O parco investimento em ciência e tecnologia no Brasil pode ser evidenciado pelos dados fornecidos em recente exposição para empresários brasileiros por dois técnicos do Banco Mundial: Carl Dahlman e Cláudio Frischtak. Com base em estudos do Banco Mundial, eles revelaram que o Brasil concorre com 1,6% da produção científica internacional e responde apenas por 0,0019% das patentes internacionais que se vinculam à criação de novas tecnologias.²⁵

Esse dado é revelador de um capitalismo dependente que configura um processo de desenvolvimento e de industrialização urbano-industrial truncados com a dominância de atividades ‘neuromusculares’ e, como conseqüência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples da maior parte da força de trabalho e de uma pequena parcela para o trabalho complexo que demanda domínio das bases científicas e tecnológicas – mormente para os setores integrados na base digital-molecular representados especialmente por grandes empresas multinacionais.

Que tipo de projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional é necessário para uma sociedade que, ao mesmo tempo, moderniza o arcaico e convive com o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal, a precarização do trabalho formal e o analfabetismo? Esses fenômenos não foram impeditivos ao tipo de desenvolvimento protagonizado pela classe dominante. Pelo contrário, o seu projeto de desenvolvimento se ergueu a partir da desigualdade e se alimenta dela.

A resposta a essa questão, uma vez mais, nos remete à atualidade da análise de Gramsci (1979) quando relacionava o projeto de sociedade com o projeto educacional. Para o pensador italiano, a questão da escola e de sua qualidade não é sobretudo um problema de currículo ou de formação dos professores, mas sim de que a sociedade coloque a educação como problema.

Podemos sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica que desenvolva as bases científicas da *societas rerum* (conhecimentos científico para o domínio e a transformação racional da natureza) e da *societas hominum* (consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e capacidade de organização para atingi-los) a que se refere Gramsci (1979) nunca se apresentou como problema para a classe dominante brasileira, exatamente por uma questão de classe. Mas igualmente, por sua cultura e mentalidade escravocrata, colonizadora, e por sua associação subordinada ao grande capital, nunca se apresentou de fato, e sim apenas de forma retórica e moralista, nem mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores de modo a prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, como classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central.

Se, como assinalamos, a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social, foi parcial e precária e, do mesmo modo, nos situamos de forma ainda mais parcial e precária na mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, os nexos entre ciência, produção, trabalho, cultura e vida e as demandas de educação e de formação técnico-profissional tendem a ser, também, parciais e precários. Por isso faz sentido a tese de Antonio Candido que, analisando a questão da cultura e da educação na Revolução de 1930, afirma que, por não ter havido uma efetiva revolução, as reformas educacionais subseqüentes não resolveram o problema da educação. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualização das

oportunidades (Candido, 1984). Para Candido, somente Cuba, na América Latina, enfrentou o problema da educação e o resolveu.

Numa direção similar, Florestan Fernandes (1991) chega a uma conclusão em relação ao debate sobre educação na Constituição de 1988: a educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação.

O desfecho da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação, em ambos os casos derrotando as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação, veio confirmar ao longo da década de 1990 que permanecem inalteradas, na substância, no atual governo, as teses de Antônio Cândido e Florestan Fernandes. O analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade-campo. O Brasil é o país econômico e politicamente mais importante da América Latina e o único em que o ensino médio não é obrigatório. Ele constitui uma ausência socialmente construída na sua quantidade e qualidade, o que é o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica. Aproximadamente 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade deles o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. No campo, apenas 12% freqüentam o ensino médio na idade e na série correspondentes.

O coroamento da visão imediatista, não estratégica e anacrônica do pensamento dominante dos interesses do capital revela-se pelo dispositivo legal que reduziu de 18 para 16 anos a idade limite para realizar exames supletivos na política de Educação de Jovens e Adultos.²⁶ Trata-se de um movimento inverso ao dos países do capitalismo central em que, nas últimas décadas, a obrigatoriedade do Estado com a educação escolar regular dos jovens se estende até os 18 anos. O indicador derradeiro é o mercado privado do ensino superior e a hegemonia do pensamento empresarial se alastrando em todos os níveis (Neves, 2002a). A universidade pública formadora do trabalho complexo foi se privatizando internamente e se mantém como pública destrocada.

O balanço crítico das reformas e das políticas educacionais, sob a égide do modelo societário neoliberal a partir da década de 1980 – de acordo com o

enfoque teórico aqui assumido e que explicita a função social que a classe dominante detentora do capital confere à escola e à educação técnico-profissional no seu conteúdo, no método e na forma, para a manutenção estrutural do projeto de uma sociedade capitalista dependente –, foi realizado de forma sistemática por Lúcia Neves e o Coletivo de Estudos de Política Educacional e, também, pelas pesquisas que realizamos, conjuntamente com Maria Ciavatta e, mais tarde, com Marise Ramos, Vera Corrêa, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.²⁷

A síntese dessas análises sinaliza uma relação entre a regressão das relações sociais e os processos de mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. Há uma travessia da ditadura civil-militar para uma ditadura do mercado no ideário pedagógico (Frigotto, 2002, 2005b). No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou apresentado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura da década de 1960 a 1980) quanto no que diz respeito às teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade (década de 1990).

No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto na produção, com a ciência e a tecnologia como forças produtivas diretas, com a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e que o direito social e coletivo se reduz ao direito individual (Frigotto, 1984; Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005b, 2006; Ramos, 2001). Como mostra Castel (1998), transitamos de políticas de integração social, como direito social e subjetivo construído na luta de classes, para políticas de inserção precária. Essa transição se configura no Brasil de hoje de forma profunda e nos explicita, de modo claro, o resultado da opção da classe burguesa brasileira por sua inserção consentida e subordinada no governo do grande capital, assim como mostra nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples. Como afirma Neves (2000: 180-181), a natureza das políticas educacionais em jogo dependia de duas ordens:

- a) das repercussões econômicas e político-sociais do desenvolvimento do novo paradigma produtivo no espaço nacional; b) dos requisitos técnicos e

ético-políticos do novo conteúdo do trabalho industrial; c) dos desdobramentos da luta entre a consolidação da hegemonia neoliberal e a construção de uma contra-hegemonia democrática de massa.

O pêndulo não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de massa e as conseqüentes reformas estruturais, o que implicaria um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores que desenvolvessem, para o universo de jovens e adultos, as bases científico-técnicas para o trabalho complexo – condição para uma inserção ampla na forma que assume o processo de produção industrial-moderno, predominantemente digital-molecular.

Cabe ressaltar que a opção contrária à expectativa da classe trabalhadora pelo governo Lula na direção de reformas estruturais não é apenas um golpe e uma derrota do seu governo para com a classe de sua origem, mas a fragmentação e a desorganização da classe trabalhadora, com conseqüências profundas para suas lutas históricas.²⁸

Assim chegamos ao Brasil de 2005 reproduzindo, de forma ampliada, o monstro social configurado pela metáfora do ornitorrinco e traduzido por uma pirâmide social em que, como mostram os estudos de Pochmann (2004), se configuram um empobrecimento e esvaziamento da classe média, a polarização de lados opostos da pirâmide social com a elevação da concentração de renda e de capital e a ampliação dos inseridos precariamente na base da pirâmide. Isso é resultado, para Pochmann, da política monetarista e fiscal que de um lado dá garantias aos ganhos do capital, mormente o capital financeiro, e de outro sustenta programas de renda mínima para os grandes contingentes como estratégia de diminuição da indigência e da pobreza absoluta.

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e a disseminação da pedagogia da hegemonia.²⁹ Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do ‘cidadão produtivo’ ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Como já assinalamos, as reformas educativas da década de 1990, não alteradas na substância no governo Lula, expressam nos conteúdos curriculares,

nos métodos de conhecimento e na forma antidemocrática de impô-las o projeto de escola e de formação profissional que busca cumprir esses objetivos. Os convênios com universidades federais ou transferências de recursos para instituições privadas, com a rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), e o foco, especialmente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), nos setores de ponta da economia garantem a formação para o trabalho complexo e a integração de um reduzido número de trabalhadores no mercado formal. Mas a política da escola básica pública, “que cresce para menos” (Algebaile, 2002), à medida que se retira dela a função de produção das bases científico-técnicas, sociais e culturais e que ela se amplia como espaço de alívio para a pobreza e de assistência social, contraria, na prática, o discurso vazio dos empresários que reclamam educação de qualidade, mas a condicionam à formação para o trabalho simples. Completam essa função – a de formar para o trabalho simples – os sistemas paralelos que se multiplicam, públicos e privados, de formação técnico-profissional aligeirada.

Num outro patamar situam-se os programas que articulam a escola e a qualificação técnico-profissional mais diretamente aos processos de ‘inserção social’ precária. Os dois maiores programas desse tipo são o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor)³⁰ – que no governo Lula se transformou em Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e se inscreve na política de emprego e renda mínima para desempregados, subempregados, força de trabalho supérfluo – e o Bolsa Escola, que pretende atingir 11 milhões de famílias. Paralelamente situa-se o programa de primeiro emprego para jovens vítimas daquilo que Castel (1998)³¹ caracterizou como “desemprego de inserção” para designar os jovens que buscam emprego e não conseguem. No Brasil, os dados das pesquisas de Pochmann (1998, 1999) indicam um desemprego de inserção de 42,3% dos jovens. Nessa perspectiva, ganharam grande ênfase política ultimamente no governo Lula o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), a Escola de Fábrica e o Programa de Educação para Jovens e Adultos (Proeja).

O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) constitui-se num lugar de acirrada disputa pelo sindicalismo em profunda crise golpeado pelas políticas neoliberais e de mundialização do capital e por uma profusão de Organizações Não-Governamentais (ONGs) e escritórios de intermediação para financiar programas e projetos de formação e qualificação dos trabalhadores. No caso do sindicalismo, o volume de recursos apropriados e a natureza dos programas de formação e qualificação variam de central para central. Souza (2002) nos traz

uma análise crítica densa sobre o sentido e o significado das propostas de trabalho e educação protagonizadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), pela Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat), pelas Gerais dos Trabalhadores (CGTs) e a Força Sindical.³²

As referências de estudos e pesquisas que serviram de base para a análise até aqui empreendida têm sua filiação teórica na compreensão dialética da realidade brasileira e, portanto, nos permitem perceber que há contradições e se travam lutas pelos projetos de sociedade e de educação. É com essa compreensão que a batalha das idéias colocou na agenda dos debates da década de 1980 a concepção de educação escolar pública, universal, laica, unitária e politécnica ou tecnológica³³ como precondição de uma qualificação ou formação técnico-profissional que supere a tradição do adestramento e articule conhecimento científico e filosófico e trabalho, cultura e vida.

As questões que se impõem são: qual a materialidade dentro da qual se fundamente a concepção de educação escolar unitária, politécnica e/ou tecnológica? O que explica que essa concepção não tenha ganhado espaço concreto na política e na prática educativa e, da década de 1990 em diante, tenha arrefecido até mesmo na batalha das idéias? Quais os ganhos desse embate que permanecem e por que a concepção de educação unitária, politécnica e/ou tecnológica se constitui em tema crucial e necessário na disputa do projeto societário e educacional? Essas questões vincam o eixo central de um projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo³⁴ a partir das pistas sugeridas pela conclusão da pesquisa sobre o estado-da-arte do ensino médio técnico e da educação profissional nas décadas de 1980 e 1990 (Frigotto & Ciavatta, 2005). Com base no que até o momento a análise nos permite avaliar e da qual deriva este texto, destacamos alguns aspectos de tais questões.

Pode-se afirmar que a concepção de educação escolar unitária e politécnica ou tecnológica – cujos eixos centrais são o não-dualismo e a fragmentação e a união entre formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases científicas gerais de todos os processos de produção – não surgiu no debate e na disputa de projetos de sociedade e educacionais de forma arbitrária ou como idéias fora do lugar. Isso por três razões articuladas.

Primeiramente pela incorporação mais ampla, na década de 1980, do pensamento de Marx e, em especial, de Gramsci, nas ciências sociais e na educação, em particular em alguns programas de pós-graduação. Esse aporte teórico

permitiu a ampliação da formação de um número crescente de intelectuais que aprofundaram e difundiram a compreensão das contradições da sociedade capitalista e de sua especificidade no Brasil; e também da necessidade de, a partir do desenvolvimento do capitalismo, suas contradições e sua crítica, superar a proposta burguesa de sociedade e de educação. Por essa via, não se desvincula projeto societário e de educação e formação técnico-profissional.

A segunda razão diz respeito às mudanças científico-técnicas vinculadas aos processos produtivos. O Brasil transitou de uma sociedade predominantemente agrícola, com a maior parte da população no campo, para uma sociedade predominantemente urbano-industrial. Malgrado, como vimos, tratar-se de uma industrialização parcial e truncada, criaram-se necessidades e demandas novas no campo da educação escolar e da formação técnica para um contingente de trabalhadores necessários ao trabalho complexo em todos os ramos da produção. Há, pois, uma base material nos processos produtivos que sustentam a disputa de sua direção: continuidade de um desenvolvimento urbano-industrial truncado, para poucos, subordinado e dependente da lógica do capital mundializado, ou um projeto nacional popular e democrático que permita a integração efetiva nos direitos sociais de uma enorme massa até agora excluída ou inserida precariamente.

A tese da ‘educação polivalente’ defendida pelos intelectuais e aparelhos de hegemonia do capital e o combate à concepção de ‘educação politécnica’ indicam tanto a necessidade de formação de trabalhadores com maior base dos princípios científicos da produção quanto a consciência do que estava em disputa. Daí o combate sistemático desses intelectuais e aparelhos de hegemonia à tese da educação escolar unitária e politécnica.

Por fim, a conjuntura da década de 1980, com as lutas pela redemocratização, fim da ditadura e início do processo constituinte, num contexto histórico diverso, permitiu fazer valer o acúmulo da esquerda (socialista ou não) de lutas e de derrotas e pequenas vitórias que se deram ao longo do século XX, entre ditaduras e golpes da classe dominante. O processo constituinte permitiu aflorar, de maneira viva, as contradições e os interesses conflitantes e antagônicos em jogo em nossa sociedade.

Foi nos grandes debates nacionais das Conferências Brasileiras de Educação e depois no Congresso Nacional de Educação (Coned), nas reuniões das entidades científicas da área, nos congressos do Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior (Andes) e da Confederação dos Trabalhadores da Educa-

ção (CNTE) que as idéias da escola pública, laica, universal, unitária e politécnica e/ou tecnológica se massificaram. A prova da importância desses debates e de sua força está no fato de que o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases levado à Câmara, pelo deputado Otávio Elísio, é a organização quase literal, em forma de artigos, de um texto de Saviani apresentado numa conferência em 1988, no qual ele expunha as idéias básicas da concepção de escola unitária e de educação politécnica (Saviani, 1988).

As razões do refluxo na década de 1990 são, sem dúvida, em grande parte de ordem conjuntural, mas só ganham compreensão mais radical no tecido estrutural das relações sociais de produção capitalistas que definiram até hoje o tipo de bloco histórico construído no Brasil e, também, na natureza da formação teórica das forças sociais que lutam por um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático de massa. Não obstante as razões expostas, as quais mostram que o debate sobre a escola unitária e a educação politécnica não foi arbitrário e fora do lugar, pode-se sustentar que, pelo caráter estrutural das relações sociais de produção e o alcance teórico do campo da esquerda no Brasil, parodiando Marx, no debate sobre a escola unitária e politécnica, ‘a frase foi além do conteúdo’. Como lembra Fiori (2002), ainda que nesse caso com diferenças, a luta pelo projeto de desenvolvimento nacional popular ao longo do século XX foi predominantemente um embate ideológico, mas que teve pouco espaço de aplicação prática.

A razão mais aguda da dificuldade estrutural do avanço – no plano das contradições do capitalismo – da educação escolar unitária e politécnica situa-se, justamente, na opção por um capitalismo dependente e subordinado que reitera o truncamento do processo urbano-industrial e que, portanto, barra a generalização da necessidade da incorporação das tecnologias avançadas de natureza digital-molecular. A essa determinação estrutural junta-se uma conjuntura mundial de vingança do capital contra o trabalho e de um crescente monopólio da ciência e da técnica por um número cada vez menor de grupos econômicos localizados nos centros hegemônicos do capital, relegando os países periféricos predominantemente ao trabalho simples. Daí um refluxo ainda maior da necessidade de educação escolar e formação científico-técnica com bases mais complexas, terreno no qual a disputa por uma formação politécnica poderia avançar.³⁵

O ‘empate’ das conquistas no capítulo da ordem econômica e social do texto constitucional, no qual o campo educativo escolar e a formação técnico-profissional se situam, foi sendo desmontado já a partir de 1990 no governo

Collor, com a adoção do projeto neoliberal do ajuste, mediante a reforma do Estado e a reestruturação produtiva com os processos de desregulamentação da economia, flexibilização dos direitos do trabalhador e privatizações. Esse projeto foi levado às últimas conseqüências nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso.

A eleição do operário Luís Inácio da Silva, na quarta disputa, se deve em grande parte ao apoio de forças bastante heterogêneas no campo de esquerda, que historicamente lutaram para construir uma nação com a sua história, cultura, língua e valores que constituem a base de um relacionamento autônomo e soberano com outras nações e povos e a ruptura, portanto, com os processos de colonização e subserviência aos centros hegemônicos do capital. Concomitantemente, no plano interno, permanece a defesa de uma ruptura com as forças que mantêm a desigualdade abismal na sociedade brasileira em todos os âmbitos. Trata-se de atacar reformas estruturais inadiáveis. Para alguns setores dessas forças, significa lutar para ir além das relações sociais capitalistas mediante um projeto societário socialista, pois a efetiva igualdade de condições entre os seres humanos é inviável dentro do capitalismo.

Não há espaço aqui para uma síntese sequer das análises que, em grande parte, explicam o (des)caminho assumido. Assinalamos, apenas, que elas convergem para o fato de que esse (des)caminho foi sinalizado antes mesmo da eleição, quando o candidato Lula assinou a Carta aos Brasileiros, junto com todos os outros candidatos, com o compromisso de manter a política dos organismos internacionais – a política neoliberal em curso. Essa ‘opção desviante’ do governo Lula certamente foi e é um profundo golpe para a luta contra-hegemônica no projeto de desenvolvimento nacional popular e democrático de massa e no projeto de educação escolar unitária e politécnica e/ou tecnológica – sob essas bases, uma formação técnico-profissional de novo tipo.³⁶ Todavia, por mais duro e de conseqüências funestas para a classe trabalhadora que seja o golpe, o risco é de se render e se fixar no conjuntural, perdendo a visão tanto do legado construído quanto das possibilidades de se instalar nas contradições e seguir na luta. O alcance da teoria, nesse particular, é decisivo para não derivar para o pessimismo imobilizador ou para o ativismo voluntarista.

É, pois, a questão da apropriação da teoria e de sua radicalização, especialmente com base no legado de Marx e Gramsci, que pode nos permitir entender por que o ideário da escola unitária politécnica e/ou tecnológica, ao se confrontar com a estrutura de relações sociais de produção e relações políticas

e de poder, que já esboçamos, não encontrou materialidade objetiva para uma ampla implementação. Ao mesmo tempo, mostra os ganhos e acúmulos que esse ideário permite e a necessidade de tomá-lo como pauta permanente.

A década de 1990, com a hegemonia do projeto neoliberal, na verdade mais que um refluxo na implementação, tornou mais opaca a materialidade de sua possibilidade, pela opção de continuar o truncamento de um projeto de desenvolvimento urbano-industrial de marca brasileira e de novo tipo, no qual os conhecimentos científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico são imprescindíveis.

Sobre a debilidade da apropriação teórica crítica, em quantidade e qualidade que a tornem uma força material efetiva pela massa de professores, pesquisadores, alunos líderes do movimento sindical e dos movimentos sociais, entendemos que ela explica em boa medida a parca incorporação prática no sistema de educação escolar e nos sistemas de formação técnico-profissional específica. A evidência disso é que até mesmo nas experiências dos governos populares assumidos pelo campo de esquerda, uns com uma duração significativa, o eixo dos projetos educativos foi mais de cunho cultural e político: escola cidadã, escola plural, escola candanga etc. Não se trata aqui de minimizar a importância do cultural e do político e o valor dessas experiências. Trata-se de mostrar que não estava incorporada – ou tinha pouquíssima ênfase – a concepção da educação escolar politécnica e/ou tecnológica. Isso significa que estavam também fora de foco a disputa pela direção do projeto urbano-industrial (de tipo original) e as exigências de formação científico-técnica que ele demanda. Talvez fosse nessa direção que apontava a advertência de Florestan Fernandes sobre o risco de a esquerda no Brasil estar se pautando sobre um teorismo ou subjetivismo revolucionário.

Por fim, as indicações da debilidade teórica se manifestam no claro refluxo ou quase abandono do projeto de escola unitária e politécnica e/ou tecnológica na batalha das idéias da grande maioria dos educadores, pesquisadores e intelectuais ligados ao movimento sindical e aos movimentos sociais. Essa debilidade se evidencia pelo fato de que o debate de tais idéias se fixou quase exclusivamente na crítica, sem dúvida imprescindível, mas não suficiente, à agenda neoliberal e às demandas dos conhecimentos e da nova subjetividade do trabalhador com relação à reestruturação produtiva sob a ótica do capital. A não-continuidade do embate propositivo, mesmo que no campo das idéias, dentro da indicação metodológica gramsciana de repetir de várias formas as mesmas idéias, possa atingir a grande massa popular, deixou o terreno aberto para a pedagogia da hegemonia do capital.

A ideologia das competências, da empregabilidade, da qualidade total e da formação técnico-profissional adestradora e fragmentada foi tomando ‘as mentes e os corações’ de professores e das classes populares. Trata-se da incorporação da ideologia neoliberal. A debilidade teórica se evidencia especialmente no ambiente universitário, onde se formam intelectuais de vários tipos, com a ampla penetração do pós-modernismo e de seus derivados do multiculturalismo, como expressão ideológica e cultural do capitalismo tardio (Jameson, 1996).

Quais os ganhos que permanecem das questões postas pelo debate da educação escolar unitária, politécnica e/ou tecnológica? Sem dúvida há ganhos, e são eles que nos permitem perceber que esse ideário foi predominantemente derrotado a partir da década de 1990, mas de forma alguma fracassou e está perdido. Essa leitura nos permite parodiar o historiador Eric Hobsbawm (1992b) em sua referência à derrota do socialismo realmente existente: depois disso tudo, é preciso renascer das cinzas.

Há dois ganhos não facilmente reversíveis. A explicitação clara, e em grande parte escrita, na sociedade brasileira, demonstra a disputa entre projetos de sociedade e de educação antagônicos: projeto do capital e seus intelectuais e projeto da classe trabalhadora – pouco visível a olho nu, mas cada vez mais violentada – e seus intelectuais. Essa demarcação tem um profundo sentido político e cultural contra o senso comum que a classe dominante historicamente incute nas classes populares sobre nossa ‘natural’ tendência à conciliação, vivência pacífica e de colaboração entre capital e trabalho.

O segundo ganho, particularmente para o campo da esquerda, e que qualifica o embate mostrado, é de que o ideário da escola unitária, politécnica e/ou tecnológica trouxe para o debate teórico e político-prático a questão da relação entre o trabalho, a educação escolar, a formação técnico-profissional e a produção material.³⁷ Isso significa demarcar como fundamental na luta socialista a direção moral e intelectual do projeto da sociedade urbano-industrial, dar-lhes uma marca original ou nova no horizonte das contradições entre o avanço das forças produtivas e o caráter cada vez mais anti-social do sistema capital e não no terreno do ‘quanto pior melhor’.

Esses dois ganhos têm peso extraordinário para uma agenda que nos permita ‘renascer das cinzas’. Buscaremos destacar alguns aspectos dessa agenda como conclusão.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO: CONTRADIÇÃO E UTOPIA COMO HORIZONTES DE SUPERAÇÃO DO PESSIMISMO DA RAZÃO

Diferentemente de uma conclusão no seu sentido estrito, pela natureza de síntese e de eixo para o debate que caracteriza estas reflexões, buscaremos destacar alguns pontos que nos permitam ‘renascer das cinzas’ mediante uma agenda contra-hegemônica ao que Lúcia Neves denominou de “a nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005) como estratégia do capital de educar para consenso do seu projeto societário. O ponto central dessa agenda, pelo que expusemos até aqui, situa-se no campo da radicalização da teoria e na disputa de corações e mentes no campo ético-político e ideológico.

Uma lição da história, sintetizada por Lenin, é de que sem teoria revolucionária não há possibilidade de projeto revolucionário. No campo teórico, o desafio candente é o de radicalizar o legado do materialismo histórico como o referencial capaz de dar a grande parte da esquerda intelectual e militante brasileira os fundamentos para superar o duplo viés incorporado do marxismo ocidental: o estruturalismo francês e a análise antinômica da realidade histórica, o primeiro apontado por Anderson (1985) e o segundo por Jameson (1997).

Esse aprofundamento se constituirá, em primeiro lugar, num instrumento potente de crítica ao pensamento único e ao canto da sereia que seduziu grande parte da esquerda do mundo e brasileira, o pós-modernismo e sua visão fragmentária e multiculturalista do capitalismo tardio, desarticulando-os pela demonstração histórico-empírica. Em segundo lugar e concomitantemente, poderá constituir-se em instrumental potente para identificar as contradições fundamentais, em todas as esferas da sociedade, instalar-se nelas e trabalhá-las para o avanço do projeto societário e de educação escolar e formação científico-técnica contra-hegemônicas.

Por essa via se poderá entender que a disputa, em seu núcleo duro, situa-se no plano das relações sociais de produção e no controle da natureza dos vínculos entre ciência, técnica, tecnologia e produção material, ainda que elas se expressem e as massas tomem consciência delas no plano político-ideológico e cultural. Trata-se da centralidade da disputa da natureza, sentido e significado do projeto de desenvolvimento urbano-industrial e das necessidades de uma classe trabalhadora científica, técnica, filosófica, cultural e politicamente com

sólidas bases que a tornem capaz de viabilizar esse projeto. Em termos gramscianos, isso implica, para a esquerda, fazer um inventário crítico sobre a conformação de sua cultura e do seu pensamento elitistas caracterizados pelo desprezo (dissimulado) do trabalho material produtivo e da formação técnica e tecnológica, como base para um esforço sistemático na sua superação.

Como conseqüência, a superação de um processo de educação escolar retórico, generalista, culturalista e escolástico ou da educação escolar dualista, fragmentária, e da formação profissional adestradora da classe dominante, expressão de um processo de desenvolvimento dependente e trucado, implica, por parte da esquerda, a disputa pela construção de um projeto de desenvolvimento nacional popular e de massa e o desenvolvimento de bases científicas e tecnológicas de natureza digital-molecular que abram um tecido de materialidade histórica que situe as contradições.

No âmbito ético-político, cultural e de embate ideológico, a tarefa é de se apropriar do que a teoria social nos fornece e, pedagogicamente, aprender da direita, como nos ensina Gramsci, a repetir, de diferentes formas e por todos os meios, ‘verdades históricas’ contra-hegemônicas. Entre essas verdades, devemos repetir, em todos os espaços:

- que a classe burguesa brasileira, associada de forma subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, para se manter tem que destruir, cada vez mais, direitos dos trabalhadores: emprego, saúde, educação, habitação, transporte, vida e lazer e degradar o meio ambiente, solapando as bases da vida;
- que, como observa Hobsbawm, “os socialistas estão aqui para lembrar que as pessoas devem vir em primeiro lugar e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas” (Hobsbawm, 1992a:268). Ou seja, que o superávit primário, a blindagem do Banco Central, o lucro astronômico do sistema financeiro, a propriedade de latifúndios, a privatização da educação etc. não podem sacrificar a vida de milhões de pessoas.
- que não são as ONGs, o limbo do terceiro setor, as igrejas, o voluntariado, o empreendedorismo, o assistencialismo, os bancos privados que podem garantir direitos sociais, mas sim uma esfera pública democrática, que tem seu *locus* mais universal no Estado, ainda que não nesse Estado atual, já que “o mercado produz desigualdade tão naturalmente como combustíveis fósseis produzem poluição do ar” (Hobsbawm, 1992a:264).

A questão permanente para a esquerda é a dura tarefa da travessia para uma sociedade que vá além do capital – o socialismo. Essa travessia, se a teoria social e educacional for saturada de historicidade, se dará pelo projeto da utopia da sociedade socialista e na capacidade de identificar e atuar no terreno das contradições, dentro do capitalismo que vivemos hoje, em todos os espaços da sociedade política e da sociedade civil. Nesse âmbito, não há ação humana pura ou imaculada (prerrogativa metafísica), mas risco de erro, avanços e recuos.

Em termos concretos para a esquerda brasileira, significa ser capaz de identificar, hoje, no Estado brasileiro e em seus poderes anacrônicos e dominantemente a serviço da reprodução do capital, na decepção do governo Lula e na Central Única dos Trabalhadores, no sistema educacional etc., espaços contraditórios e forças sociais que possam fazer avançar as mudanças que alteram e não reproduzem a ordem vigente e destroçar a classe dominante que se mantém nos seus privilégios na reprodução da desigualdade. A tendência de ver pura negatividade nesses espaços advém de uma análise mecânica, reducionista, antinômica, metafísica e, portanto, não-dialética da realidade. Essa tarefa se situa tanto no ataque a questões estruturais quanto na solução a ela articulada, de questões conjunturais.

No plano das reformas estruturais, isso implica a necessidade inadiável de se centrar nas lutas pela reforma agrária e pela taxaço das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; pela reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, corrigindo assim a enorme desigualdade de renda; pela suspensão ou renegociação, noutras bases, da dívida externa e interna; pelo controle social, mediante uma esfera pública efetiva, e não a autonomia do Banco Central.

No âmbito conjuntural, concomitantemente, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade humana implica políticas distributivas imediatas, não como caridade, alívio à pobreza, paternalismo, mas como direito do animal humano à vida. Essas políticas, além de terem a necessidade de um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política), não podem ser permanentes. Por esse motivo, como conclui Hobsbawm (1992b:270)

em seu convite para ‘renascer das cinzas’, isso implicará “uma investida contra as fortalezas centrais da economia de mercado de consumo. Exigirá não apenas uma sociedade melhor que a do passado, mas como

sempre sustentaram os socialistas, um tipo diferente de sociedade. (...) É por esse motivo que (o socialismo) ainda está no programa

Embora essa seja uma tarefa dos socialistas de todo o mundo, no Brasil ela nos cabe, e não podemos delegá-la. No atual momento de profunda crise da esquerda, a direção da ação política mais fecunda não se dá no aparelho do Estado em sentido estrito, nem na disputa das siglas dos partidos políticos de esquerda, ainda que também ali tenha que se dar a disputa contra-hegemônica. A herança teórica de Marx e Gramsci nos remete ao partido ideológico e revolucionário, cujo centro é a disputa nos aparelhos de hegemonia em todos os espaços da sociedade civil para “construir uma intersubjetividade revolucionária, ou seja, um conjunto de sujeitos que são plurais mas que convergem e se unificam na luta contra o capital” (Coutinho, 2002:38). Vale dizer: uma convergência na luta de classes.

Ao contrário daquilo que a ‘nova pedagogia da hegemonia’ do capital nos quer fazer crer, que a política é tarefa de especialistas e técnicos, cabe mobilizar as massas, os movimentos sociais do campo e da cidade para o exercício permanente da política no combate à classe burguesa brasileira, aos seus intelectuais e gestores de seus negócios e aos governos que governam em seu nome ou que se situam numa posição dúbia e oportunista do poder pelo poder. Como lembra Oliveira (2005:70), os pensadores clássicos das ciências sociais do Brasil nos ajudaram a “descobrir o Brasil e ‘inventar’ uma Nação”. Em meio à violência do pensamento único do neoliberalismo e do caminho ou ‘opção desviante’ do governo Lula e dos conseqüentes destroços no campo da esquerda, o desafio crucial do pensamento crítico, articulado a movimentos e lutas sociais, é de ‘reinventar a Nação brasileira’ e, portanto, estabelecer um projeto de desenvolvimento nacional popular democrático e de massa ‘sustentável’ que tenha os germens do novo. Um “desenvolvimento sustentável”, como sublinha Hobsbawm, “que não pode funcionar por meio do mercado, mas operar contra ele”.

Para que essa agenda tenha consistência histórica e efetivo poder revolucionário, não basta o convencimento da classe trabalhadora da justiça e da necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como assinala Gramsci, a elevação moral e intelectual das massas. Por isso a agenda da luta da esquerda, independentemente de onde atue, tem que afirmar como estratégico e prioritário o direito da educação escolar básica (fundamental e média) unitária e politécnica

e/ou tecnológica, que articule conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política, para todas as crianças e os jovens. Articulada a essa formação básica está a formação técnico-profissional dos adultos, como um direito social de prosseguir se qualificando e como possibilidade de se inserir na produção dentro das novas bases científico-técnicas que lhes são inerentes.

NOTAS

¹ Por estrutura econômico-social entendemos, como a conceitua Karel Kosik, o “conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção [que] pode constituir a base de uma coerente teoria das classes e ser o critério objetivo para a distinção entre mutações estruturais – que mudam o caráter da ordem social – e mutações derivadas, secundárias, que modificam a ordem social sem porém mudar essencialmente seu caráter” (Kosik, 1986:105). Uma concepção oposta, portanto, à de ‘fator econômico’, derivada do economicismo e do sociologismo das abordagens positivistas e estrutural-funcionalistas da ótica burguesa de ciência e sociedade. Por isso Marx nos indica que os economistas burgueses presos às representações capitalistas percebem como se produz de dentro da relação capitalista, mas não como se produz essa própria relação. Isso implica dizer que, ao trabalharem de forma a-histórica e fenomênica a realidade social, mascaram e elidem seus fundamentos, mas também acabam dificultando a compreensão das crises dos problemas que os afetam.

² Como veremos, não existe uma linearidade entre a produção de conhecimento na experiência humana no processo de criar técnicas que ‘estendem as mãos’ e o conhecimento científico. O que caracteriza a especificidade deste último é sua produção acumulativa e sistemática segundo pressupostos teóricos e metodológicos próprios.

³ Este texto, mesmo que possa ser lido de forma autônoma, foi produzido tendo como horizonte o conjunto das análises que o precedem no contexto do seminário sobre ‘Fundamentos Filosóficos e Socio-Históricos da Educação’ no Brasil hoje, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Por se tratar de um texto-síntese de um percurso de produção de pesquisa nas últimas décadas, parte das idéias aqui expressas encontra-se publicada em textos do autor ou em co-autoria. Agradeço o permanente intercâmbio crítico e a elaboração coletiva, especialmente a Maria Ciavatta, Marise Ramos, Vera Corrêa e Carlos Alexandre.

⁴ Não é nosso objetivo analisar a especificidade do capitalismo como sociedade de classes em relação aos modos precedentes de sociedades de classe. A referência básica para essa compreensão continua sendo a obra magna de Marx, *O Capital* (Marx, 1983). Para uma análise sobre as origens e a especificidade do capitalismo e sua incompatibilidade orgânica com a democracia, ver Ellen M. Wood (2001, 2003). Em relação ao desenvolvimento

histórico do metabolismo social do sistema capital e ao aguçamento exponencial de suas contradições e de sua crise estrutural, ver Mészáros (2002).

⁵ Cabe sinalizar que o pensamento econômico inglês, a filosofia idealista alemã e o socialismo utópico francês constituem o ponto de partida sem o qual Marx e Engels não poderiam desenvolver sua teoria do processo histórico, transcendendo-o. Em relação à questão do socialismo utópico e científico, ver Engels (1985).

⁶ Realçamos esse aspecto pois é freqüente reduzir o trabalho como princípio educativo à idéia didática ou pedagógica do ‘aprender fazendo’. Para aprofundar a compreensão dessa questão, ver Saviani (1994), Manacorda (1990) e Frigotto (1985). Isso não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou a atividade prática como método pedagógico. Uma das obras clássicas sobre o trabalho como elemento pedagógico é a de Pistrak (1981).

⁷ Para aprofundar esse aspecto central do trabalho no capitalismo, ver a síntese feita por um grupo de pesquisadores da Universidade de Brighton (Inglaterra) – Brighton Labor Process Group – do capítulo de *O Capital*, de Karl Marx, que trata do processo de trabalho capitalista (apud Silva, 1992).

⁸ Por estar relacionado a necessidades humanas históricas, o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, mas, como insiste Kosik, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade. “A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável” (Kosik, 1986:188).

⁹ Carlos Paris produz uma densa obra que nos fornece uma detalhada análise desse processo histórico apontado por Lukács. O título (*O Animal Cultural*) explicita uma teleologia de um processo humano evolutivo, embora não linear, contraditório. Nesse processo destaca a ciência, a técnica e a tecnologia como atividades humanas centrais e, ao mesmo tempo, o seu potencial destrutivo e mutilador sob o capitalismo (Paris, 2002).

¹⁰ Para uma análise desse processo nos termos aqui sinalizados, ver Hobsbawm (1992a, 1992b, 1995).

¹¹ Dentre os autores que permitem aprofundar e ampliar o sentido destrutivo da forma que assume o metabolismo do sistema capital em sua fase mundializada e flexível, além dos autores já citados, ver Altvater (1995), Arrighi (1998), Chesnais (1996, 1998), Harvey (2003), Hobsbawm (1995, 2000) e Jameson (1996, 2001).

¹² Não é nosso propósito analisar a crise estrutural do desemprego. Para um aprofundamento dessa questão e de seus efeitos sociais, ver Castel (1997, 1998), Forester (1997), Santos (1999), Sennett (1999).

¹³ Nesse aspecto, registre-se que Gramsci não compartilha do pessimismo das análises de Adorno e Horkheimer sobre a cultura de massa produzida pelo sistema fordista, por ela ser eivada de um certo mecanicismo. Vale dizer que, em suas análises, eles não captam as dimensões contraditórias.

¹⁴ Captar esse movimento contraditório não tem sido o aspecto dominante nas análises em nosso meio. Trata-se de compreender os elementos básicos do processo histórico como os apresenta Marx, quando se explicita um nexos necessário entre a natureza contraditória do modo de produção capitalista e a possibilidade histórica de sua superação e a instauração do socialismo. Tal superação não se efetiva de forma determinista, porém mediante a práxis (Vázquez, 2003). O mais comum, mesmo da parte dos que se declaram filiados à tradição marxista, é efetivar análises com base na antinomia e não na contradição (Jameson, 1997). Essa debilidade no campo marxista pode estar vinculada ao que diagnosticou Perry Anderson (1985) em relação à herança do estruturalismo no marxismo ocidental. Identificar as contradições historicamente produzidas nas relações sociais capitalistas é crucial na luta contra-hegemônica. Essa é uma tese central de Mao Tsé Tung sobre a luta política: identificar a “contradição principal e o principal da contradição” (Mao Tsé Tung, apud Moderno, 1979).

¹⁵ Para Paris (2002:119), há uma distinção entre inovações técnicas e tecnológicas: “As primeiras pressupõem um aperfeiçoamento numa linha estabelecida de energia e de materiais – como ilustraria o desenvolvimento da navegação a vela; as segundas implicam saltos qualitativos, pela introdução de recursos energéticos e materiais novos – assim na arte de navegar, com o aparecimento dos navios a vapor e depois os movidos por combustíveis fósseis e por energia nuclear”. Mas como ele mesmo mostra, não são produtos do trabalho humano separados. O próprio significado etimológico de tecnologia (conhecimento da técnica) os articula dialeticamente na unidade do diverso.

¹⁶ Numa extensa obra sobre o conceito de tecnologia (dois volumes), Vieira Pinto (2005:520) também realça essa relação dialética. “O movimento da técnica no plano concreto obedece às leis gerais da dialética objetiva, respeitada a correlação recíproca entre o pensamento, onde a realidade se reflete, e a ação que nela se origina, para transformar esta mesma realidade”.

¹⁷ Como nos ateremos fundamentalmente ao que caracteriza o capitalismo no Brasil, mas não desligado do passado sem o qual o hoje não é entendido, uma leitura importante é a de Sodré (2004) sobre a formação histórica do Brasil.

¹⁸ Título é inspirado no texto ‘O ornitorrinco’, in Francisco de Oliveira (2003:12-23).

¹⁹ Em termos gramscianos, nada mais falso do que a tese em voga, há algumas décadas no Brasil, da blindagem da economia da ação política. Trata-se, em verdade, de uma estratégia de tentar eliminar a massa que constitui a classe trabalhadora e seus intelectuais da ação política, reduzindo a política econômica do capital à única política. Oliveira (2003) indica que a moeda se metamorfoseou em moeda estatal e, atualmente, em moeda do Banco Central. Para ele, trata-se do mecanismo mais poderoso de universalização da violência de classe.

²⁰ Parte dessa análise foi desenvolvida com Maria Ciavatta e Marise Ramos numa coletânea publicada recentemente. Ver Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005b).

²¹ Luiz Fiori (2002), num breve texto, apresenta três projetos societários que conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX: o liberalismo econômico, o nacional desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador e o desenvolvimento eco-

nômico nacional e popular. Para este autor, o liberalismo econômico foi o berço da estratégia econômica do governo Cardoso e continua sendo, de forma radicalizada, a política econômica do ministro Palocci, como demonstra este e outros críticos do governo Lula. Esse projeto sempre se contrapôs ao nacional desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador, presente na Constituinte de 1891 e nos anos 30, e também, mais enfaticamente, ao projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular. Esta terceira alternativa nunca ocupou o poder estatal, nem comandou a política econômica de nenhum governo republicano, mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas.

²² Não cabe aqui um retrospecto do debate sobre a teoria da dependência, cujos pensadores mais representativos, em suas diferentes nuances, são Rui Mauro Marini, Teotônio dos Santos e Fernando Henrique Cardoso. Este último fez questão, ao aderir à nova ordem do capitalismo neoliberal, de dizer que se esqueçam suas idéias do passado. O horizonte teórico que assumimos situa-se no horizonte das análises de Florestan Fernandes, que sublinha a tese do ‘capitalismo dependente’, e das análises de Caio Prado Júnior e Francisco de Oliveira, que sinalizaremos a seguir.

²³ Trata-se, na verdade, de processos de democratização restritos, já que, como mostram Wood (2001, 2003) e Coutinho (2002), a democracia é incompatível com o capitalismo.

²⁴ Celso Furtado sintetiza sua visão crítica aos rumos das opções que o Brasil reiteradamente tem pautado dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Em seus últimos escritos, destaca justamente a crítica ao monetarismo e a ótica do ajuste fiscal, mostrando que eles são responsáveis pelo truncamento de nosso processo histórico e de industrialização. Ver deste autor, especialmente, Furtado (1982, 2000).

²⁵ Dados apresentados por Carl Dahlman e Cláudio Frischtak, técnicos do Banco Mundial, em conferência no Fórum Nacional. *O Globo*, caderno Economia. Rio de Janeiro, 13.mai.2005. p.23.

²⁶ A manutenção da concepção de ‘exames supletivos’, embora a lei tenha incorporado o que o pensamento crítico da área conceitua como ‘Educação de Jovens e Adultos’, revela a mentalidade do atraso da classe dominante e seu não-compromisso com a construção de condições para o Brasil constituir-se numa sociedade democrática e em posição de romper com a dependência científico-técnica que o impede de ter relações internacionais com autonomia e soberania.

²⁷ Sobre as políticas da década de 1990, além das obras já mencionadas de Neves (2000, 2000a, 2000b), ver Neves (1997) e Frigotto & Ciavatta (2003, 2005). Sobre a política de ensino superior e educação básica e técnica profissional do governo Lula, ver, respectivamente, Neves (2004) e Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005a).

²⁸ Marilena Chauí, em recente entrevista, salienta: “Lula, infelizmente, não é um governo de esquerda. (...) Lula marcaria sua posição se dissesse: ‘Eu vim em nome da classe trabalhadora, eu vim em nome dos movimentos sociais e populares, e é com eles que vou governar’”. (jornal *Brasil de Fato*, São Paulo, 24 a 30.nov.2005, p.6). Para um aprofundamento desse tema, ver Boito (2003), Frigotto (2004) e Oliveira (2004, 2005).

²⁹ No que se refere à produção dos intelectuais para a pedagogia da hegemonia, além das obras de Neves (2003, 2005), ver a análise de Gurgel (2003) sobre a formação nos cursos superiores, especialmente os de economia, engenharia, direito e administração. Trata-se, para este autor, de uma gerência do pensamento para a produção da consciência neoliberal.

³⁰ Céa (2003) efetua uma densa análise sobre o Planfor, definindo-o não primeiramente como política de formação e qualificação, mas sobretudo como política social, focalizada e precária, dentro da agenda da reforma do Estado e da reestruturação produtiva. Antoniozzi (2005), num detalhado trabalho empírico sobre o Planfor no estado da Bahia, diz que ele fracassou como política de emprego e de qualificação profissional do trabalhador.

³¹ Para Castel, as políticas de ‘integração social’ têm como sua base fundamental, na ‘idade de ouro do capitalismo’ (Hobsbawm, 1995), no contexto do Estado de bem-estar social, o emprego formal e os direitos que foram sendo conquistados pela classe trabalhadora. As políticas ‘de inserção’ expressam uma garantia precária em ocupações de baixa remuneração, sem garantias contratuais efetivas e, portanto, dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, num contexto de mundialização do capital e desemprego estrutural. O que queremos realçar é que, se contraditoriamente a defesa do emprego formal e da garantia dos direitos conquistados pela classe trabalhadora é um ponto crucial na luta socialista, ainda mais numa sociedade como a brasileira, de poucos direitos do trabalhador, não é o seu objetivo central e final. Trata-se de uma luta no plano das contradições do sistema capital, mas cuja evidência histórica aqui demonstrada pelas análises de Marx, Gramsci, Harvey, Chesnais, Mészáros e Hobsbawm, entre outros, indica que não é da natureza desse sistema criar condições de pleno emprego. Ao contrário, na atual fase, sua tendência é incorporar cada vez menos trabalhadores e com um nível de exploração e alienação mais acentuados. Mais do que nunca se apresenta como pedagogia contra-hegemônica a tese da necessidade histórica do socialismo. Sem esse horizonte, a tese de Castel pode nos induzir puramente a um viés reformista ilusório.

³² Uma análise que mostra aspectos importantes das experiências de educação integral da CUT é feita por Bárbara, Miyashiro e Garcia (2004).

³³ O debate sobre a melhor denominação – educação politécnica ou tecnológica – tem a sua razão de ser, todavia, como salienta Saviani: “para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência de denominação ‘educação tecnológica’ ou ‘politécnica’, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é o mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do Manifesto, aparece como ‘unificação da instrução com a produção material’, nas Instru-

ções como ‘unificação politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e n’*O Capital*, como ‘instrução tecnológica teórica e prática’” (Saviani, 2003:145-146). Este autor entende que, pelo fato de que há um senso comum que reduz o tecnológico, em nossa formação histórica, ao tecnicista, talvez gerasse menos confusão o uso do termo ‘educação politécnica’. Sem dúvida isso é pertinente, mas considerando que o tema da universidade tecnológica está na agenda do debate educacional, talvez seja igualmente pertinente um trabalho pedagógico de ressignificar a concepção de educação tecnológica.

³⁴ Trata-se do projeto cujo título é ‘Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade’, que vimos desenvolvendo no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – em articulação com outros projetos que têm interfaces com o tema – com Maria Ciavatta, Marise Ramos e Vera Corrêa e com apoio do CNPq e da Faperj (2005-2008).

³⁵ No momento em que o Brasil se propôs efetivar um amplo impulso no seu desenvolvimento urbano-industrial, a partir sobretudo da década de 1940, não só configurou-se o sistema nacional de educação como criou-se uma rede de escolas técnicas federais com o objetivo de formação do trabalho complexo. Trata-se de escolas que decisivamente não desenvolvem como opção teórica e política a concepção de educação escolar unitária e politécnica e/ou tecnológica; mas as condições objetivas de sua estrutura é a que melhor, no plano das contradições, poderia ensejar a disputa por uma educação unitária e politécnica. Não é por acaso que na década de 1990, com a clara opção de abandonar um projeto nacional de industrialização e de, portanto, amplo investimento em ciência e tecnologia e formação escolar para lhe dar sustentação, o Decreto 2.208/97 desarticula totalmente esse sistema para a formação no nível médio de ensino.

³⁶ O leitor que queira ter os pontos básicos da análise que fazemos sobre essa ‘opção’, assim como das referências de várias análises que nos permitem aprofundar a compreensão desse golpe na esperança de mudanças estruturais, pode consultar o texto ‘O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança’ (Frigotto, 2005a).

³⁷ A ênfase sistemática nesse aspecto crucial está pouco presente no debate da esquerda no Brasil nos campos educacional, político, sindical e dos movimentos sociais. Há, contudo, exceções na produção intelectual e nos movimentos sociais. Destacamos, no primeiro caso, as publicações que têm sido sistemáticas, na sua maior parte referidas neste texto, da autoria de ou coordenadas por Lúcia Neves a partir do Coletivo de Estudos sobre Política Educacional; e, no segundo, as formulações políticas e educacionais do Movimento dos Sem Terra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGEBAILLE, E. *Escola Pública e Pobreza: os sentidos da expansão escolar na formação da escola pública brasileira*, 2002. Tese de Doutorado, Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- ALTVATER, E. *O Preço da Riqueza: pilhagem ambiental e a nova (des)ordem mundial*. São Paulo: Unesp, 1995.
- ANDERSON, P. *A Crise da Crise do Marxismo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANTONIOZZI, M. R. F. *O Plano de Qualificação Profissional do Trabalhador: política pública de emprego?* Salvador: UFBA, 2005.
- ARRIGHI, G. *A Ilusão do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BÁRBARA, M. M.; MIYASHIRO, R. & GARCIA, S. M. de O. *Experiências de Educação Integral da CUT: práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BENSAID, D. Trabalho e emancipação. In: LOWY, M. & BENSAID, D. *Marxismo Modernidade Utopia*. São Paulo: Xamã, 2000. p.85-100.
- BOITO, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Crítica Marxista*, 17. São Paulo: Revan, 2003. p.10-36.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CANDIDO, A. A Revolução de 1930 e a cultura. *Novos Estudos Cebrap*, 2(4):27-35. São Paulo, abr.1984.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L. & YAZBEK, M. C. (Orgs.). *Desigualdades e a Questão Social*. São Paulo: Educ, 1997. p.15-48.
- CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Trad. Iraci D. Poletti. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CÉA, G. S. dos S. *A Qualificação Profissional entre Fios Invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*, 2003. Tese de Doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CHESNAIS, F. (Coord.). *A Mundialização Financeira*. São Paulo: Xamã, 1998.
- COUTINHO, C. N. *Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. Rio de Janeiro: Global, 1985.
- EXAME, 30(15). São Paulo, 17 jul. 1996.
- FERNANDES, F. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca de ciências sociais)
- FERNANDES, F. *Depoimentos. Série Memória Viva da Educação*, v.1. Brasília: MEC-Inep, 1991.
- FIORI, J. L. O nome aos bois. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 30.10.2002. (Mimeo.)
- FORESTER, V. *O Horror Econômico*. São Paulo: Unesp, 1997.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. *Boletim Técnico do Senac*, 11(3):175-192, set./dez.1985.
- FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.23-50.
- FRIGOTTO, G. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Observatório Social de América Latina. Clacso*, 14:95-104, maio-ago.2005a.
- FRIGOTTO, G. Escola pública da atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C. *Escola Pública no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 2005b.
- FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):45-60, 2003.
- FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs.) *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep/MEC, 2005.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação e Sociedade*, 26(92):1.087-1.113, out. 2005a.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005b.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. *Educação Profissional e Desenvolvimento*. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006 (no prelo).
- FURTADO, C. *Análise do 'modelo' brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

- FURTADO, C. *Introdução ao Desenvolvimento: enfoque histórico-estrutural*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p.375-413.
- GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. v.3. Ed. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GURGEL, C. *A Gerência do Pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003.
- HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1998.
- HARVEY, D. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2005.
- HOBBSAWM, E. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, R. (Org.) *Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a. p.93-106.
- HOBBSAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.) *Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b. p.255-270.
- HOBBSAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBBSAWM, E. *O Novo Século*. Entrevista a Antônio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JAMESON, F. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- JAMESON, F. *As Sementes do Tempo*. São Paulo: Ática, 1997.
- JAMESON, F. *A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, 4:1-18, 1978.
- MANACORDA, M. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. *Manuscritos de Economia y Filosofía*. Madri: Alianza, 1972.
- MARX, K. *Grundrisse (1857-1858): introducion to critique of political economy*. Trad. Martín Nicolaus. Nova York: Vintage Books, 1973.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MÉSZÁROS, I. *Marx e a Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. Campinas: Boitempo, 2002.
- MODERNO, J. R. C. *O Pensamento de Mao Tsé Tung*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- NEVES, L. M. W. *Política Educacional dos Anos 90: determinantes e propostas*. 2.ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002a.
- NEVES, L. M. W. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O. & SEMERARO, G. (Orgs.) *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- NEVES, L. M. W. *Brasil Ano 2000: uma nova divisão do trabalho na educação*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- NEVES, L. M. W. *A Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004.
- NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, F. de. *A Economia Brasileira: crítica à razão dualista*. Petrópolis: Vozes, Cebrap, 1972.
- OLIVEIRA, F. de. A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda. In: OLIVEIRA, F. de. *Os Direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.205-221.
- OLIVEIRA, F. de. *Crítica à Razão Dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- OLIVEIRA, F. de. Hay vías abiertas para América Latina? In: BORON, A. (Comp.). *Nueva Hegemonía Mundial: alternativas de cambio y movimientos sociales*. Buenos Aires: Clacso, 2004.
- OLIVEIRA, F. de. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: AUED, B. W. (Org.). *Traços do Trabalho Coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PAIVA, V. & GIANOTTI, J. A. Contradição entre o fundamento da produção burguesa (medida-valor) e seu próprio desenvolvimento: máquinas etc. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 5, 7:150-153, 1º sem. 2000.
- PARIS, C. *O Animal Cultural*. São Carlos: Editora da UFSCAr, 2002.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

- POCHMANN, M. O flagelo dos jovens trabalhadores. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 22.fev.1998, Folha Dinheiro, p.2.
- POCHMANN, M. *O Trabalho sob o Fogo Cruzado: desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Contexto, 1999.
- POCHMANN, M. As duas rendas mínimas. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 22.mai.2004, Outras Opiniões, p.9.
- PRADO JR., C. *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, B. de S. Reinventando a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, Corecon-RJ, 1999.
- SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. *Revista da ANDE*, 13:5-14, 1988.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.147-164.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):131-152, 2003.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SILVA, T. T. (Org.) *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SODRÉ, N. W. *Formação Histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Graphia, 2004.
- SOUZA, J. dos S. *Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. *A Tiempo y Destiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- VIEIRA PINTO, A. *O Conceito de Tecnologia*. 2v. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- WOOD, E. M. *A Origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- WOOD, E. M. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.