

Cidadania e Formação Técnico Profissional

DESAFIOS NESTE FIM DE SÉCULO

INTRODUÇÃO

A temática da educação básica e da reestruturação do ensino técnico-profissional está hoje, no Brasil, imersa num intenso embate no plano ético-político, epistemológico e teórico-prático. Nos anos 90 esta temática tem-se constituído num dos eixos predilectos das políticas do Banco Mundial na sua estratégia de adequar os processos educativos dentro de uma perspectiva produtivista, mormente da educação básica e da formação técnico-profissional, ao ideário da globalização e da reestruturação produtiva. As reformas curriculares da Espanha, Chile, Argentina e a que está em processo hoje no Brasil sobre Parâmetros Curriculares Nacionais traduzem, contraditoriamente e por vezes de forma dissimulada no invólucro de teorias psicológicas, sociológicas, etc., o receituário do Banco Mundial no campo educativo. Este, juntamente com os organismos internacionais, regionais e locais a ele vinculados constitui-se no intelectual colectivo (no sentido gramsciano) da nova pedagogia do capital globalizado e dos mecanismos de ajuste à nova (des)ordem mundial. Disputar a direcção ético-político, epistemológica e teórico-prática da estruturação curricular e, mais amplamente dos processos educativos, é uma tarefa crucial para todos aqueles que vêm lutando pela construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, de uma materialidade económica, social e cultural para uma cidadania efectiva.

O tema que me foi proposto trabalhar é o do cidadania e a formação técnico-profissional. De imediato cabe ressaltar que a compreensão da materialidade efectiva da cidadania e da formação técnico-profissional, como dos processos educativos mais amplos que se dão a nível da escola ou das relações e práticas sociais, somente pode dar-se adequadamente se referidos à trama das relações e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da nossa sociedade neste fim de século. Iniciamos a última década do século XX marcados por uma espécie de *síndrome do fim* dentro da qual a ideologia neoliberal consegue, de forma eficaz, metamorfosear ou inverter o sentido histórico de inúmeros conceitos. A queda do muro de berlim e o colapso do socialismo (realmente existente), que demarca, certamente, o fim de um determinado período histórico e de algumas crenças, levou aos apologistas das relações sociais capitalistas, apóstolos do deus mercado, a proclamarem: o fim da história, o fim das

classes sociais, a emergência da sociedade do conhecimento e do 'cidadão' global, fim do proletariado e o surgimento do *cognitariado*, fim das grandes utopias, fim das ideologias, fim da razão e emergência o pós-modernismo, etc., 'Nunca houve tanto fim', exclama R. Blackburn, na introdução da colectânea *Depois da Queda* (1992). Num denso balanço do século XX o historiador E. Hobsbawn (1995) caracteriza-o como 'era de extremos' e de violência, cujo início, para ele, foi em 1914, chegando ao fim 1991.

Ao mesmo tempo que se veicula a crença, sob o ideário neoliberal, de que a humanidade finalmente atingiu a cidadania global e se convenceu de que as relações sociais capitalistas são as únicas fundadas na ordem natural e, portanto, as únicas possíveis e viáveis, uma perversa e profunda contradição salta aos olhos hoje. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência ampliando assim o tempo livre, isto é, tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas e a construção de um tempo torturado e de sofrimento do desemprego aberto e subemprego?

Existem hoje no mundo aproximadamente 800 milhões de seres humanos desempregados ou subempregados e uma avassaladora tendência estrutural ao desemprego tecnológico. No Brasil o desemprego aberto oficial está perto de 6% da população economicamente activa e, em São Paulo, 13%. Mas, 40% desta população é subempregada, sem carteira assinada. Tanto os desempregados como os subempregados não têm nenhuma protecção social efectiva do Estado. Aproximadamente 3.500 crianças e jovens trabalham hoje no Brasil em condições de brutal violência e de exclusão à educação, cultura e lazer.

Que tipo de práticas educativas de formação técnico-profissional são produzidas nas mais diferentes esferas da sociedade e, em especial, na escola para ajustar a educação aos processos de exclusão sem culpa? E, para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas (Hobsbawn, 1992), que tipo de projecto de sociedade devemos buscar e construir e que tipo de valores e de conhecimentos devemos desenvolver para uma cidadania efectiva e quais as implicações para os processos de formação e profissionalização?

Neste texto discutirei, inicialmente, a natureza da saída que o capital dá à sua crise deste final de século mediante a globalização excludente do mercado e a radicalização da cidadania subordinada e de processos educativos e de formação fragmentários e dualistas. Trata-se de uma cidadania e de processos formativos contidos ou monitorados dentro das estratégias de recomposição das taxas de lucro, não mais a nível nacional, mas a nível planetário.(1) Recomposição que implica:

No plano sócio-económico o ajustamento de nossas sociedades à *globalização excludente* e, de uma cidadania para poucos. Estamos construindo sociedades onde um terço está incluído no emprego mais estável e no consumo e dois terços excluídos; No plano cultural, ideológico e ético-político *a naturalização da exclusão ou a 'exclusão sem culpa'* e *a ideia de que não ha outra alternativa possível que não seja a refuncionalização do capitalismo*; No âmbito teórico a crise da razão e emergência do pós-modernismo que cristaliza um extremo individualismo narcísico, reifica o localismo, o particularismo, o subjectivismo num processo de mau infinito e de *zombaria da história* (Jameson, 1994); e, finalmente, no plano pedagógico a reiteração do dualismo e fragmentação, uma qualidade para poucos e a metamorfose do direito à educação e formação técnico-profissional em mercadoria ou serviço que se compra.

O segundo ponto de análise é, justamente, o de se pensar quais são os desafios para processos educativos e de formação técnico-profissional, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas - democráticas, solidárias ou socialistas (2) - e, portanto, de uma cidadania efectiva. Neste item gostaria de sustentar que a formação, técnica e profissional, para uma sociedade que busque construir relações solidárias, democráticas e socialistas não apenas para o futuro, mas no presente, pressupõe o desenvolvimento omnilateral das capacidades humanas em contraposição ao desenvolvimento unilateral e fragmentário hoje reinante. Neste sentido é na luta pela construção de uma sociedade assente num *industrialismo* de novo tipo, orgânico e unitário, que rompa com o taylorismo, fordismo e sua versão pós-moderna, o toyotismo, que ganha sentido a luta por uma escola básica de 1º e 2º graus unitária. Esta é a formação técnico-profissional de novo tipo que necessitamos defender e construir neste fim de século na sociedade brasileira .

1-CIDADANIA

E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL

NO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO EXCLUDENTE.

Talvez pareça distante demais do tema da cidadania e da formação técnico-profissional a questão da globalização excludente que assume o capitalismo neste fim de século como estratégias de enfrentamento da crise na recomposição e elevação do lucro e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima. Todavia sem a compreensão destas determinações estruturais mais amplas e sua crítica fica difícil vislumbrar as alternativas de processos educativos e de formação técnico-profissional que se articulem para uma cidadania que se constrói no processo de transformações das relações sociais vigentes. Talvez esta seja uma das lacunas e desafios a enfrentar. Buscarei fazê-lo de forma indicativa remetendo o leitor a algumas fontes.

1.1 - Da cidadania e formação

reguladas pelos 'deuses'

à regulação moderna do mercado

Há mais de um século e meio Karl Marx assinalava que a sociedade capitalista era a última forma de organização social classista e que, portanto, era a que demarcava o fim da pré-história humana porque na sociedade de classes o humano se dilacera, se esgarça e se perde. Sob esta pré-história, de forma diversa e por justificativas e mistificações ideológicas diversas, tanto a cidadania quanto a formação humana são reguladas por um poder e forças que incluem minorias e excluem as majorias. Há uma cidadania e processos formativos de segunda categoria.

Assim é que a justificativa? na sociedade antiga e medieval, para a existência de cidadãos com direitos sociais, económicos, políticos e *não-cidadãos* - escravos e servos, era atribuída, em última instância, à vontade dos 'deuses', no mundo grego, e ao Deus único da hegemonia cristã da idade média. Sob esta concepção metafísica a cidadania, o cultivo do espírito, a formação intelectual acurada é direito apenas das classes dirigentes. Aos escravos e servos está reservado por predestinação dos deuses o *tripalium* e para isso devem ser 'educados'.

A revolução burguesa que é, ao mesmo tempo, um revolucionamento da base material, relações económicas, e a base supraestrutural, emergência da ciência moderna e da ideologia da igualdade, liberdade e fraternidade, efectiva uma ruptura profunda e, sem dúvida positiva em vários aspectos, com a justificativa metafísica teocêntrica da escravidão, do servilismo e formas pré-capitalistas de exclusão.

Por não romper, todavia, com a forma classista de relações sociais a revolução burguesa reitera, sob novas formas, a manutenção de uma cidadania e formação para a classe ou classes dominantes detentoras dos meios e instrumentos de produção e de outra cidadania e formação, subordinadas, para a classe trabalhadora que depende da venda de sua força de trabalho. Se de um lado a ciência positivista moderna rompe com a metafísica teocêntrica para explicar a realidade, sob a hegemonia burguesa, a substitui pela metafísica da *natureza sem histórica*. Os filósofos naturalistas, (Hobbes, Hume, Locke, Adam Smith, para mencionar os mais importantes) instauram o que Karel Kosik denomina de *metafísica da natureza*, para justificar as bases do Estado capitalista moderno e explicar as desigualdade, inevitáveis para estes pensadores e para seus actuais adeptos a nível internacional (F. Hayek, M. Friedman, D. Bell, A. Toffler, etc.) e a nível do Brasil (Roberto Campos, Mário Henrique Simonsen, etc.)

Trata-se de uma concepção de realidade fundada no pressuposto de uma *natureza humana sem história*, regulada por forças naturais (razão, vontade,

desejo, tendência ao bom, ao útil e agradável), que todos os seres humanos herdariam individualmente e que, portanto, independente das relações sociais, depende de cada um livremente desenvolvê-las. Assim a desigualdade existente não seria explicada por relações sociais de classe, de violência e de exclusão inscritas no modo de produção capitalista, mas pela vontade e comportamento individual. O livre mercado - uma espécie de mão invisível - na expressão de Adam Smith, constitui-se no locus onde vontades livres e supostamente iguais por natureza, oferecem os seus serviços à sociedade e buscam com isto satisfazer as suas necessidades, os seus desejos. O contrato regido pelo direito positivo constitui-se no instrumento material cujo artil é de equalizar, formal e legalmente, escolhas supostamente em 'iguais condições' de situações de grupos e de indivíduos histórica e materialmente desiguais. A classe trabalhadora que se constitui na génese da sociedade capitalista é, preliminarmente, constituída dos excluídos dos meios e instrumentos de produção, no caso extremo, os escravos e servos. O contrato de trabalho que é celebrado como sendo a confirmação de escolhas livres e igualitárias, na realidade legaliza o que é efectivamente, histórica e eticamente desigual e, portanto, ilegítimo.

É sob este ideário que a sociedade capitalista estatui uma cidadania de direitos sociais, económicos, culturais, lúdicos, educacionais para poucos, e uma cidadania de segunda categoria para as maiorias. Também, sem a necessidade de apelar pela vontade dos deuses, mas justificando pela má escolha individual, legitima processos educativos e formativos dualistas onde à classe que vive da venda da força de trabalho se reserva o ensino técnico-profissional marcado pelo adestramento, treinamento, requalificação, formação de competências, no limite numa perspectiva da **polivalência**, regulada pelas necessidades da produção sob a égide do mercado capitalista.

Entender e analisar criticamente a natureza da crise da forma capital de relações sociais e o processo de globalização excludente, neste final de século, creio, que é um pressuposto básico para buscarmos formas alternativas de relações sociais e de cidadania e formação humana de cunho democrático e socialista. Esta é uma tarefa da Universidade, dos educadores, dos que actuam nos movimentos sociais, sindicatos e dos partidos políticos de esquerda.

1.2 - A globalização

sob o retrocesso da barbárie do'livre mercado'.

Para entender a gravidade da crise do capitalismo deste fim de século e a saída violenta e perversa mediante a globalização excludente sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal precisamos de compreender que o que estamos a presenciar é um retrocesso em relação às saídas que o capitalismo encontrou para a crise de 1929. O que está em crise hoje é

justamente a forma de regulação social architectada pela teoria Keynesiana de intervenção do Estado na economia e, por tanto, de planificação num contexto em que até então esta era sinónimo de tirania do comunismo.

Esta forma de regulação social, embora nem sempre em sentido equivalente, a literatura a denomina de: *Estado de bem estar social, Estado previdenciário, regulação fordista ou social democracia*. Caracteriza-se pela emergência dos Estados-Nação e com eles um intervenção planejada da economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado. O Estado para poder efectivamente fazer política económica passou ter controle de áreas estratégicas - petróleo, energia, minérios, telecomunicações - tornando-se ele próprio um produtor e, de outro lado, mediante políticas de impostos progressivos, ampliou o fundo público que lhe permitia efectivamente estimular determinados sectores com subsidio, garantir as condições gerais de funcionamento da produção capitalista e também dar respostas à crescente organização da classe trabalhadora que reivindicava direitos sociais num contexto de ampliação do bloco socialista.

É dentro deste quadro que, após a Segunda Guerra Mundial o capitalismo na sua forma mais avançada, produziu o Estado de bem-estar social (3) incorporando, como indica Hobsbawm (1992a), algumas teses do socialismo. A classe trabalhadora consegue, para além dos direitos políticos, os direitos sociais fundamentais mantidos pelo fundo público. Um dos aspectos centrais das políticas do Estado de bem-estar social que serve, ao mesmo tempo, como base das condições gerais da produção capitalista e como reivindicação dos trabalhadores é a reprodução da força de trabalho na esfera pública. Produz-se a desprivatização ou desmercantilização da reprodução da força de trabalho. Educação, saúde, condições de moradia, lazer, transporte e, mais tarde, seguro desemprego, deixam de dar-se na esfera do mercado e são decididos predominantemente na esfera pública (4). A classe trabalhadora também, mediante sua organização, consegue ganhos crescentes de produtividade e um padrão de vida, sem dúvida, mais digno.

É forçoso registar que entre nós este Estado de bem-estar não chegou. Para Galeano construiu-se na América Latina um *Estado de mal-estar social*. Mas é também importante registar que, no caso brasileiro, na conjuntura dos anos 80 com a vigência dos novos movimentos sociais, com um sindicalismo combativo e com a presença significativa de partidos da esquerda, conseguiu-se promulgar em 1989 uma constituição que assegurava direitos sociais além dos direitos políticos. Assegurava mas já não assegura, pois imediatamente após a sua promulgação, em nome da queda do muro de Berlim, da globalização, da reestruturação produtiva e do ajuste face à crise, principiou-se a governar por medidas provisórias e instaura-se o processo de revisão constitucional cujo objectivo básico é anular os direitos sociais conquistados.

Para entender a natureza orgânica da crise actual do capitalismo, o primeiro

aspecto a demarcar é que capitalista é aquela sociedade cujo objectivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital. Não são, portanto, as necessidades humanas individuais ou colectivas a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis iminentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas.

O momento que vivemos hoje no Brasil é, grotesco e cinicamente, emblemático para ilustrar esta lógica. Mesmo num contexto de profundo desemprego, de milhares de trabalhadores sem terra e de reiterados massacres como o de Eldorado dos Carajás (PA. Março de 1996) não é de estranhar-se que o recém empossado Ministro da Agricultura (28.04.1996) Arlindo Porto, grande proprietário de terras, imediatamente após a posse declarasse: 'A produção estará voltada para o lucro. Vamos fazer uma acção conjunta com a bancada ruralista' (Jornal do Brasil, 30.4.1996, Política, p. 4).

Mas exactamente por ser um modo de produção centrado no lucro e este implicar a exclusão de concorrentes e a exploração e exclusão dos trabalhadores é um sistema que tende a crises cada vez mais profundas. E crise para o capital resulta da incapacidade do sistema de fazer circular, isto é, consumir produtivamente as mercadorias produzidas. De nada adianta ao capitalista explorar trabalho alheio na produção se a mercadoria produzida não for colocada no mercado, não for vendida. Por esta razão, por paradoxal que pareça, a crise para o capital resulta não da escassez de mercadorias, mas sim do excesso, ou seja, da superprodução. Também por isto, como já expunha em 1916 Rosa de Luxemburgo o capital necessita expandir-se, buscar mercados externos (5). Como um cancro necessita ir, paulatinamente, tomando conta de todo o organismo.

A crise, situada nesta compreensão, não é algo conjuntural, passageiro, fortuito como apregoam os *profetas do fim da história* ou os apologistas do fim das classes e da emergência da sociedade do conhecimento e outras profecias como aludimos acima, (6) mas um elemento constitutivo, estrutural do capitalismo. Ciclicamente as crises manifestam-se de forma violenta e a refuncionalização do sistema demanda ou uma recomposição dos interesses intercapitalistas e da própria classe trabalhadora que luta por seus direitos ou o aumento da exclusão e da violência. A rigorosa análise histórica feita por Eric Hobsbawm em *Era dos Extremos, o Breve Século XX, 1914-1991* (1995), dá-nos conta de forma extraordinariamente clara do carácter cíclico das crises e das formas de seu enfrentamento neste período. Chegamos ao fim deste século enfrentado o velho dilema do início do mesmo: *socialismo ou barbárie*. Desgraçadamente, porém, como há mais de um século e meio advertiu K. Marx, a história, quando se repete, primeiro se repete como farsa e depois como tragédia.

A crise do capitalismo, neste fim de século, em seu cerne, é a crise do

financiamento do padrão acima sintetizado de produção e reprodução das condições gerais do capital e financiamento dos ganhos da classe trabalhadora. E crise do capital é crise de suas taxas de lucro. A sua recomposição engendra a crise fiscal e perda do controlo monetário das economias nacionais, não só do Terceiro Mundo, mas especialmente dele. É a crise do fundo público, sem o qual o capitalismo hoje não se sustenta sem aumento da barbárie, e, portanto, de uma real tragédia da exclusão, desemprego, desertos económicos, diferentes formas de violência, etc.

A busca de recomposição do lucro pelo capital, que já era internacionalizado (isso não é novo, pois a tese do imperialismo é do início deste século), dá-se mediante a globalização do mercado e implosão dos Estados-Nação, pelo menos do controlo sobre suas decisões económicas. O capital rompe as fronteiras nacionais e constitui-se num poder global.

'A 'nação' hoje, visivelmente, está em vias de perder uma parte importante de suas velhas funções, nominalmente aquela de constituição de uma economia nacional. (...) especialmente desde os anos 60 o papel das 'economias' nacionais tem sido corroído ou mesmo colocado em questão pelas principais transformações na divisão internacional do trabalho, cujas unidades básicas são organizações de todos os tamanhos, multinacionais ou transnacionais e redes de transações económicas, que estão para fins práticos fora do controlo dos governos e estados.' (Hobsbawm. 1 1992c)

A globalização é, pois, fundamentalmente uma estratégia de recuperar as taxas de lucro neutralizando os controlos nacionais e ao mesmo tempo drenando a maior parte dos fundos públicos nesta recomposição. Fundamentalmente trata-se de uma estratégia contra os ganhos da classe trabalhadora. A investida neoliberal é fundamentalmente conservadora e contra a classe trabalhadora.

Os *novos senhores do mundo*, detentores de um super poder e que decidem a reestruturação produtiva que lhes permite a recomposição das taxas de lucro, encontram-se no grupo das sete potências económicas e bélicas denominado G7. Estes países, a partir do final da década de 80, deliberaram como as demais nações deveriam ajustar-se à nova ordem mundial. Esta deliberação que dita as regras de ajustamento ficou conhecida em 1990 pela expressão cunhada por John Williamson, como o *Consenso de Washington*.⁷ Nela estruturam-se as bases da nova política económica, social, cultural e educacional, bem como os *intelectuais colectivos* desta nova ordem.

1.3 - O Ajustamento ao *Consenso de Washington*: Consequências Económicas, Ético-políticas e Educacionais

A ideia mais trabalhada no plano da ideologia neoliberal, fortemente difundida pelo monopólio do grande poder fascista deste final de século, (Pasolini, 1990) a mídia, particularmente a televisão, é de que não há

nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de *ajustar-se* à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente. Ajuste em português e *concertación* em espanhol, passaram a ser expressões do senso comum quotidiano. E qual é a receita ou credo recitados pelos nossos governantes para este ajuste: *desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização*.

A *desregulamentação* significa a supressão máxima possível de leis e restrições que ordenam as relações sociais e o campo dos direitos. Com isto busca-se, fundamentalmente, o fim dos direitos sociais garantidos no contexto do Estado de bem-estar social ou, no caso brasileiro hoje, da constituição de 1989. Isto implica o fim, também, das garantias dos trabalhadores, da estabilidade do emprego e dos ganhos de produtividade. Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. Como consequência postula-se o Estado mínimo, cujo significado concreto não é necessariamente de um Estado pequeno, mas um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado. É nitidamente nesta lógica que se situa a reforma constitucional em curso hoje no Brasil.

A *descentralização e autonomia* representam um processo complementar à desregulamentação. Os Estados nacionais, em crise fiscal motivada pelos pesados encargos que devem pagar aos credores internacionais acabam por não ter recursos para garantir as obrigações constitucionais. Daí deriva a reforma do Estado que envolve a autorização para demitir funcionários públicos (Reforma Administrativa) e arruinar-lhes a estabilidade. Nesta reforma inclui-se, também, a delegação de responsabilidades, antes da União, aos Estados da federação e aos municípios. O resultado deste processo é que se acaba reprivatizando ou mercantilizando os direitos sociais garantidos pela esfera pública. Neste contexto, no campo educativo, situa-se a proposta das parcerias com o sector privado, das cooperativas e, no limite, como já acontece no Chile, a oferta das escolas públicas aos professores para trabalharem em regime de **comodato**. O tipo de descentralização e autonomia autoritárias que se explicita de forma mais clara na ideia do Ministro Bresser Pereira de transformar as Universidades públicas em *Fundações privadas de direito público*. Trata-se de um eufemismo de uma efectiva privatização, nada original, uma vez que o mesmo é copiado de algumas Universidades americanas que são fundações de direito privado, e que se autodenominam de *serviço público*. No âmbito da formação profissional a autonomia e descentralização foi absoluta, uma vez que foi feita, desde os anos 40, uma concessão aos empresários para organizar a formação que lhes convinha. No caso do Ensino Técnico Industrial e Agro-industrial, a descentralização e autonomia que disfarçam processos de privatização, já era presente nos anos da ditadura com gestões autocráticas e militarizadas que transformavam o espaço público em condomínio do privado. Todavia, é no governo Sarney, no Programa de Melhoria e expansão das Escolas Técnicas (Frigotto, G. & Ciavatta Franco,

M.A., 1992: 38-48), que este sistema federal de ensino do segundo grau e superior em alguns casos, começa claramente privatizar-se. Este ciclo, como veremos abaixo, completa-se no actual governo mediante o que se está a propôr no anteprojecto de lei sobre ensino técnico e profissional.

Privatização completa o ciclo da desregulamentação e do ajuste ao mercado globalizado. Mesmo se não levarmos em conta que estas privatizações têm significado, na maioria dos casos, a pura transferência dos fundos públicos para a iniciativa privada, o que está em jogo ao abrir-se mão de sectores estratégicos como da energia eléctrica, do petróleo, telecomunicações e minérios, é a perda de capacidade do Estado de fazer política económica e social. O caso recente do leilão da Light é emblemático para mostrar o carácter subordinado dos que estão a transformar a esfera pública numa empresa de negócios. Ironicamente quem passou ter o controlo maioritário da Light é a estatal francesa EDF.

Como este receituário se expressa no campo económico, no plano ideológico, cultural e ético-político e no plano educacional?

No plano económico a globalização do mercado produz uma concentração de capital e de riqueza sem precedentes e ao mesmo tempo desertos económicos de partes de continentes e dentro das regiões e nações do mundo. O resultado concreto é a desventura para milhões de seres humanos que já não contam como força de trabalho e nem como consumidores. O mercado globalizado se **locupleta** com um terço de trabalhadores e de consumidores. Os outros dois terços são atirados à sorte ou ao desespero. Sem uma esfera pública que garanta os elementares direitos não há futuro para as maiorias, já que o mercado, como nos lembra P. Anderson (1995), não tem a mínima chance de garantir direitos elementares de sobrevivência, emprego, saúde, educação etc. Ou como enfatiza E. Hobsbawm, *o mercado exclui como o gás carbónico polui ou, de outra forma os seres humanos não foram eficientemente projectados para um sistema capitalista de produção. Quanto mais alta a tecnologia mais caro o componente humano de produção comparado com o mecânico.* (Hobsbawm, 1995: 404)

No plano cultural e ético-político a letalidade da ideologia neoliberal apresenta-se de forma cruel. De um lado sedimenta-se a ideia de que não há outra forma de relações sociais possível e desejável que não seja as relações capitalistas. Na concepção do teórico mais importante do neoliberalismo, Fredieric Hayeli (1987), a igualdade leva à servidão e a liberdade do mercado à prosperidade. Face a esta doutrina e ao colapso do socialismo real, a alternativa socialista, argumenta-se, mostrou-se inviável. Insistir nisto é burrice ou puro romantismo. Com esta ideia esvai-se a esperança e a utopia de uma sociedade igualitária e solidária. A lei do mais forte fica reforçada por uma cultura individualista, narcísica, encoberta pela ideia de competência e de produtividade. O passo seguinte e de que o processo de ajustamento à globalização e à reestruturação produtiva por ela

comandada é inevitável. Como repete didacticamente nosso actual governo - trata-se de um ajuste duro, mas inevitável se quisermos compartilhar da modernidade, da globalização e da reestruturação produtiva.

Neste plano a questão mais séria da ideologia neoliberal é hoje o da naturalização da exclusão e da violência, algo que o liberalismo social combatia. Esta naturalização explicita-se hoje em documentos do Banco Mundial, nas práticas políticas dos governos e penetra no plano institucional no tecido social e cultural. *'O paraíso que o neoliberalismo triunfante oferece ao capitalismo ao mundo todo não é o da exclusão sem represália é o da exclusão sem culpa* (Luiz F. Veríssimo, Jornal do Brasil, 02.04.1996).

No campo da educação e da formação técnico-profissional, que nos interessa aqui sobremaneira, as consequências do ajuste à globalização excludente e sua superestrutura ideológica e da crise ético-política e teórica, dão-se de forma clara em diferentes dimensões. O Banco Mundial constituiu-se no grande definidor da filosofia, dos valores e das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que se devem ajustar ao rolo compressor da globalização. Os documentos da CEPAL/UNESCO.html">UNESCO.html">UNESCO (1992), OERLAC/UNESCO.html">UNESCO.html">UNESCO(1990), traduzem para a América Latina estas concepções. Como nos processo de privatização acima aludidos, no campo educativo desenvolve-se um discurso tanto pelo governo como pelos empresários da necessidade de uma formação científica e tecnológica de alto nível que forme trabalhadores polivalentes e com elevado grau de abstracção, requisitos indispensáveis à reestruturação produtiva. Na prática, como veremos a seguir, as políticas educacionais do governo brasileiro reeditam uma perspectiva pragmática de formação fragmentária e dualista.

A consequência mais funesta no processo de ajuste é que a educação deixa de ser um direito para, paulatinamente, se transformar num serviço, uma mercadoria. Ou seja a educação e saúde que se desmercantilizaram ou desprivatizaram como mecanismo de criar as condições gerais de reprodução da força de trabalho após a crise de 29 e como luta da classe trabalhadora, voltam a serem mercantilizadas ou privatizadas. No caso brasileiro onde tal direito sequer foi atingido, a não ser por minorias, o caminho que se segue é o da descentralização e autonomia autoritárias, da municipalização e, aos poucos, das parcerias e cooperativas, até a crescente privatização (8)

II - CIDADANIA

E FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL:

O EMBATE DE PROPOSTAS ANTAGÓNICAS

No longo processo de reconstrução da democracia (relativa) no Brasil,

particularmente nos anos 80 no contexto da constituinte e, posteriormente na formulação do projecto de Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, um dos capítulos, no campo educativo, que se constituiu numa espécie de nó górdio com intensa disputa foi e continua a ser o relativo à formação técnico-profissional. Esta disputa dá-se claramente em dois níveis: o da concepção de formação técnico-profissional e do controlo político e organizativo da mesma. No plano das concepções a disputa dá-se no confronto das perspectivas que Singer (1995) denominada de *produtivista* em contraposição a uma perspectiva *civil democrática*.

2.1 - Concepção e organização do ensino técnico-profissional na perspectiva produtivista

A perspectiva produtivista explicita-se, fundamentalmente hoje pelo ideário da reestruturação produtiva do processo de globalização excludente, sintetizado no primeiro item e da superestrutura ideológica do neoliberalismo que a legitima.(9) A educação e o conhecimento, particularmente na formação técnico-profissional, vem subordinadas à lógica unidimensional da produção e do mercado. Disto resultam concepções e práticas dualistas, fragmentárias, separando a formação geral da específica, o técnico do teórico e do político. A cidadania, nesta perspectiva, é uma cidadania regulada pelas leis do mercado e diferenciada pela ideologia do esforço próprio, da motivação individualista. Há o cidadão integrado no trabalho formal, ao consumo e o que se mostrou incompetente para a competitividade. O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, é de produzir cidadãos não mais para o conflito, a luta pelos seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos 'participativos', não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao *consenso passivo* e, na expressão de Antunes (1996:10), a tornarem-se *déspotas de si mesmo*.

Dentro desta perspectiva produtivista e unidimensional os conceitos de *Formação, qualificação ou de competência* vêm subordinados à lógica restrita da produção. Assim é que como mostra Desaulniers (1995), a formação refere-se, normalmente, ao processo de escolarização, necessário ao processo de trabalho; qualificação, está afecto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultante da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco os resultados. Não é casual que este conceito seja reenfatizado hoje, justamente quando o problema fundamental do capital não é da produção de *mercadorias*, mas da sua mercantilização no mercado mundial. Esta significação restrita é sobremaneira a explicitada nos diferentes documentos do Banco Mundial, da CEPAL, etc. (10)

O actual anteprojecto de lei que dispõe sobre Educação Profissional e Ensino Técnico concretiza, no plano da legislação, de forma candente, a

concepção produtivista de formação e de cidadania para a classe trabalhadora. Ao reiterar as dicotomias teórica e prática, geral e específico, técnico e político e prever, no caso da formação profissional básica, a possibilidade de níveis que não pressupõem o ensino fundamental e, no caso do ensino técnico, possa ser oferecido de forma independente do ensino médio, ignora, ao mesmo tempo, a ampla e densa discussão crítica de mais de duas décadas no horizonte de superação do tecnicismo e situa-se numa direcção inversa das efectivas necessidades da propalada competitividade no contexto das inovações tecnológicas e da reestruturação produtiva.

Certamente, para quem acompanhou nas últimas décadas o debate sobre educação *tecnológica* e os problemas e perspectivas do ensino do segundo grau em geral e, especificamente do ensino técnico, tem enorme dificuldade em entender o pastiche que expressa o anteprojecto de lei sobre a *Educação Profissional, a organização da Rede Federal. Educação profissional*. A proposta, nas várias versões *barganhadas*, explicita um inequívoco retrocesso no campo teórico, pedagógico e no plano da luta por uma cidadania efectiva.

No caso da Rede de Escolas Técnicas Federais, velhos e surrados argumentos constituem-se em alibi fácil para seu desmonte e enquadramento no processo de *ajustamento, flexibilização, descentralização, autonomia*, cujo significado real (como vimos) é o de privatização. Os argumentos são de que a rede de Escolas Técnicas é cara e quem a frequenta é uma elite. De facto é um ensino caro e abriga, na sua maioria, alunos da combatida classe média. A solução, todavia, não é nem o seu desmonte e desqualificação e nem a sua privatização.

No plano pedagógico a ideia matriz é de um cardápio literalmente do tipo *fast food*. O Projecto posiciona-se, aqui também, na direcção inversa do debate e das experiências que se vêm acumulando especialmente a partir dos anos 80 no sentido de um segundo grau unitário (11) que implica a não separação da formação geral da específica, teórica e política da técnica e prática. A construção, mediante as categorias e conceitos básicos das ciências, desta dimensão unitária é imprescindível para preparar mais gerações que rompam com a nossa histórica subserviência científica e torná-las efectivamente aptas para o trabalho sob a nova base científico-técnica e ao exercício efectivo da cidadania. A maioria das Escolas Técnicas não só é coetânea deste debate como tem avançado nas suas mudanças curriculares e organizacionais nesta direcção.

É senso comum hoje a nível dos países avançados de que o segundo grau faz parte da formação básica e é condição para um desempenho adequado no plano técnico da produção, na multiplicação das vocações científicas e no exercício da cidadania. O viés que o anteprojecto traz é de acreditar, uma vez mais, que com uma educação que separa a formação técnica e profissional específica da formação geral cria-se as condições necessárias e

suficientes para uma formação abstracta e polivalente ou se constitua em espaço de requalificação ou preparação para a empregabilidade. (12) O que efectivamente o anteprojecto sinaliza é de que o governo brasileiro quer transformar as escolas Técnicas Federais no SENAI dos anos 40 dando-lhe, sobretudo, a função de *requalificação* de contingentes de trabalhadores desempregados ou uma formação técnica modular com menor duração e com currículos pragmáticos, uma política de *conhecimento oficial* (Appel, 1994) reducionista.

No plano da gestão e organização, historicamente no Brasil, o ensino profissionalizante a partir dos anos 40 com a criação do SENAI e SENAC, esteve sob o controlo, praticamente único, das organizações patronais e, o ensino técnico industrial, mantido como uma espécie de enclave, com uma gestão autocrática e subordinada, pedagogicamente, ao mercado. Na perspectiva produtivista a indagação básica sempre tem sido: como ajustar o ensino técnico-industrial e agrotécnico e a formação profissional às demandas do ajustamento do mercado à economia quer seja no capitalismo monopolista e dependente quer seja, hoje, do mercado globalizado? A direcção assumida pelo anteprojecto acima aludido encaminha-se na direcção de um ajustamento subordinado o qual reserva para o Brasil o papel de fornecedor de mão-de-obra barata e consumidor das inovações científicas e técnicas. O horizonte a curto prazo, que é de natureza financeira (como gastar menos em formação e educação) e também imediatista. O anteprojecto de lei em pauta, na realidade, efectiva uma *senalização* das Escolas Técnicas Federais. E dentro desta lógica o SENAI, SENAC, etc., ficariam como estão hoje sob o controlo único dos empresários ou passariam a constituir-se empresas de serviços *ou, simplesmente, uma unidade de negócios na venda de serviços de formação profissional*. Nada mal se os futuros empreendedores deste negócio herdarem o rico património construído com a concessão do fundo público durante mais de 50 anos. O uso de uma soma fantástica de recursos que equivaleu em 1995 a R\$ 1.590.000 (um bilhão e quinhentos e noventa milhões), sem controlo democrático acabam por ter uma utilização que vai da construção de sedes sumptuosas, financiamento de campanhas políticas, entre outras coisas, como mostra a análise feita pelo jornal Folha de São Paulo (caderno Mais, 16.05.1996: 1-5). A direcção que as forças democráticas do país apontam tanto para as Escolas Técnicas como para as instituições de formação profissional, como veremos no item abaixo, são de outra natureza.

O exame das propostas em curso para ensino Técnico Industrial e para a formação profissional explicita de forma clara a natureza da contradição que governos como o brasileiro enfrentam ao se pautarem nos cânones da democracia liberal conservadora ou neoliberal e de um ajuste subordinado aos processos de globalização em termos de política económica, social e, como decorrência, as políticas educacionais. A efectiva competitividade no plano da reestruturação produtiva, como assinalamos acima, demanda inequivocamente uma formação básica de elevadíssima qualidade que

inclua o primeiro e segundo graus. Este é hoje um consenso a nível dos que pesquisam a relação trabalho e educação como de resto por governantes, empresários e centrais sindicais dos países de capitalismo avançado. (13) A contradição consiste no facto que para que isso ocorresse seria necessário implementar uma política não de ajuste subordinado mas, com a base numa democracia de carácter popular - de massa portanto - e efectivar reformas de base como a reforma agrária, taxaço das grandes fortunas, impostos progressivos sobre o capital para viabilizar a sociedade brasileira.

A opção em curso no Brasil de um ajuste conservador em termos político-social económicos tem como resultado no campo educativo e na formação técnica-profissional um claro retrocesso. Trata-se de um recuo talvez pior do imposto pelas políticas do golpe civil militar explicitadas na reforma Universitária de 1968 e na reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5692/71. O resultado lastimável é a continuidade de um tipo de educação e formação que tem como horizonte preparar mão-de-obra, no limite, para se ajustar a entender e consumir subordinadamente a ciência e a técnica embutida nos processos de trabalho, nunca para criar ciência e tecnologia. Na expressão de Florestan Fernandes, uma política que decreta a continuidade de um Brasil *'gigante de pés de barro. Nação com história. mas determinada lá fora. Como os antigos escravos e seus descendentes prosseguiremos presos a uma liberdade ilusória que é, por si só uma terrível escravidão'*. (Fernandes, F. 1991:36)

A grande ênfase dada à formação técnica e profissional para a empregabilidade e as estratégias massivas de requalificação de desempregados tem uma dupla violência: uma técnico-científica e outra ideológica, sendo a segunda mais perversa. A violência no âmbito técnico-científico fica evidenciada na seguinte questão: Requalificar uma massa de trabalhadores sem escola básica de 1º e 2º graus, em cursos dados durante 60 dias, como assinala uma proposta do SENAI, requalifica para que tipo de emprego numa conjuntura endémica de desemprego estrutural? O mesmo valeria para a proposta. do ensino técnico modular. É sob esta face que opera a violência ideológica. Esta traduz-se no facto perverso que uma vez dado o ensino modular (de segunda categoria) ou feitos os 60 dias de requalificação o Estado (mínimo para os direitos sociais) e, mais amplamente as classes dirigentes cumpriram com seu dever. Se os desempregados não encontrarem emprego, agora requalificados, é porque individualmente escolheram a qualificação ou requalificação errada ou não se aplicaram de forma competitiva. Uma vez mais a vítima da exclusão passa constituir-se no culpado da sua situação.

2 . 2 - Concepção e organização do ensino técnico-profissional na perspectiva civil democrática

A formação técnico-profissional numa perspectiva contra-hegemónica, à concepção produtivista definida unidimensionalmente pelas demandas do

mercado centra-se sobre uma concepção *omnilateral* de dimensões humanas e técnicas a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. Desenvolvimento este que encontra a sua materialidade efectiva, em termos de possibilidades e limites, em instituições específicas e no conjunto de relações e práticas sociais historicamente dadas em sociedades concretas. O mundo do trabalho como tarefa imperativa da produção e reprodução do ser humano enquanto ser biológico, dentro de um determinado avanço (tecnológico) das forças produtivas, e um espaço crucial, mas não único, da materialidade das possibilidades e dos limites da formação humana. O trabalho, enquanto valor de uso, manifestação de vida, neste sentido, é um princípio educativo fundamental a ser socializado desde a infância. Todavia, o trabalho, como valor de troca, sob as relações capitalistas é, para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo *alienador*. Por isto o processo de trabalho sob a perspectiva de valor de troca não pode constituir-se no parâmetro de uma educação e formação técnico-profissional democrática e para a cidadania.

É importante sublinhar, todavia, que contraditoriamente para que o Brasil possa até mesmo competir nos limites dos parâmetros do trabalho como valor de troca na reestruturação produtiva, como indicamos acima, terá que romper com a perspectiva da requalificação reducionista, do ensino técnico-profissional modular, do ensino básico pôr tele-escola (tipo que vem ocorrendo no estado do Ceará) ou a *escola parabólica* com um único professor para várias disciplinas ou mediante o professor itinerante. Como demonstra Iná Camargo Costa e Maria Elisa Cavasco na apresentação do novo livro de Frederic Jameson (Pós-modernismo A lógica cultural do capitalismo tardio, 1996: 9) este autor situa o vídeo como tipo de linguagem tecnológica que opera com o jogo aleatório dos significantes explicitando a lógica do capitalismo tardio. Comete-se, em nome do enxugamento dos gastos públicos em áreas sociais, um atrofiamento no desenvolvimento intelectual democrático especialmente das novas gerações da classe trabalhadora. Este é um *custo Brasil* sobre o qual a classe dirigente é acometida de amnésia.

A educação técnico-profissional para o ideário de uma sociedade de democrática efectiva e viabilizadora de condições de exercício real da cidadania no mundo do trabalho e no amplo plano do conjunto das relações sociais e do desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana tem, neste fim de século, como pressuposto mínimo a universalização do ensino de segundo grau politécnico (ou tecnológico em sentido dado por Gramsci), unitário, universal e público. Isto significa que tanto do ponto de vista da produção quanto do desenvolvimento humano este patamar constitui-se na mais efectiva formação técnico-profissional. Trata-se de uma formação que, ao mesmo tempo, desenvolva o mais elevado domínio do avanço tecnológico; forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das

ciências humano-sociais que permitam a cada aluno, não apenas dominar o avanço técnico existente como consumidores daquilo que os centros hegemónicos produzem, mas de criar conhecimento novo; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade crítica para que cada aluno-cidadão possa discernir o serviço de que e de quem está a tecnologia, a ciência e influenciar para sua democratização. Uma consciência crítica capaz de definir que tipo de tecnologia é humanamente desejável e como compartilhar colectivamente em termos de satisfação do conjunto das necessidades do ser humano a extraordinária potencialidade do avanço tecnológico.

Colocada esta perspectiva como prioridade crucial e definidas políticas para garantir o fundo público necessário para que isto se desenvolva na esfera pública, sem o que peca em seu pré-requisito básico, ser uma formação democrática, ou seja, equalitária, pode-se pensar em programas específicos para minimizar a imensa dívida social e ética com várias gerações de trabalhadores, hoje adultos, que não tiveram acesso ao patamar acima indicado. De igual modo, como se pode pensar em programas de formação técnica e profissional específicos e, neste contexto, como democratizar a estrutura existente do SENAI, SENAC, SESI, etc. e criar centros públicos de formação técnico-profissional.

Desde meados da década de oitenta, nas discussões da constituinte e, em seguida no longo e reiteradamente negociado projecto de LDB as instituições científicas, educacionais e sindicais que se pautam pela perspectiva democrática sistematicamente têm se feito as seguintes perguntas: O que fazer com o ensino técnico-profissional se o mesmo está, há mais de 50 anos, sob o controlo unilateral de empresários, na sua grande maioria, de mentalidade elitista, oligárquica e escravocrata? Como superar a perspectiva adaptativa e subordinada exclusivamente ao mercado? O que fazer com o sistema de ensino Técnico Industrial e Agrotécnico para avançar na ruptura das gestões autocráticas e tomá-lo menos elitista, romper com seu carácter, também, de subordinação e atrelamento unidimensional ao mercado? Como evitar a tendência de tomar este sistema de ensino um enclave, um sistema à parte e incorporável na perspectiva do sistema unitário de escola básica sem que o mesmo seja jogado na vala comum das precárias condições de trabalho da maioria das escolas públicas de 1º e 2º graus?

A resposta concreta a estas questões, tanto no plano ético-político, epistemológico, teórico-prático e organizacional vem sendo dada, nos limites de forças não hegemónicas e numa conjuntura adversa, tanto no plano institucional, particularmente em algumas prefeituras, como a de Porto Alegre, Belo Horizonte, Santos, Diadema, para citar as mais em evidência, no interior da Central Unica dos Trabalhadores (CUT), em iniciativas como a UNITRABALHO que congrega Universidades e a CUT num contraponto aos vínculos empresariais que a Universidade tem assumido em muitos casos.

No plano estratégico da direcção política, no caso da formação profissional, o embate é não para acabar com as instituições como SENAI, SENAC, mas submetê-las a um sistemático controlo democrático. A perspectiva de gestão tripartida, defendida no processo constituinte e na LDB, ainda que complexa, está em pauta. Talvez, como assinalam alguns sindicatos europeus este controlo deva ser ampliado numa perspectiva quadripartida com a participação de instituições científicas e culturais. Neste sentido não é mais possível manter, do ponto de vista financeiro, (os dados acima indicados são eloquentes), pedagógico e ético-político o monopólio da gestão destas instituições na mão única dos empresários. Também não é democrático, pura e simplesmente transferir, por justificativa de qualquer tipo, para as mãos de um grupo restrito de pessoas o património destas instituições, na perspectiva em curso de transformar estas instituições em unidades de negócio na prestação de serviços de formação técnico-profissional. Tratar-se-ia, como vem acontecendo em alguns casos (A FGV-RJ é um deles), de uma transferência de fundos públicos por meio século acumulado e investido na mão de um pequeno grupo de tecnocratas que transformam estas instituições em escritórios de negócios.

O passo mais avançado, totalmente na contra-corrente privatista, é a ideia dos centros públicos de formação profissional, ideia encampada pelo departamento de formação da CUT e por várias instituições científicas e sindicais que constituíram o Fórum de entidades em defesa da educação pública no processo constituinte e no processo (ainda inacabado) da nova LDB. A prefeitura de Diadema, desenvolve, neste particular, uma experiência pioneira.

E o que fazer com as inúmeras escolas de formação profissional mantidas por sindicatos de trabalhadores ou escolas mantidas por ONGs, Cooperativas, Bancos ou empresas com ou sem subsídio do Estado?

Em relação às escolas regulares de formação técnica-profissional mantidas por sindicatos, um número expressivo hoje no Brasil não podem, face à crise que enfrentam, nem serem abandonadas e nem continuarem a serem mantidas pelas mensalidades dos sindicatos e dos trabalhadores. A luta é para que possam integrar-se no sistema unitário de educação, mantidas financeiramente pelo fundo público e controladas democraticamente através de organizações específicas no âmbito da Estado e da sociedade civil. O sindicato é uma destas organizações inequivocamente. Quando se trata de cursos de formação profissional também devem participar dos fundos públicos, com parte dos recursos concedidos hoje à SENAI, SENAC, SESI, SESC, etc.

Os cursos e programas de formação profissional mantidos por ONGs ou empresas de comunicação (Rede Globo, por exemplo) também, devem ter controlo por parte do Estado e sociedade civil, nos mesmos moldes das escolas dos sindicatos. Tanto os recursos investidos nestas modalidades de

formação técnico-profissional, quanto a perspectiva político-pedagógica não pode ser exclusividade da óptica privatista. A educação e a formação são concessões do Estado e, mais amplamente, da sociedade. Há, por vezes, fabulosos subsídios directos e indirectos implicados .

A natureza da formação profissional, como ocorrem em diferentes países europeus, deve ser pauta de negociação. É importante que os trabalhadores, através de suas organizações políticas, sindicais, culturais e científicas, tenham informações e controlo democrático sobre o tipo de formação que se desenvolve na Fundação Bradesco, nos programas da Rede Globo através da Fundação Roberto Marinho. Quem define a filosofia, os conteúdos metodologia destes programas? Qual o custo e de onde provêm os recursos. Quem presta conta a quem. Quantos e quem são atendidos?

No sistema de Escolas Técnicas Federais, nas duas últimas décadas tem havido avanços significativos no processo interno de democratização e de gestão e a estruturação de projectos político-pedagógicos que buscam a perspectiva de uma educação unitária. Exactamente quando este processo assumia dimensões mais orgânicas a nível nacional surge o projecto do MEC que se direcciona diametralmente num sentido contrário: da modulação fragmentária, do dualismo e, sobretudo, de um anacrónico reducionismo da formação técnica. Transforma-se estas escolas técnicas num espaço da requalificação reiterando a ideologia de que por este caminho os desempregados terão chances de emprego ou de futura empregabilidade. As resistências ao anteprojecto que desestrutura o ensino técnico reúne interesses diversos misturando elementos de carácter corporativo, particularmente de alguns sectores administrativos e académicos, com os embates genuinamente democráticos na perspectiva da superação da fragmentação e dos dualismos e construção de uma educação unitária. Aqui também a direcção da luta é no sentido de radicalizar o processo de democratização da gestão e da construção colectiva do projecto pedagógico que envolva dimensões científicas, culturais, lúdicas e estéticas. Mesmo que o anteprojecto venha a ser aprovado, certamente ele significará um atraso e atrapalhará. Mas a história recente mostra que leis impostas de cima para baixo à sociedade acabam por não vingar. A Lei 5692/71 é, neste sentido, um exemplo claro. Os embates em curso e as forças democráticas que os sustentam indicam-nos que nem tudo está perdido.

3. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acima exposta assinala-nos que para situar a educação técnico-profissional numa perspectiva da cidadania, no contexto da globalização e da ideologia que a sustenta construído numa subjectividade colectiva de exclusão sem culpa, há imensos desafios a serem enfrentados concomitantemente no plano ético-político, epistemológico, teórico e da praxis. Estes desafios ampliam-se em sociedades como a brasileira cujos governantes e classes dirigentes têm como projecto político-social, como

única alternativa possível, o ajuste neoconservador a globalização excludente.

Um dos aspectos mais deprimentes no campo da esquerda, neste fim de século, é a capitulação de inúmeros intelectuais no plano ético político. Não transigir neste plano, como nos lembra P. Anderson (1995), é o primeiro e mais crucial desafio. Formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que *as pessoas vêm em primeiro lugar*, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc. sem o que o humano se atrofie. A forma mediante a qual o capitalismo na sua fase mais avançada de desenvolvimento científico e tecnológico e, portanto de desenvolvimento das forças produtivas, recompõe as suas taxas de lucro, mediante a exclusão dos direitos mínimos de dois terços da humanidade, explicita uma prova empírico-histórica da sua natureza anti-social. Sob o capitalismo não há futuro para milhões de crianças, jovens, adultos e idosos. O recente genocídio de quase uma centena de idosos na Clínica Santa Geneveva, de idosos no Rio de Janeiro, prenuncia, de forma cruel, o agravamento desta realidade.

É importante reafirmar que não se trata de negar o avanço científico e tecnológico nem processos de globalização democráticos. Trata-se de entender que o ser humano não se forma, não se produz, não se educa, a não ser limitadamente, dentro de um *industrialismo excludente e inorgânico*. Em termos gramscianos trata-se de construir um industrialismo de novo tipo, orgânico e cujo objectivo é responder às múltiplas necessidades humanas. Não se pode criar uma escola e processo de formação técnica e profissional de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto antidemocrática. (14) A tarefa **precípua** é, pois, de afirmar os valores de efectiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e da necessária ampliação da esfera pública democrática em contraposição à liberdade e qualidade para poucos reguladas pelo mercado e das perspectivas do individualismo e do privatismo.

Para viabilizar a perspectiva civil democrática de formação técnica e profissional uma questão crucial situa-se no plano epistemológico e teórico. Em trabalho recente de dissertação de mestrado, Renato Saddi (1996), líder sindical do SEPEEN (SP), discute o sindicato como um espaço de formação do educador e, baseado nas lutas e práticas dos professores nas últimas décadas, define uma questão de investigação extremamente instigadora.

Tenciona a ideia bastante em voga de que o educador se educa na prática e que, portanto, a formação teórica seria algo secundário ou algo reservado a uns poucos intelectuais que se dedicam à pesquisa. Sustenta, sem descartar a função formativa da prática, que sem uma sólida formação teórica reduz-se

a possibilidade do educador de fazer análise histórica para entender a estrutura de relações sociais vigentes hoje e, mais difícil ainda de propor projectos alternativos e definir dentro deles o papel do educador e dos processos de formação humana.. A perspectiva estratégica fica atrofiada e a visão é do activismo político. No plano da construção do conhecimento, poderíamos acrescentar, a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didáctica.

Em outros termos, é mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano da formação, pode apreender os saberes que o aluno (sujeito que conhece) construiu a partir do senso comum e de suas práticas sociais, lúdicas e culturais amplas e, a partir desta realidade (que nunca é apenas individual, mas é social) organizar e programar técnica e didacticamente os diferentes conteúdos e práticas de ensino não dualistas, não fragmentários, mas unitários.

Neste plano o grande risco de hoje é de cair-se na armadilha da proliferação das teorias do fragmentário do pós-modernismo '*uma espécie de má reflexividade que morde o próprio rabo sem conseguir enquadrar o círculo*' (Jameson: 1994: 37). Como nos evidencia Jameson (1996), numa outra obra, o pós-modernismo acaba explicitando na superfície os mecanismos da lógica cultural do capitalismo excludente do mercado globalizado e acobertando e reificando os processo de alienação. Esta talvez seja mais uma das armadilhas na qual parte da esquerda brasileira, a exemplo também de grande parte da esquerda internacional, esteja incorrendo.

O desafio, do ponto de vista teórico e epistemológico, não é novo. Para não irmos longe demais ele tem a idade da génese e desenvolvimento da ciência moderna. O referencial ontológico, teórico e epistemológico, que compreende de forma mais adequada e radical o processo de conhecimento a partir da historização dos fenómenos, portanto através de um método histórico-dialético, inscreve-se na herança marxista. Esta tradição mostra-nos que no plano histórico-real, parte-todo, univesal-particular, sujeito-objecto objectividade-subjectividade, estrutura-conjuntura, etc., não são separáveis. O conhecimento? nesta perspectiva, será sempre um processo de apreensão 'inter-subjectiva', isto é, de sujeitos, das múltiplas determinações dos factos e fenómenos históricos, cuja maior aproximação do seu movimento concreto está condicionado à mediação crítica de categorias e conceitos teóricos conhecimento existente). Isto porque a compreensão dos factos não se dá por revelação, mas por um processo de trabalho intelectual, isto é, de teorização.' (15) Como insiste Jameson (1994 e 1996), a herança ontológica e teórica marxista é por excelência um instrumento mais adequado para entender o funcionamento do capital e desmistificar o seu movimento reiterado em novas formas de alienação e obscurecimento da consciência.

Por fim, a organização e a concretização do processo de formação técnico-profissional de novo tipo tem desafios no plano da acção concreta. Há, entre o caminho da crítica às visões produtivistas de formação técnica-profissional e a construção hegemónica de alternativas há uma longa travessia. Os riscos aqui são muitos. De um lado a urgência de acção face a uma realidade embrutecedora do desemprego, de estruturas educacionais excludentes pode levar-nos a acções marcadamente cunhadas pelo ativismo e pragmatismo. Objectivamente poderíamos cair, face às próprias demandas do senso comum das classes populares, a fixarmo-nos nas propostas da requalificação quer nos moldes propostos a nível do ensino técnico de segundo grau, quer em cursos de curta duração. Também pode cair-se em alternativas idealistas e imobilizadoras. A superação destes riscos pode somente dar-se mediante a acção reflectida, ou seja, a praxis.

'A praxis é a actividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objectiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. E a acção que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à acção, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática . (Konder, 1992:11)

A acção humana que tem a virtualidade de apreender densamente a realidade no plano do conhecimento e de promover mudanças no plano histórico-social é pois, *crítico-prática*. Ou seja, reflexão e acção, teoria e prática se tencionam e se fecundam respectivamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas e reconstruídas e historicamente válidas.

Creio que temos no Brasil um acumular de experiências e lutas concretas na nossa história recente no Brasil encampadas por organizações sindicais, políticas, científicas, culturais e artísticas que nos mostram que mesmo em terreno adverso é possível resistir e avançar no plano das alternativas aqui apontadas. No plano da proposta político-pedagógica de formação técnico-profissional a perspectiva aqui denominada de civil democrática ganha possibilidade efectiva na medida que consigamos estruturar formas cada vez mais colectivas de organização do conhecimento, do trabalho pedagógico e de sua avaliação. Romper com a divisão disciplinar estanque e com as formas individualistas e competitivas de conhecimento e de ensino, sem dúvida, é um elemento crucial. É também, no plano político-prático, uma forma eficaz de neutralizar as imposições tecnocráticas que reduzem e subordinam o educativo ao mercado e ao processo de produção globalizado e excludente. Do ponto de vista dos educadores para esta perspectiva de formação técnica-profissional pressupõe uma competência adquirida em instituições específicas e na própria experiência profissional. Isto, porém, é insuficiente. A qualificação para o educador implica a capacidade para ser dirigente. Esta capacidade é construída, sobretudo, através da participação em organismos colectivos como: sindicatos, movimentos sociais, associações científicas e culturais e partidos portadores de um projecto

alternativo de sociedade.

Este projecto alternativo para o qual nos procuramos capacitar como educadores centra-se na ideia de que *em primeiro lugar vêm as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva*. Ou seja, um projecto de uma sociedade centrada na solidariedade e igualdade dos seres humanos. Solidariedade e igualdade que somente podem ser garantidas no espaço público. A luta pela ampliação da esfera pública e pelo controlo e manejo democráticos dos fundos públicos, assinalam a direcção do socialismo necessário e possível.

'Socialismo significa vida garantida: o direito à educação livre e aos cuidados de saúde, o direito à comunidade e à associação; o direito ao trabalho (questão nada irrelevante perante as condições endémicas do desemprego pós-moderno) e o direito ao lazer, à cultura e à aposentação' (Jameson, 1994:74)

No Brasil no fim dos anos 90 e a entrada num novo milénio, sob a égide de um governo federal que optou desgraçadamente por um projecto neoconservador que postula Estado mínimo (o que é funcional ao mercado, ao capital, cuja consequência é a exclusão de maiorias de direitos sociais elementares, a experiência concreta de planeamento e acção participativa, dilatando e controlando democraticamente os fundos públicos, a esfera pública não só explicita concretamente a natureza do trabalho contra-hegemónico em todas as esferas da sociedade como afirma a sua efectiva possibilidade. É nesta afirmação que se dá a efectiva possibilidade de uma formação humana de novo tipo e processos de formação técnico-profissional que concorram para a construção da cidadania.

'Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar vêm as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas'. (Hobsbawm, 1992b:268).

G. Frigotto

Mestre (FGV/RJ) e Doutor em Educação (PUC/SP).

Actualmente Professor Titular em Economia Política da Educação na Faculdade de Educação da UFF/RJ e pesquisador na área de Trabalho, Conhecimento, Tecnologia, Relações Sociais e Educação. Autor, entre outras obras, dos livros: *A Produtividade da Escola Improdutiva*, (SP. Cortez 1984) e *Educação e Crise do Capitalismo Real*, (SP. Cortez, 1995) e co-autor de *Trabalho-Educação e Prática Social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992; *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação-Visões Críticas*, RJ, Vozes, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Além do Neoliberalismo. In: Sader & Gentili. Pós Neoliberalismo - As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R.. As metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Revista da ADUEL, Londrina, PR. 1996.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial. Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira, A. F. & Da Silva, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo, Cortez, 1994

BLACKBURN, R.. Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. São Paulo, Paz e terra. 1992.

BELL, D.. O advento da sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro. Cultrix, 1973

O fim da ideologia. Brasília, EDUNE, 1980.

BÓBBIO, N.. Direita e esquerda - Razões e significados de uma distinção política. São Paulo? UNESP, 1995

CEPAL.. Equidad y transformación productiva - un enfoque integrado. Santiago do Chile, CEPAL, 1992.

CEPAL/UNESCO.html">UNESCO.html">UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con calidad. Santiago do Chile, 1992.

CHAUI, M.. A Universidade diante da vocação científica e da vocação política. Boletim da ABEA. Rio de Janeiro, abr., 1993.

DA SILVA, T. T. da, & GENTILI, P. A. A. (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação - Visões Críticas. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

DESAULNIERS, J. B. R.. Formação, competência e cidadania. Porto Alegre, PUC, 1995,. mjmeo.

FERNANDES, F Diretrizes e Bases: Conciliação aberta. Revista Sociedade e Universidade, São Paulo, ANDES, 1991.

FIORI, J. L.. A governabilidade democrática na nova ordem econômica. São Paulo, Novos Estudos CEBRAP. n: 43, Nov. 1995.

FRIGOTTO, G.. Educação e a crise do Capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1995

A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, 18 (2):63-72, jul./dez., 1993.

O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo. Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA FRANCO, M. A.. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico: Expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. Ijuí, UNIJUI, revista Contexto & Educação, Vol. 7 nº 104, Jan/Fev. 1992, pp. 38-48.

FUKUYAMA, F.. E1 fim de la historia y el último hombre. Barcelona, Planeta, 1992

GENTILI, P. A.. (org.) A pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GRAMSCI. A.. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978a.

Maquiavel política e o Estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978b.

HAYEK, F.. O caminho da servidão. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1987.

HOBBSAWM, E.. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, R. Op. cit. 1992a pp., 93-106,
Nações e nacionalismos desde 1760. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

A era dos extremos - O Breve Século XX - 191-1991. São Paulo, UNESP 1995

JAMESON, F.. Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio da Janeiro, UFRJ, 1994.

Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Editora Ática, 1996.

KONDER, L.. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Vozes, 1992

KOSIK, K.. Dialética do concreto. Paz e Terra,1986.

LUKACS, G.. As bases ontológicas do pensamento e da actividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, n. 4, 1978, pp. 1-18.

LUXEMBURGO, R.. A acumulação do Capital. Estudo sobre a interpretação económica do imperialismo. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

MARX, K.. Contribuição à critica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

NOSELLA, P.. A modernização da produção e da escola no brasil - O estigma da relação escravocrata. In: Cadernos ANPEd. Porto Alegre, n. 5, set., 1993.

OLIVEIRA, F. de.. O surgimento do antivalor. Revista Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n. 22, out. 1988, pp. 8-28.

OREAL/UNESCO.html">UNESCO.html">UNESCO. Satisfación de las necesidades basicas de aprendizaje: una visión para el decenio 90. Santiago do Chile, OREALC/UNESCO.html">UNESCO.html">UNESCO, 1990.

PASOLINI, P. P.. Jovens infelizes, Brasiliense, 1990.

SADDI, R. S.. Os condicionantes políticos da Formação docente: O debate sobre neoliberalismo no jornal do SINPEE. São Paulo, PUC. 27.02.1996

SADER, E.. O anjo torto. Esquerda (e direita) no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1995

SCHAFF, A.. História e verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1983

Linguagem e conhecimento. Coimbra. Liv. Almedina, 1969.

SINGER, P.. Poder, política e Educação. Caxambu, 18ª Reunião da ANPEd, 1995. Mimeo.

SODRÉ, M.. A maquina de Narciso: Televisão, individuo e poder no Brasil. São Paulo, Cortez, 1990.

O Brasil simulado e o real: Ensaio sobre o quotidiano nacional. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1991.

TANGUY, L. & ROPÉ, F.. Savoirs et compitences - de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris. Ed. Harmattan, 1994.

TOFFLER. A.. A empresa flexivel. Rio de Janeiro, Record, 1985

A terceira onda. Rio de Janeiro, Record, 1980

E1 cambio del poder. Conocimientos, bienestar y violencia en el uEmbral del siglo XXI. Barcelona, P&J,

1990.

VASQUEZ, S.. A filosofia da práxis Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

notas de rodapé

1 O conteúdo básico da análise feita na primeira parte deste texto, em boa parte, originalmente foi produzido para uma exposição no simpósio sobre Formação e Profissionalização do Educador face aos Novos Desafios no VIII ENDIPE. em Florianópolis. SC. em 10.05.1996 .

2 Um dos aspectos que vale a pena insistir, lembrado por P. Anderson (1995) é de que a esquerda tem que aprender da direita a não transigir no plano ético-político e no plano teórico. A perspectiva concreta da utopia socialista, penso, não obstante a crise do socialismo real, é um destes pontos que não podemos transigir. Isto não significa reforçar posturas voluntaristas que sem dimensionar as condições objectivas hoje existentes no Brasil imaginam a possibilidade imediata de uma revolução socialista. Por certo, no Brasil deste fim de século, a construção de um bloco de poder democrático-popular como contraposição à histórica hegemonia conservadora, que se reafirma hoje de forma assustadora, será um passo significativo para formas sociais de carácter socialista.

3 Embora permaneça como Estado da classe dominante a emergência do Estado de bem-estar social explícita, ao mesmo tempo, as contradições do capital e das relações capitalistas e efectivos ganhos da pauta das lutas da classe trabalhadora.

4 Para uma instigante análise da natureza dos Estado de bem-estar social, sua emergência e sua crise, ver Francisco de Oliveira (1988).

5. Resgatar as análise de Rosa de Luxemburgo é hoje uma tarefa importante. Ver, neste sentido, o livro: *A acumulação do capital. Estudo sobre a interpretação económica do imperialismo* Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1970.i

6. Ver a esse respeito Fukuyama (1392), Bel1 (1973, 1980, Toffler, (1980, 1985 e 1990), entre outros.

7 ver a este respeito o texto de Luiz Fiori (1995) sobre a Governabilidade democrática na nova ordem económica.

8 Esta questão desenvolvi-a bastante detalhadamente no livro *A educação e a crise do capitalismo real* (Engotto, 1995) .

9. Para um aprofundamento desta questão ver Gentili (1995); Da Silva, T. T. & Gentili, 1994 e Frigotto, (1995).

10 Ver. a este respeito. FRIGOTTO, (1995), Cap. 1

11. Unitário, no plano epistemológico e científico, significa sempre síntese do diverso. Os conceitos de molécula, átomo, célula, mercadoria, etc. expressam a unidade que condensa a diversidade da química, física, biologia e da economia.

12 - Diferentemente das concepções formuladas a partir da década de 40 e reafirmadas em forma de teoria na década de 60 (teoria do capital humano) que enfatizavam que o papel da formação técnica e profissional era de formar para o posto de trabalho, actualmente, a crise estrutural do desemprego e os processos de precarização e flexibilização do mesmo, transformam aquele papel de formar para o posto de trabalho para o de preparar para a empregabilidade Na realidade, por traz desta metamorfose que se esquece a materialidade do seu fundamento (as relações mercantis, firma-se, com mais ênfase que antes, à ideologia que o trabalhador é o responsável pela sua situação de empregado ou desempregado.

13. Se tomarmos por exemplo a CGT (central geral de trabalhadores) da França, como indica Jean Michel Joubier encarregado da formação profissional desta Central de trabalhadores, 'não pode haver Formação profissional inicial de qualidade se não houver, ao mesmo tempo, um ensino geral, científico,

tecnológico e cultural de qualidade e de alto nível'. (Joubier, 1994-13)

14 Uma análise indicativa importante a esse respeito é feita por Paolo Nosella (1993)

15 Para um aprofundamento desta discussão ver: Marx (1977), Gramsci (1978), Schaff (1904). Kosik (1986), Luckács (1978), Vazquez (1977) Konder (1992), Frigotto (1989, 1993)

por FRIGOTTO, G.

Mestre (FGV/RJ) e Doutor em Educação (PUC/SP)