

TÍTULO DO TRABALHO			
CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: os fundamentos sociopolíticos da formação profissional como mecanismo de mediação do conflito de classes			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
José dos Santos Souza	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Docente
<p>Flexibilização do trabalho e da produção, aumento de produtividade, desregulamentação das relações de produção, desemprego estrutural, proliferação do trabalho informal, terceirização e intensificação da precariedade social do trabalho são os principais efeitos da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capitalismo. Neste contexto, o Estado brasileiro promove ações públicas voltadas para o trabalho e a qualificação do trabalhador, pautado na concepção de formação profissional como fator de geração de emprego e renda, ofertando intermediação de mão-de-obra, educação profissional e oportunidades de geração de capital social para aqueles segmentos mais vulneráveis. Para a manutenção do consenso em torno dessas iniciativas, propaga ideias como “empreendedorismo”, “desenvolvimento sustentável” e “protagonismo social”, além de disseminar a lógica de mercado como reguladora da vida social. Assim, a política de educação profissional reduz-se a ações que visam educar os trabalhadores a encarar com naturalidade a instabilidade e a vulnerabilidade do mercado de trabalho competitivo e excludente.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Capitalismo – Trabalho – Formação Profissional			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The flexibility of labor and production, increased productivity, deregulation of laws labor, structural unemployment, spreading of informal work, outsourcing and the intensification of social precariousness of labor are the main effects of bourgeois recovery arising from the structural crisis of capitalism. In this context, the Brazilian State deploys work policies and vocational training policies, based on the idea of vocational training as a factor in generating employment and income, offering work force's intermediation, expansion of professional education opportunities and encouragement at social capital generating for the most vulnerable population segment. For the maintenance of consensus on these initiatives, the state spreads ideas like "entrepreneurship", "sustainable development" and "social protagonism", besides disseminates the market logic as a regulator of social life. Thus, the vocational education policy is reduced to actions aimed at training workers for to cope naturally with the instability and vulnerability of the competitive and exclusionary labor market.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Capitalism – Work - Training			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO, RECOMPOSIÇÃO BURGUESA E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: os fundamentos sociopolíticos da formação profissional como mecanismo de mediação do conflito de classes

José dos Santos Souza¹

A Crise e a Recomposição Burguesa

As transformações vivenciadas desde o final do século XX têm significado a constituição da crise do Regime de Acumulação Rígida do Capital, que tinha no taylorismo/fordismo seu modelo de organização produtiva, e no Estado de Bem-Estar Social seu modelo de regulação das relações de produção. Nesse sentido, as mudanças na organização produtiva estão relacionadas ao esgotamento do modelo fordista que, devido à obsolescência de sua base técnica e à permanência de tempos mortos e improdutivos, impedem maior produtividade e qualidade dos produtos, diminuindo-se, assim, a capacidade de maximização das taxas de lucro, confirmando a tese marxista da queda tendencial das taxas de lucro do capitalismo.

Ao se tratar do caso brasileiro, assim como de outros países latino-americanos, é evidente que não se pode falar de esgotamento de um “velho” regime de acumulação, de esgotamento do velho paradigma taylorista/fordista ou de redefinição de modelo de desenvolvimento sem fazer algumas ponderações. Tal dificuldade se justifica pelo simples fato do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista não ter se concretizado em países do chamado terceiro mundo exatamente da mesma forma que nos países desenvolvidos, o que não significa que tal modelo de desenvolvimento não tenha se consolidado também em países subdesenvolvidos. Se negligenciarmos tal ponderação certamente incorreremos numa compreensão tortuosa da experiência brasileira no processo de divisão internacional do trabalho. Não obstante, diante de tantas transformações vivenciadas na forma de subordinação real da classe trabalhadora ao capital em países como o Brasil, parece ser impossível negar o processo de redefinição do modelo de desenvolvimento do capital e suas determinações para os países do chamado Terceiro Mundo. Não resta dúvida de que uma análise da especificidade da realidade brasileira frente às recentes transformações decorrentes da redefinição no modelo de desenvolvimento capitalista deve considerar inúmeras variáveis que boa parte da bibliografia da área tem negligenciado.

¹ Doutor em Sociologia pela UNICAMP. Atua como docente de Economia Política da Educação e de Política Educacional no Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) e lidera o Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). E-mail: jsantos@ufrj.br

De fato, a industrialização brasileira teve início nos anos 30, período situado entre duas grandes guerras, marcado por um golpe de Estado, implantação da ditadura varguista e grande efervescência política. Mas é somente em 1950 que uma política de desenvolvimento da indústria nacional foi efetivamente implementada por um processo que se convencionou chamar de Modelo de Substituição de Importações. Tal processo tinha como base a maciça importação de tecnologia aliada à proteção do mercado nacional, através do aumento das tarifas sobre as importações. Se por um lado essa política de desenvolvimento gerou a efetiva industrialização do país, por outro, ela resultou na fragilização de uma política de investimento em ciência e tecnologia.²

Assim, embora o sucesso da industrialização que se deu a partir dos anos 30 – especialmente no Pós-Guerra – tenha sido norteado pela ideologia dos processos e técnicas produtivas derivadas do taylorismo/fordismo, e isto tenha permitido alcançar um nível razoável de competitividade internacional em alguns setores, não existe consenso em torno da ideia de esgotamento do regime de acumulação rígida do capital para países como o Brasil ou, pelo menos, essa ideia não se apresenta muito evidente. Tem predominado a ideia de que as transformações ocorridas no mundo da produção dos países “ocidentalizados”, através da inserção de novas tecnologias e da flexibilização dos processos de trabalho, no Brasil, estão restritas a um pequeno número de empresas ligadas ao capital internacional, enquanto a grande maioria permanece de acordo com os padrões do Regime de Acumulação Rígida do Capital (FERRETTI, 1994; ANDRADE, 1995).

Fruto do trabalho de quase uma centena de intelectuais, o livro “*Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*” (COUTINHO; FERRAZ, 1994) se constituiu no estudo científico mais completo sobre a situação da indústria brasileira na atualidade. Concebido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e contratado pela FINEP, este estudo parte de uma concepção de competitividade da ótica do capital. Analisa fatores formadores da competitividade e apresenta propostas para ações do governo, das empresas, dos trabalhadores e da sociedade, segundo uma ideologia de pacto social entre capital/trabalho/Estado, já que os considera “atores sociais relevantes para a competitividade”. Preocupando-se basicamente em formular medidas governamentais no sentido de tornar a política de competição – típica do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista – em política de competitividade, o estudo faz as seguintes proposições:

² Observe-se que no Brasil, nas últimas décadas do século XX, investe-se menos de 1% do PIB ao ano em C&T, sendo que as empresas do setor produtivo participam com menos de 10% desse investimento. Comparando-se aos países desenvolvidos, onde o esforço nacional em C&T situa-se entre 2 e 3% do PIB, com participação da iniciativa privada na faixa de 40 a 50% dos investimentos, poderíamos dizer que a política nacional de C&T tem sido, no mínimo, singela.

A reestruturação produtiva depende fortemente da incorporação contínua dos conhecimentos em produtos e processo. Rompe a barreira da estagnação. É impensável a modernização da indústria se não forem ampliadas as bases geradoras do conhecimento. Investimentos em ciência e tecnologia são caminhos seguros para a capacidade de reestruturação. O Brasil necessita recompor seus investimentos em C&T de modo a alcançar níveis compatíveis com aqueles feitos pelos países desenvolvidos e os "Tigres Asiáticos". Os conhecimentos e a tecnologia se tornam cada vez mais restritos e de difícil acesso. As empresas devem aumentar sua presença como geradoras de conhecimento e sua aplicação. É necessário ultrapassar a barreira de 1% do PIB em investimentos em C&T e estabelecer a meta de 2% na virada do século. Novos instrumentos precisam ser agregados aos incentivos fiscais para promover maior participação das empresas (COUTINHO; FERRAZ, 1994, p. 12).

Tais medidas implicam em redefinir o papel das empresas privadas na divisão do trabalho educacional na sociedade, de modo que os sujeitos políticos coletivos do empresariado nacional, principalmente a partir dos anos 1990, passem a assumir para si, em parceria com o Estado, a definição do conteúdo e das estratégias educacionais. A educação torna-se, assim, o foco da nova política industrial orientada para a competitividade – de acordo com as exigências do “novo” modelo de desenvolvimento em gestação – através da valorização dos recursos humanos (COUTINHO; FERRAZ, 1994:13).

Reconhecendo, portanto, o baixo investimento em P&D como problema fundamental da indústria brasileira nos anos 1990, o estudo conclui que, embora o Modelo de Substituição de Importações no Brasil tenha apresentado os mais elevados índices de mudanças estruturais no período de 1965-1980, perdendo apenas para Singapura e Coréia do Sul, ele impôs à nossa indústria uma situação de incapacidade de desenvolver novos processos e produtos e de deficiência na integração com o mercado internacional (COUTINHO; FERRAZ, 1994, p. 30-31).

Ideologias à parte, não há dúvida de que o diagnóstico do “*Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*” é uma grande contribuição para a compreensão da organização das forças produtivas e do modelo de subordinação real da classe trabalhadora nos anos 1990.

Com relação à capacidade de a indústria brasileira inserir novas tecnologias no processo de produção ou implementar novos modelos de organização e gerenciamento dos processos de trabalho, as perspectivas caminham na mesma direção. A partir da consideração dos resultados de inúmeras pesquisas empíricas realizadas nas indústrias brasileiras, Salerno (1994, p. 56) conclui que tem ocorrido uma difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica

na indústria brasileira, ao lado de uma difusão muito mais significativa de mudanças organizacionais. Tal fato se deve, inclusive, a outro elemento determinante da organização das forças produtivas no Brasil, mesmo de forma indireta, que trata da herança cultural colonialista e escravocrata de nossa classe empresarial, onde o capitalismo industrial monopolista fincou suas bases.

Partindo do princípio de que o “modelo japonês” não consiste apenas numa soma de métodos e técnicas, mas antes numa forma de organização da produção que se assenta num conjunto de relações de trabalho onde há participação coletiva na inovação, na resolução de problemas, na gestão da produção e onde o processo produtivo é baseado no trabalho em grupo, alguns autores chamam a atenção para a impropriedade de se caracterizar as tendências atuais de organização do trabalho no Brasil como se elas pudessem estar significando a introdução do “modelo japonês” no País, tendo em vista as características diferentes que tendem a predominar nas relações de trabalho, marcadas pela dificuldade do patronato em adotar seja o trabalho em grupo, seja uma participação mais efetiva dos trabalhadores na gestão da produção. Assim, a difusão de métodos organizacionais baseados no “modelo japonês” está assumindo no Brasil características de um modelo que deixa de ser japonês para tornar-se nissei (LEITE, 1994, p. 44).

Diante desses limites impostos pelas condições objetivas – ausência de uma política de C&T e falta de investimento empresarial em P&D – e subjetivas – herança cultural colonialista e escravocrata – da industrialização no Brasil, são evidentes as dificuldades do bloco no poder para implementar a redefinição do Regime de Acumulação Rígida do Capital em nosso país, pelo menos nos mesmos moldes que nos países “ocidentalizados”, de maneira que faz sentido pensar numa versão subdesenvolvida desse “novo” modelo de desenvolvimento do capital no Brasil, ou seja, faz sentido falar de uma integração subordinada do Brasil à divisão internacional do trabalho.

Nesse sentido, podemos considerar que esse conjunto de características presentes na política de desenvolvimento industrial e nas formas de organização do trabalho e de gestão da mão de obra, associados à tradicional resistência do patronato brasileiro em negociar as questões relacionadas à organização e às condições de trabalho, foi consolidando um certo consenso de que o País está caminhando em direção de um modelo bastante conservador de modernização, tendendo a combinar “inovação tecnológica com práticas extremamente conservadoras de gestão da mão de obra que, por sua vez, dificultam a adoção de formas de organização do trabalho baseadas numa participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões relativas ao processo produtivo” (NEVES, 1997, p. 47). No Brasil, portanto, a ação da burguesia no sentido de redefinir as relações sociais de produção para

garantir a subordinação formal da classe trabalhadora ao “novo” regime de acumulação de capital é, sem sombra de dúvidas, permeada de variáveis que a diferenciam daquelas dos países desenvolvidos.

Contudo, a partir de meados dos anos 1980, por influência do mercado internacional, a indústria no Brasil se vê frente à exigência de se desenvolver a fim de atender aos padrões internacionais, apontando para uma preocupação com a inserção da automação microeletrônica e de uma nova cultura organizacional. Essas mudanças atingem um número considerável de empresas – embora quantitativamente minoritário – que passam a buscar um novo mercado através de inovações organizacionais, investindo em equipamentos que lhe deem suporte de competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção.

Mas, esse interesse do empresariado nacional se depara com uma conjuntura adversa daquela que durante anos determinou a relação capital/trabalho no País, haja vista que a discussão acerca das novas relações de trabalho não tem sido privilégio de nossas elites. Nosso movimento sindical renasceu e incorporou novas qualidades que o credenciam para disputar nesse campo defendendo um projeto alternativo de sociedade na ótica do trabalho.³ Embora a crise do mundo do trabalho em nível mundial tenha repercutido duramente no desenvolvimento dos movimentos populares do Brasil, os avanços no processo de socialização da política têm aberto novas possibilidades, mediante a redefinição da relação entre Estado e sociedade civil.

Portanto, com o fim do regime militar no Brasil, a composição da Nova República, a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte e com o avanço dos movimentos sociais urbanos, o empresariado nacional se viu obrigado a repensar sua ação política em defesa de seus interesses devido ao acirramento das contradições sociais que modificaram a configuração da disputa capital/trabalho no âmbito do Estado. Essa nova configuração sócio-política brasileira, ao mesmo tempo em que vem radicalizando os limites do nosso Estado para a convivência democrática e para a manutenção da ordem capitalista de maneira conciliadora, contraditoriamente, também vem abrindo novas possibilidades de ação da classe trabalhadora organizada na formulação de propostas alternativas à ótica do capital. Entretanto, embora a organização e luta da classe trabalhadora no Brasil tenha avançado consideravelmente no decorrer dos anos de 1980 e de 1990, tal avanço não foi o suficiente para a construção de uma nova hegemonia alternativa à ótica do capital.

³ Sobre as categorias “ótica do trabalho” e “ótica do capital” ver: SOUZA, 1998; NEVES, 1994; e NEVES, 1997.

A partir do final da década de 1980, vem se apresentando um quadro econômico e social similar em todo o território latino-americano. Os Governos da Argentina, México, Brasil e Venezuela investiram muito nos planos neoliberais, com a mesma retórica da privatização das estatais, sucateamento dos serviços públicos, âncora cambial, arrocho salarial com reorganização do sistema produtivo etc. Para manter suas contas em dia, todos esses países recorreram à entrada de capital especulativo que é, em última instância, a principal fonte de dólares desses governos. Para atrair capitais, esses países mantiveram as taxas de juros elevadas, seguindo a linha mestra de todos os planos econômicos dos governos neoliberais norte-americano e da Europa Ocidental para os países do Terceiro Mundo, ditados pelo FMI e Banco Mundial. Todos esses países vêm colhendo o mesmo resultado: crise econômica e social de grandes proporções. No México e na Argentina, onde a crise está mais avançada, o sistema bancário entrou parcialmente em colapso, o que gerou uma onda de falências e quebra-deira que desembocou na demissão de milhares de trabalhadores, aprofundando a taxa de desemprego. No Brasil, se por um lado essa versão da redefinição do modelo de desenvolvimento do capital interrompeu o longo processo de hiperinflação e resgatou a moeda nacional, traduzindo-se assim, até o momento presente, em um sucesso enquanto política de estabilização monetária, por outro lado, o custo social dessa “estabilização” tem se traduzido em aumento do desemprego, perda salarial e aumento da exclusão social.⁴

A Recomposição Burguesa no Campo Educacional

É evidente que no bojo das políticas neoliberais para o setor produtivo e para a sociedade está implícita a redefinição do papel do Estado, procurando minimizar a sua intervenção na dinâmica social através do dismantelamento das instituições do Estado de Bem-Estar Social, respaldado no discurso do Estado Mínimo. A partir dessa política de redefinição do papel do Estado e das exigências do setor produtivo para a garantia de competitividade, os governos neoliberais têm atribuído um novo valor à educação – assim como a todas as políticas sociais. Partindo da notória crise da escola pública e da decomposição do sistema educativo, o bloco no poder procura consolidar a sua ofensiva à educação pública e dar respostas à crise de acumulação no âmbito educacional.

⁴ Não se pode desconsiderar que, embora essa nova forma de organização do trabalho venha provocando uma série de modificações sociais, políticas e econômicas em contraposição ao *modelo de desenvolvimento taylorista/fordista*, os princípios fundamentais desse “novo” *modelo de desenvolvimento* mantém, pelo menos em sua essência, a condição básica do taylorismo/fordismo: a extração de mais-valia, a alienação do trabalho, a apropriação privada da produção social, etc. Tais mudanças, como podemos notar, ocorrem apenas na dinâmica da acumulação de capital, mas a essência permanece inalterada.

Nesse sentido, a redefinição do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado na política educacional pelo seu caráter de adaptar a educação às necessidades do mercado, através de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais, no interior da ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro, de acordo com os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Partindo do pressuposto de que a educação que o mercado necessita é proporcionada por uma escola que funcione por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado, onde a qualidade total e a competitividade são a preocupação central, a doutrina teórico-política neoliberal tem como proposta central para a educação a intensificação da privatização da escola pública como política do Estado.

No Brasil, no que se refere à ação governamental no setor educacional, a Nova Direita tem se preocupado mais em introduzir mudanças de ordem gerencial e estas, quase que exclusivamente, através da gerência de qualidade total. Nas suas propostas não se verifica iniciativas de alterações significativas na tecnologia empregada na escola, principalmente na escola pública, mas sim a implantação de estratégias de ordem gerencial voltadas para garantia de maior ação dos aparelhos privados de hegemonia no campo educacional. Além disso, está contido no bojo dessas propostas uma “nova” relação entre Estado e sociedade civil fundada numa concepção de participação popular do tipo do desenvolvimento comunitário, ou seja, a população planeja e toma suas próprias decisões com pequena participação financeira do Estado, sendo obrigada a captar financiamentos privados. Trata-se de um associativismo, uma parceria entre governo e sociedade civil, uma forma sofisticada de mutirão que se constitui numa estratégia sutil que os grupos dominantes têm para convidar a população trabalhadora a aderir aos planos de desenvolvimento sem aumentar sua participação na riqueza produzida.

Definitivamente, Enguita (1995, p. 95) tem razão quando dizia que a palavra “qualidade” se transformou numa palavra de ordem no mundo da educação. Todos os problemas parecem convergir para um único ponto: a questão da qualidade. Seria o que Gentili (1995, p. 4) aponta como a utilização da categoria qualidade como critério de diferenciação. Na perspectiva neoliberal, o discurso da qualidade tem a propriedade de substituir o discurso da democratização. Por este enfoque, os sistemas educacionais não enfrentam mais um problema de expansão, mas um problema de eficiência. De acordo com essa perspectiva, para pensar em uma educação de qualidade deve-se pensar o próprio sistema escolar como se o mesmo fosse um mercado articulando a duas questões.

A partir dessa concepção é que os processos de avaliação institucional ganham maior importância na prática educativa. Assim como em qualquer mercado, os consumidores devem dispor de mecanismos que lhes permitam ter acesso às informações gerais sobre a qualidade das mercadorias disponíveis, permitindo-lhes estabelecer opiniões racionais e assim decidir “livremente”. É a partir dessas opiniões que se detectam as demandas de mercado e os sistemas produtivos procuram se flexibilizar para atendê-las. O sistema escolar, assim como qualquer sistema produtivo, deve dispor de mecanismos que lhes permitam ter acesso a informações gerais sobre a qualidade das mercadorias disponíveis – o ensino. É esta informação que vai permitir ao consumidor direto (pais e alunos) e indireto (empresários) estabelecer suas opiniões racionais e assim ter a “liberdade de escolher” entre as ofertas do sistema de ensino. A qualidade deixa de ser entendida como algo intrínseco ao processo de ensino/aprendizagem para se tornar uma relação mercadológica de adequação às demandas externas.

Assim, a qualidade se estabelece como critério de diferenciação: ao passo que permite que somente algumas escolas sejam recompensadas, somente algumas escolas se tornarão centros de excelência. De acordo com o projeto político da Nova Direita, é isto que vai mobilizar as outras escolas para a promoção da qualidade do ensino, de forma autônoma (principalmente no aspecto financeiro), sem a ação direta do Estado. A “mão invisível do mercado” se encarregará das transformações no sistema escolar como um todo, cabendo ao Estado se preocupar apenas com os centros de excelência para que continuem sendo o que são.

A introdução da Gestão da Qualidade Total nas escolas, nesse contexto, pode ser entendida como uma necessidade de o capital controlar totalmente o processo de trabalho escolar, impondo dessa forma uma nova divisão do trabalho na educação. Essa metodologia administrativa apresenta-se como um instrumento capaz de operar mudanças significativas na concepção das relações de produção, na medida em que propaga, pedagogicamente, a ideia de que este modelo de gestão pressupõe a descentralização das decisões, o autocontrole dos trabalhadores em educação e a consequente desalienação do trabalho. No entanto, a Gestão da Qualidade Total não pressupõe a autogestão, mas sim o autogerenciamento, o autocontrole restrito ao processo de trabalho e, mesmo assim, com grandes limites (FIDALGO, 1996).

Todo esse estardalhaço em torno da qualidade do ensino é, antes de tudo, um sintoma de uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital e, no centro dessa reorganização, está o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais. Essa

reorganização constitui a resposta do capital, no campo educacional, às crises que colocaram limites ao modelo de desenvolvimento taylorista/fordista, implicando, portanto, numa redefinição da regulação da vida institucional, com repercussão direta na vida cultural, econômica, política, artística, etc., consolidando-se, assim, um novo tipo de subordinação real da classe trabalhadora.

No campo educacional, a ofensiva neoliberal tem se apoiado, basicamente, em três teses. São elas: a da necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade para nortear a gestão das políticas educacionais; a de que o Brasil não gasta pouco em políticas sociais, ele gasta mal; e, a de que o problema educacional do Brasil não é a universalização do ensino, mas a produtividade do trabalho escolar.

A primeira, encabeçada por Guiomar Nano de Mello (1993), parte da consideração de que o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem-se matérias-primas vitais para o desenvolvimento e a modernidade; o deslocamento das prioridades de investimento em infraestrutura e equipamentos para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população, conforme tem acontecido nos países industrializados mais adiantados, faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social. Então, esta tese afirma que, hoje, não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, para o consumo e para o trabalho. Como condição básica para evitar a ação de novos elementos de seletividade e desigualdade social, essa tese defende a incorporação dos avanços tecnológicos pelo conjunto da sociedade, de modo a utilizá-los para melhorar a qualidade de vida. Além disso, a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, constituem novos desafios educacionais. Torna-se mais importante dominar em profundidade as informações básicas e as formas de acesso à informação, desenvolvendo a capacidade de reunir aquelas que são relevantes, em contraposição ao acúmulo de informações segmentadas e superficiais.

A natureza perversa dessa tese reside no fato dela avaliar que as grandes estruturas partidárias estão mergulhadas numa crise combinada com a diversidade trazida pelas tecnologias de comunicação e informação, de modo que está emergindo uma nova forma de organização dos movimentos sociais, que tendem a ser mais diversificados e delimitados quanto a seus objetivos. Assim, de acordo com essa tese, as motivações da organização dos movimentos sociais partem,

frequentemente, do nível local e estão diretamente associados à melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição, o que implica numa visão imediatista e pragmática do movimento social. Nessa ótica, o pluralismo social e político exige o domínio de conhecimentos e a capacidade de fazer escolhas. Ao mesmo tempo, a participação social e cultural tende a tornar-se também diversificada e qualificada, bem como fragmentada. Assim, de uma perspectiva diferente daquela do grande empresariado, surgem ideias convergentes sobre a redescoberta da importância da escola e do conhecimento. Espera-se da escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses - embora interesses locais e imediatos (MELLO, 1993, p. 31-32).

A qualificação para o consumo, fundamentada mais na austeridade que na ostentação e associada ao aumento da produtividade e da competitividade, seria, de acordo com essa tese, uma contribuição da educação para superar as desigualdades sociais que, isoladamente, os sistemas educacionais podem até acentuar (MELLO, 1993, p. 34-35). Convergindo com as proposições de Milton Friedman, essa tese vai defender que o tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que se quer formar nas novas gerações, levando em conta as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma cidadania plena, é uma questão que não pode ficar restrita aos educadores, mas deve refletir algum grau de consenso da sociedade sobre quais são as demandas a serem feitas à escola e como aferir seu atendimento. Daí a estratégia de estabelecer um conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem para articular as políticas educacionais do Governo (MELLO, 1993, p. 35-36).

A segunda tese, encabeçada por Cláudio de Moura Castro (1994), parte do argumento de que o Brasil gasta mais de 10% da renda nacional em áreas sociais como educação, saúde, nutrição, etc., o que, em termos internacionais, é um esforço respeitável. O grande problema da educação no Brasil, portanto, não é gastar pouco, mas gastar mal. Embora o desvirtuamento dos gastos sociais no Brasil não tenha ocorrido por acaso ou por ignorância, mas, pelo contrário, ocorreu devido a um alinhamento de forças políticas e de interesses que continuam vivos, entende-se que para pensar estratégias de mudança é preciso, portanto, compreender a disputa das forças no campo das políticas sociais.

A terceira tese, encabeçada por Sérgio da Costa Ribeiro (1990; 1994), que de certo modo converge com a tese anterior, afirma que o acesso à escola no Brasil está praticamente universalizado, pois 95% das crianças entram na escola e dos 5% restantes, 2 ou 3% são

excepcionais que não tem condições de frequentá-la, os 3 ou 2 % restantes vivem em sua grande maioria no Nordeste rural pobre. O problema da educação no Brasil consiste, portanto, nas altas taxas de evasão e repetência. A partir desta constatação, esta tese aponta para os seguintes encaminhamentos:

O caminho parece ser a criação de uma cultura avaliativa no sistema educacional, de forma a **promover uma competição sadia entre as escolas**, enfrentar com coragem e determinação o corporativismo malsão que domina os profissionais da educação e os empresários do ensino privado. Esta não é uma tarefa fácil nem rápida, é um projeto para a próxima geração, não para a próxima eleição. Nesta luta, não podemos nos dar ao luxo de desprezar qualquer aliado. O “lobby” dos empresários, que precisam de competitividade, tem que ser exercido sobre todos os atores do processo, desde o governo central até os prefeitos dos menores e mais pobres municípios, dos grandes empresários do ensino à pequena sala de aula de fundo de quintal das favelas. [...] é preciso avaliar tudo, de todas as formas imagináveis, discutir os resultados, divulgar seus indicadores, promover o debate com toda a sociedade utilizando todos os meios de comunicação possíveis (RIBEIRO, 1994, p. 28-29 – *grifo nosso*).

A partir dos anos 1990 estas teses vão nortear a ofensiva neoliberal no Brasil no campo educacional, ainda que de forma embrionária, através do *"Plano Decenal de Educação para Todos"*, em um primeiro momento, ainda no Governo Itamar, e mais tarde, na fase de consolidação do neoliberalismo no Brasil, já no Governo FHC, através da Emenda Constitucional N° 14 (em setembro de 1996), da manobra parlamentar para aprovar o Substitutivo Darcy Ribeiro (Lei 9394/96), da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) através da Lei 9424/96 e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de vários decretos, dentre eles o Decreto N° 2207/97, que normatiza a rede de ensino superior, e o Decreto N° 2208/97, que normatiza a educação profissional. O Governo Lula dá continuidade a essas ações com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que, a pretexto de garantir um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional, na realidade, promove amplo aparato de construção do consenso em torno do projeto educacional pautado nas diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO.

O conjunto de transformações pelas quais vêm passando as práticas e as formulações teórico-ideológicas no campo das políticas sociais e da educação nos permite observar que a burguesia vem apresentando maior desenvoltura na incorporação das massas ao seu projeto de sociedade, obtida através de sua ação em busca do consenso tanto no âmbito dos aparelhos privados

de hegemonia quanto no âmbito da aparelhagem estatal. Além disso a burguesia tem se mostrado mais atenta às necessidades impostas pela reestruturação produtiva e pela globalização da economia a um país ameaçado pela baixa produtividade e qualidade do trabalho, antecipando-se, na maioria das vezes, na proposição de alternativas para a inserção do País no mercado globalizado. Isso tem contribuído para que o Bloco no Poder tenha uma agenda clara e bem definida para o encaminhamento da política educacional no País, condição básica para a realização de seus interesses.

Em suma, o projeto de sociedade da ótica do capital a partir dos anos 1990 atribuem à educação Brasileira o papel de formação e qualificação da força de trabalho com base em um patamar mais avançado de uso diretamente produtivo da ciência e da tecnologia no trabalho e na vida urbano-industrial, com vistas a garantia de maior produtividade e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado globalizado. Para isso, explicita os vínculos da educação com o mundo do trabalho dentro dos limites impostos pelo atual patamar de desenvolvimento do capital. Assim, embora a redefinição da política educacional brasileira a partir dos anos 1990 não esteja voltada para a garantia da qualidade de vida, não se pode negar que ela tem aberto, contraditoriamente, novas possibilidades para a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pressupõe a universalização da Educação Básica, diminuição da dicotomia entre teoria e prática, trabalho e educação, ciência e vida, bem como pressupõe maior socialização da política obtida pela redefinição da ação do bloco no poder em busca do consenso nas massas em torno de seu projeto de sociedade como forma de manutenção da hegemonia. Justamente por isto, a burguesia se vê obrigada a reconfigurar seus mecanismos de mediação do conflito de classes também no campo educacional para manter o controle social e evitar eminentes conflitos gerados pela impossibilidade de ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico a toda a população trabalhadora.

A Reedição da Velha Dualidade na Educação

Nas últimas décadas, temos vivenciado grandes mudanças na formação para o trabalho em todo o mundo. Tais mudanças coadunam com a hegemonia do receituário neoliberal como paradigma regulatório da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material no mundo globalizado, como alternativa para recomposição burguesa das bases de acumulação de capital corroídas pela crise do modelo de desenvolvimento implementado no Pós-Segunda Guerra Mundial, pautado pelo modelo de bem-estar social e pelo regime de acumulação taylorista-fordista.

No campo estrutural, estas mudanças se materializam em devastadora reestruturação do trabalho e da gestão da produção em busca de maior racionalidade dos processos e dos produtos, com vistas à maior flexibilidade dos sistemas produtivos para garantir melhores condições de competitividade nos mercados globalizados. A principal consequência desta reestruturação foi a adoção dos princípios gerenciais da *Clean-Production* ou produção enxuta, combinando elementos do taylorismo-fordismo e do toyotismo, o que levou a maior racionalidade da produção e consequente diminuição do trabalho vivo, provocando desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas, intensificação da precariedade do trabalho e exclusão social. Além disso, verifica-se neste processo a intensificação do trabalho por meio da inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos; aumento do controle do trabalhador beneficiado pelo avanço da informática e da microeletrônica; a reformulação dos mecanismos de conformação psicofísica do trabalhador; a ampliação de relações informais de trabalho, do trabalho em tempo parcial, do subemprego (Cf.: MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2000 e 2006; ALVES, 2000).

No campo superestrutural, as mudanças visam redimensionar a relação entre o Estado e a sociedade civil e reeducar os sujeitos para uma nova dinâmica da sociabilidade do capital. O propósito é garantir o controle da classe dominante sobre as relações estabelecidas na sociedade em um contexto de ampliação da participação social nas decisões estatais. Trata-se, de fato, do acirramento das contradições da sociabilidade do capital gerado justamente pela necessidade de os proprietários dos meios de produção manter sua hegemonia em um contexto marcado pelo avanço das conquistas trabalhistas. Isto, é claro, provoca maior complexificação das relações de poder, na medida em que, para alcançar seus objetivos, a classe dominante é obrigada a apresentar maior maleabilidade e disposição para o convencimento, a persuasão, em lugar do uso frequente da coerção através dos aparelhos repressivos do Estado. Trata-se, na realidade, da necessidade de ampliação dos limites de liberdade por parte do Estado para a manutenção do consenso em toda a concepção de mundo burguesa. É esta contradição que explica o conjunto de mudanças na relação entre o Estado e a sociedade civil, em especial a nova pedagogia da hegemonia acionada pelo Estado para educar os sujeitos para o consenso, em um contexto complexo de relações de poder inaugurado nesses tempos de crise do capital e, desse modo, garantir formas renovadas de mediação do conflito de classes.

Diversos teóricos da área da sociologia e da educação têm apontado estreitas relações entre as mudanças estruturais e superestruturais e as reformas educativas ocorridas nos últimos anos. Mencionam-se o surgimento de novas de qualificação do trabalhador, em decorrência das mudanças

promovidas no trabalho e na produção, mas também há aqueles que relacionam o conjunto de reformas na educação aos esforços dos dirigentes do capital para assegurar uma nova divisão do trabalho educacional, em busca de garantias para a manutenção da velha dualidade que distingue a educação das elites da educação das massas.

O caso Brasileiro, antes, essa dualidade consistia na seletividade para o acesso às oportunidades educacionais, onde uma parcela da população era atendida pelo sistema educacional para alcançar os mais elevados níveis de escolaridade; outra era atendida para ser formada para o trabalho técnico especializado; e uma terceira parcela, destinada a exercer o trabalho simples, era excluída do sistema escolar, até mesmo antes da conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, com o avanço das forças produtivas e maior complexificação da política, as oportunidades de acesso à escolarização foram ampliadas: universalizou-se o ensino fundamental; deu-se início ao processo de universalização do Ensino Médio; a Educação Profissional é ampliada em todos os níveis e modalidades; e o Ensino Superior passa por amplo processo de ampliação. Não obstante, ao mesmo tempo em que ocorre significativa ampliação das oportunidades educacionais, verifica-se flagrante desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, de modo que a dualidade do sistema escolar hoje poderia ser caracterizada não mais pela desigualdade de condições de acesso à escola, mas pela desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado no trabalho, na produção e na vida cotidiana.

Esta nova dualidade, onde muitos serão certificados, mas nem todos serão formados, configuram um novo mecanismo de mediação do conflito de classe na concepção e na política de formação para o trabalho e para a vida em sociedade. Afinal, ela expressa a mais atual configuração de um sistema educacional que ratifica, em condições renovadas, o real sentido da produtividade da escola improdutiva mencionada por Frigotto (1989). Isso significa que, em plena sociedade do conhecimento, a desigualdade do acesso ao conhecimento passa a ser garantida pelo próprio acesso no sistema escolar diversificado, flexibilizado e racionalizado. Seria, enfim, uma inclusão excludente?

Talvez fosse oportuno ressaltar que uma das principais características das reformas educativas acionadas no Brasil nos últimos anos consiste no esforço do Estado e do empresariado instalado no país para racionalizar os gastos públicos com políticas de formação e qualificação do trabalhador por meio de uma nova divisão do trabalho educativo, dando uma nova dinâmica às ações inspiradas na Teoria do Capital Humanos de Becker (1983) e Schultz (1981). Ocorre, então, o que poderíamos denominar de uma espécie de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, tão

satisfatoriamente criticada por diversos autores (Cf.: FRIGOTTO, 1989 e 1995; LAUTIER; TORTAJADA, 1978).

A Teoria do Capital Humano parte do pressuposto de que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação; e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria consequência natural do fortalecimento econômico. Nesta visão, na medida em que o crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e passaria a haver crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. Assim, o desenvolvimento social se consolidaria naturalmente, em decorrência da prosperidade econômica que seria alcançada (FRIGOTTO, 1989, p. 39).

Durante os períodos de prosperidade do capital no pós segunda guerra, a Teoria do Capital Humano ofereceu o embasamento teórico e funcionou como mecanismo de conformação do conflito de classes no campo educacional, na medida em que deu corpo à ideologia de que a formação/qualificação da força de trabalho é um direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, o que reforça o argumento de que caberia ao Estado a autoria dos investimentos e do planejamento educacional.

Por trás dessa ideologia do Estado Benfeitor sustentada pelos teóricos do capital humano, estava a argumentação pseudocientífica de que o investimento em Educação é feito em nome do desenvolvimento da nação e este produz uma taxa de crescimento que beneficia todos. Com base no pressuposto de uma sociedade harmoniosa e capaz de superar seus conflitos internos, essa interpretação da economia educacional sugere a existência de uma taxa de terno social e individual para os investimentos em educação (FREITAG, 1986, p. 28). Não se leva em consideração nesse argumento que quem mais lucra com tais investimentos são as empresas privadas. Com base na crítica à economia da educação presente na bibliografia alemã, Freitag (1986) observa que, na realidade, o que há, de fato, é uma socialização dos gastos educacionais mediatizada pelo Estado, para atender os interesses do empresariado e do capital monopolista. Esses investimentos em formação/qualificação da força de trabalho, no contexto da produção capitalista, não se materializam para atender os interesses da classe trabalhadora, no sentido de melhorar sua vida, mas sim para tornar ainda mais eficazes as relações de dominação. Vistos no contexto da reprodução ampliada, os investimentos em educação devem ser concebidos como investimentos em capital variável para otimizar os investimentos em capital constante e, desse modo, garantir o aumento da

produtividade, além de funcionar como eficiente mecanismo de conformação do conflito de classes no campo da política educacional do Estado Benfeitor.

Na atualidade, as teses pós-modernas da “sociedade do conhecimento” têm norteado os esforços atuais de recomposição do capital nas últimas décadas, os princípios da “qualidade total”, “empreendedorismo”, “pedagogia das competências”, “formação flexível e polivalente”, todos eles vinculando a educação à competitividade das empresas, são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo no estágio atual de seu desenvolvimento e, portanto, denotam o esforço para a manutenção da subordinação da educação à lógica do mercado que se desenvolve “[...] conjuntamente com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, em grande parte, do financiamento direto ao capital privado e indireto, pelo fundo público, na produção da força de trabalho” (FRIGOTTO, 1995, p. 96). Obviamente, esse processo promove um grande impacto sobre o conteúdo, a divisão e a quantidade de trabalho, assim como sobre as demandas de qualificação do trabalhador. Ao mesmo tempo em que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis, para a grande massa de trabalhadores, a questão da qualificação não se coloca como problema para o mercado. Conformá-la, no entanto, é uma necessidade para a manutenção da hegemonia burguesa.

Abandonando a premissa de que seria dever do Estado investir na formação do trabalhador, novos teóricos entram em cena em defesa da necessidade individual de investimentos em capital humano como única forma de garantia de empregabilidade, de manutenção dos postos de trabalho, de garantia de renda. Desse modo, transfere-se do Estado para o indivíduo a responsabilidade pela garantia e manutenção do emprego e aciona-se a educação profissional como fator determinante da empregabilidade. Além de se tornar principal responsável por sua própria qualificação, o trabalhador assume para si a culpa quando fracassa no mercado de trabalho. Assim, busca-se ofuscar os reais determinantes do desemprego, da flexibilização do trabalho e das relações de produção, da intensificação da precariedade social do trabalho e da ampliação da informalidade.

Assim, no atual contexto de crise do capital, a inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia na produção cumpre o papel essencial de promover o aumento da produtividade do trabalho e maximizar as taxas de mais-valia. No que concerne à educação, no nível estrutural, tal fenômeno demanda a gestação de uma nova pedagogia fabril capaz de mobilizar a subjetividade do trabalhador e transformá-la em capacidade humana de trabalho; no nível superestrutural, tal fenômeno propaga a renovação da ideia de que os investimentos individuais em

formação/qualificação são a solução para os males causados pelo processo de reestruturação produtiva. Compõem-se, desse modo, os elementos essenciais para a manipulação do consentimento operário no campo educacional que, em conjunto com outros elementos do cotidiano social, inauguram um novo patamar de subsunção do trabalho ao capital, intrinsecamente ligado à reestruturação produtiva e à reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes.

No contexto sócio histórico brasileiro, esse fenômeno tem se materializado por meio de um conjunto de ações concretas desencadeadas nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso e nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e nos atuais mandatos de Dilma Rousseff. No governo Cardoso, podemos destacar a implantação de uma nova institucionalidade para a política de formação do trabalhador, ao redimensionar a política de educação profissional, de modo a submetê-la à política de trabalho e renda, evidenciando a intenção governamental de tratar a questão educacional de forma mais “interessada”, ou seja, de forma mais pragmática, mais diretamente voltada para o trabalho. Para isto, dentre outras medidas, implantou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); buscou redimensionar o vínculo do ensino técnico profissionalizante com o Ensino Médio, baixando o Decreto 2208/1997; e acionou esforços para a implantação dos cursos superiores de tecnologia, buscando maior flexibilidade para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e para as universidades atenderem de forma mais imediata as demandas do mercado. Cabe observar que todas estas medidas, direta ou indiretamente, estavam prescritas pelas “orientações” do Banco Mundial.

Em continuidade a esta política, dentre outras medidas, o Governo Lula praticamente reedita o PLANFOR, com a implantação do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ); substituiu o Decreto 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004 que, sem romper com a visão “interessada” do ensino profissional, ofereceu novas possibilidades de integração curricular entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico profissionalizante, promovendo o que poderíamos chamar de uma contrarreforma da formação unitária do trabalhador; acionou políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, por meio do redimensionamento do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) voltado para o ensino Superior, implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e da consolidação dos cursos superiores de tecnologia, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas o Governo Lula foi muito além do que o Governo Cardoso foi capaz no que concerne à gestão de políticas de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para atender de forma mais imediata às demandas do mercado, como para conformação ética e moral dos trabalhadores ao desemprego e à

competitividade acirrada do mercado de trabalho, à intensificação da precariedade, à flexibilização das relações de trabalho e à exclusão social. Isto se deve também ao conjunto de programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família, o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Considerações Finais

No caso brasileiro, embora a recomposição burguesa tenha buscado instaurar uma sociedade “racionalizada” e flexível, este intento ainda não se consolidou, uma vez que não foi capaz de incorporar a subjetividade operária à racionalidade capitalista na produção, conforme o toyotismo, por meio dos mecanismos de conquista do comprometimento operário, tem sido capaz de fazer nos momentos atuais. Enquanto o taylorismo-fordismo manteve o nexos da hegemonia do capital no âmbito externo à produção, por meio da intervenção estatal na mediação do conflito capital/trabalho, o toyotismo traz para o “chão-de-fábrica” o nexos da hegemonia do capital, recompondo, a partir daí, a articulação entre consentimento operário e controle do trabalho⁵. Isto só é possível devido à sua capacidade de capturar a subjetividade operária, inaugurando um novo patamar da subsunção do trabalho ao capital, e devido à reconfiguração das condições superestruturais do cotidiano social, caracterizada pelas alterações significativas dos mecanismos de mediação do conflito de classe, permeada pela ideologia do Estado mínimo e pautada em estratégias de persuasão em detrimento das de coerção.

Nesse sentido, compreendemos que, ao passo que a base científica e tecnológica do trabalho e da vida urbano-industrial avança, as classes em disputa pela direção da sociedade têm sido obrigadas a valorizar cada vez mais a adesão voluntária das massas aos seus projetos políticos em detrimento da submissão imposta pela coerção. Assim, na conjuntura atual, a burguesia tem sido obrigada a redefinir sua ação política no âmbito do Estado, passando a utilizar-se de estratégias

⁵ Para Alves (2000, p. 40), “o toyotismo restringe o nexos da hegemonia do capital à produção”. Talvez este autor tenha exagerado ao dizer que os mecanismos de manutenção da hegemonia do capital ficam restritos ao “chão-de-fábrica”. Entretanto, somos obrigados a reconhecer que, hoje, conforme já mencionamos anteriormente, o cotidiano da empresa capitalista se tornou um espaço significativo de articulação entre consentimento operário e controle do trabalho, na medida em que traz para o interior da administração capitalistas mecanismos renovados de mediação do conflito de classe tipicamente utilizados na relação entre Estado e sociedade civil.

inusitadas em busca da incorporação das massas ao seu projeto de sociedade para o terceiro milênio.⁶

Portanto, as políticas públicas de educação profissional são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Assim, a educação profissional, tem respondido de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. Todavia, a especificidade do desenvolvimento dos sistemas educacionais nos últimos anos de crise do capital pode ser explicada pelas “repercussões econômicas e político-sociais das aplicações diretamente produtivas da ciência no processo de trabalho sob o sistema de máquinas” (NEVES, 1999: p. 17).

Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da educação básica ou da educação profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro.

A necessidade estrutural do estágio atual de desenvolvimento do capitalismo de ampliar – mesmo que de forma ainda limitada – as oportunidades de acesso ao conhecimento para uma parcela restrita da classe trabalhadora, necessariamente, se justifica na sociedade civil por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da educação básica, ampliação das oportunidades de educação profissional e combate ao trabalho infantil. Mas este discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio desta ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação/qualificação profissional. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores.

⁶ Sobre este processo que denominamos de ampliação do controle social sobre as decisões estatais, sugerimos consultar Coutinho (1994 e 2000).

Em função do desemprego estrutural, característica inerente ao modelo de desenvolvimento adotado como alternativa ao taylorismo/fordismo, ainda se faz necessário conformar um amplo contingente de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho. Vale observar que a população de 18 a 29 anos tem sido a mais penalizada pelo desemprego estrutural. Neste aspecto, programas como o PROJOVEM, o PROEJA e o PRONATEC cumprem papel relevante na formação de uma ilusão necessária que funciona como uma pedagogia política da classe dominante para educar as massas para o consenso em torno do modelo de desenvolvimento adotado, garantindo condições favoráveis à manutenção da hegemonia. No caso brasileiro, esta ilusão necessária também funciona como mecanismo de conformação ético-política de um imenso contingente de trabalhadores jovens desempregados que, ao recorrerem a cursos de formação/qualificação profissional de qualidade e eficácia duvidosa que alimentam a esperança de se inserirem no mercado de trabalho.

Na medida em que avança a maquinaria, – como necessidade cada vez mais premente para a manutenção e/ou ampliação das taxas de mais-valia relativa – tornam-se cada vez mais frequentes as iniciativas de formação e qualificação do trabalhador para atender as novas demandas ocupacionais. Para garantir suas condições de acumulação, a burguesia se vê obrigada a suplantar constantemente os limites por ela mesma impostos à socialização do conhecimento na sociedade de classes. Eis aqui uma das contradições inerentes ao processo de valorização do capital no que concerne à educação.

Cônsua dos riscos políticos e ideológicos dessa contradição, a burguesia busca impor limites ao processo de formação/qualificação profissional e social do trabalhador coletivo. Atenta ao fato de que a ampliação do conhecimento científico e tecnológico necessário às suas necessidades de acumulação constituem um elemento determinante do aumento da demanda dos trabalhadores por educação, a burguesia procura redefinir sua política de formação/qualificação profissional. Esta redefinição tem como objetivo limitar o acesso ao conhecimento técnico-científico a um seleto contingente da força de trabalho, enquanto a grande maioria é atendida por um tipo de qualificação profissional fragmentada e de baixa qualidade. Se por um lado este tipo de qualificação fragmentada não prepara uma parcela significativa da força de trabalho para apropriar-se da ciência e da tecnologia aplicada na produção, por outro lado, pelo menos, tem o efeito de conformação ético-política deste segmento da força de trabalho na nova conjuntura excludente do mercado de trabalho. Funciona como uma espécie de educação para o desemprego, na medida em que prepara parcelas significativas da força de trabalho – no caso a população jovem – para permanecerem à margem do mercado formal de trabalho, contentadas com subempregos, trabalhos

precários, “bicos” ou trabalhos temporários. Mais que isto, prepara estas parcelas da classe trabalhadora para encararem com naturalidade tal situação e a conformar-se com ela.

Desse modo, além de atender à necessidade estrutural do capitalismo, a burguesia ainda consegue com esses programas conformar esse imenso contingente de jovens trabalhadores no leito de mudanças substanciais por que passa o cotidiano das empresas, bem como o cotidiano social. Neste aspecto superestrutural, as ações burguesas no campo da formação/qualificação profissional promovem um sentimento tal que faz os jovens se sentirem contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de, possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação/qualificação recebida. Isto significa que, mesmo que possamos vivenciar uma ampliação considerável da oferta de serviços educacionais voltados para a formação e qualificação do trabalhador, de modo geral, esta oferta significa muito mais um mecanismo de mediação do conflito de classe no campo da luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico do que um instrumento de formação/qualificação profissional propriamente dita.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio. Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

AGLIETA, M. **Régulation et Crise du Capitalisme**. Paris: Calmann-Levy, 1976.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000. 365 p.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. 528 p.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3ª Ed. São Paulo: Boitempo: 2000. 258 p.

BECKER, Gary Stanley. **El capital humano: um análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación**. 2ª Ed. Madrid: Alianza Editorial, 1983. 288 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação Brasileira: concertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João Carlos (Coords.). **Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira**. Campinas: Papirus; Editora da UNICAMP, 1994.

ENGUITA, Mariano F. O Discurso da Qualidade e a Qualidade do Discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 93-110.

FIDALGO, Fernando S.; MACHADO, L. R. S. (Orgs). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FINKEL, Sara M. Crise de Acumulação e Resposta Educacional da Nova Direita. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 3-18, 1990.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6ª Ed. São Paulo: Moraes, 1986. 142 p.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de Escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 235 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. As Mudanças Tecnológicas e Educação da Classe Trabalhadora. In: MACHADO, Lucilia R. S.; NEVES, M. A.; FRIGOTTO, Gaudêncio *et alli*. **COLETÂNEA CBE: Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus; CEDES; São Paulo: ANDE; ANPEd, 1992, p. 45-52.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995a.
- GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, Pablo. Qualidade Total na Educação. **MUNDO JOVEM**, Rio de Janeiro, Julho/95.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LAUTIER, B.; TORTAJADA, R. **École, force du travail et Salarariat:** matériaux pour une critique de l'économie de l'éducation. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1978. 205 p.
- LEITE, M. P. Modernização Tecnológica e Relações de Trabalho. In: FERRETTI, Celso J. *et alli* (Orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 21-35.
- MELLO, Guiomar Nano de. **Cidadania e Competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.
- MELLO, Guiomar Nano de. **Social Democracia e Educação**. (3ª Edição) São Paulo: Cortez, 1993.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Campinas: Edunicamp, 2002. 1103 p.
- MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil:** contos & descontos. Ceilândia, DF: Ideia, 1997.

MONLEVADE, João; FERREIRA, Eduardo B. **O FUNDEF e Seus Pecados Capitais**. Ceilândia, DF: Idéia, 1997.

MORAES NETO, B. **Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Coord.). **Política Educacional nos Anos 90: determinantes e propostas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. **Brasil Ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. **Quatro Teses para o Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte: II Encontro Nacional de Educação – II CONED, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. O Surgimento do Anti-valor. **Novos Estudos – CEBRAP**, Rio de Janeiro, N° 22, pp. 8-28, 1988.

PLANO Decenal de Educação Para Todos. Brasília: MEC, 1993.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A Escola Brasileira do Professor Raimundo. In: SOARES, Magda; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga. *et alli*. **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1994.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A mentira da evasão. **Veja**, Rio de Janeiro, p. 7-9, 28 de julho de 1993.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. A Pedagogia da Repetência. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 19(97): 13-20, nov./dez., 1990.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1995, pp.9-23.

SCHULTZ, Theodore W. **Investing in People: the economics of population quality**. California (USA): California University, 1981. 173 p.

SOUZA, José dos Santos. **Concepções e Propostas do Movimento Sindical Brasileiro para a Educação da Classe Trabalhadora**. Niterói: 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.