

3

A Posição do Brasil no sistema capitalista

3.1

Introdução

Vimos no capítulo anterior que a acumulação flexível estabelece novos padrões de utilização da força de trabalho, além de requerer da mesma um padrão comportamental e educacional diverso do que imperou durante o fordismo. No caso específico do Brasil a reforma do ensino promovida nos anos 90 pode ser lida como uma tentativa do governo de criar as condições para implementar uma educação básica em sintonia com os requisitos do setor produtivo. O que não é, como mostraremos ao longo desse texto, uma novidade. A industrialização tardia também requereu mudanças no sistema de ensino. A especificidade neste momento parece ser o consenso em torno da necessidade de que a elevação da escolaridade da população se dê associada com qualidade, de forma a garantir a competitividade do país.

3.2

O Brasil e as três revoluções industriais

Ao capitanear a Primeira Revolução Industrial no final do século XVIII, a Inglaterra passou a dominar o mercado mundial com seus produtos manufaturados porque os demais países ainda não detinham as condições necessárias para se industrializar. Este quadro vai se alterar quase um século depois quando Estados Unidos, França, Japão e Alemanha conseguem, ao se apropriarem da base técnica que viabilizou a Primeira Revolução Industrial, reverter sua posição na divisão internacional do trabalho e competir com a Inglaterra pelo mercado mundial de produtos manufaturados. Estes 5 países, que detinham “apenas 13% da população mundial, foram responsáveis por 74% da produção total de manufatura do mundo

durante o começo do século XX” (POCHMANN, 2000, p. 7). A preponderância destes países vai se refletir não só na divisão internacional do trabalho, como também no perfil ocupacional de sua força de trabalho. Um exemplo disto é que, no início do século XX, somente 9% da força de trabalho inglesa estava vinculada à agricultura; no Brasil este percentual era de 73%.

A Primeira Revolução Industrial não requereu uma qualificação de novo tipo, muito menos um aparato científico diverso do conhecido, mas sim adaptação psicofísica do trabalhador. O sistema de educação inglês era pífio se comparado ao escocês e a educação das massas era vista com desconfiança pelas elites dirigentes. A qualificação profissional requerida pelo sistema técnico de então era compatível com o aprendizado proporcionado pelas corporações de ofícios, já que a tecnologia utilizada não exigia um domínio intelectual superior¹. Na realidade, as condições técnicas essenciais e humanas já existiam e estavam presentes na sociedade inglesa. De mais a mais a expansão industrial inglesa foi subsidiada por sua expansão colonial e pela transformação de suas colônias em mercados consumidores. Esse movimento levou à desindustrialização da Índia, que de exportadora de tecidos finos passou a importadora de tecidos de algodão (HOBSBAWM, 1982).

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, a preponderância do trabalho escravo e a autarquia dos engenhos não abriram espaço para que as atividades de ofícios se desenvolvessem no Brasil nos mesmos moldes como na Europa. Nem o fato da organização dos ofícios aqui ter sido realizada a partir de regras mais

¹ Adam Smith critica o tempo de aprendizagem previsto no Estatuto de Aprendizagem inglês (5º Édito de Elizabeth), que ele considera não só excessivo, como um empecilho à livre contratação de trabalhadores. A seu ver a base técnica e a divisão do trabalho adotados na manufatura favoreceriam mais a habilidade manual dos trabalhadores do que um período de aprendizado prolongado como o defendido pelas Corporações de Ofícios. “A mais completa aprendizagem do modo como devem ser utilizados os instrumentos e como deve ser construída a máquina não pode requerer mais do que algumas semanas; talvez até sejam suficientes alguns dias. Nos comércios mecânicos vulgares, bastará decerto perder apenas alguns dias de estudo. É verdade que a destreza da mão, mesmo nos negócios vulgares, não pode ser adquirida senão depois de muita prática e experiência; mas o jovem praticará com muito maior diligência e atenção se desde o princípio for pago como artífice (...)” (SMITH, 1974, p. 107-108). A simplificação do processo de produção foi de tal ordem que possibilitou a incorporação de mulheres e crianças à dinâmica produtiva. Vale destacar que os trabalhadores infanto-juvenis não eram poupados das longas jornadas de trabalho, muito menos do trabalho noturno. Muitos eram praticamente analfabetos, pois o tempo dedicado ao trabalho lhes tirava o tempo necessário para instruir-se (MARX, 1983, p. 207, nota 98).

brandas² do que as que caracterizavam os ofícios europeus favoreceram sua proliferação; quando surgia uma oportunidade, aqueles que podiam mudavam de atividade “para poderem desfrutar das regalias ordinariamente negadas a mecânicos” (HOLANDA, 1991, p. 27). Outro fator inibidor era a possibilidade de aluguel de “negros de ganho”, que permitia àqueles com algum capital o usufruto do trabalho de outrem (os escravos), sem ter que se dedicar a qualquer atividade laboriosa.

A realidade é que o sucesso material alcançado devido ao trabalho escravo foi diretamente proporcional à desvalorização social do negro e do trabalho manual em nossa sociedade. Os indivíduos que, mesmo não sendo negros, mas que estivessem vinculados a atividades que não tinham reconhecimento social, eram vítimas de preconceitos e muitas vezes alijados socialmente. Um exemplo disto é a exclusão de indivíduos ligados a atividades mecânicas ou servis de indicações a cargos públicos, embora não houvesse previsão legal para tal. Operava-se uma discriminação que não tinha respaldo legal, mas nos costumes.

Ao discorrer sobre a gênese do ensino industrial-manufatureiro no Brasil, Luiz Antônio Cunha (2000a) ressalta a resistência popular ao trabalho de ofícios e afirma que durante o Império (1822-1889) havia uma preocupação em “reservar” algumas atividades manuais aos homens brancos. Nesse sentido, podemos dizer que alguns ofícios eram mais valorizados socialmente do que outros, em virtude da preocupação em dificultar o acesso de negros e de outros grupos sociais discriminados socialmente.

A repulsa ao trabalho braçal e seu baixo *status* social impregnou de tal forma a sociedade brasileira que profissões e atividades tradicionalmente ligadas à formação da classe média, como artesões e comerciantes, não germinaram no Brasil até o final do século XIX. Há um relato sobre um “simples oficial de carpintaria que se vestia à maneira de um fidalgo, com tricórnio e sapatos de

² “São freqüentes, em velhos documentos municipais, as queixas contra mecânicos que, ou transgridem impunemente regimentos de seu ofício, ou se esquivam aos exames prescritos, contando para isso com a proteção de juízes benévolos. Uma simples licença com fiador era, em casos tais, o bastante para o exercício de qualquer profissão, e desse modo se abriam malhas numerosas na disciplina só aparentemente rígida das posturas” (HOLANDA, 1991, p. 27).

fivela, e se recusava a usar das próprias mãos para carregar as ferramentas de seu ofício, preferindo entregá-las a um preto” (HOLANDA, 1991, p. 56).

Quem era alguém tinha a quem explorar para receber proventos do trabalho alheio. Como consequência, aqui não ocorreu uma formação de mão-de-obra por meio do trabalho como nos ofícios europeus, muito menos se estabeleceu uma tradição familiar em que de pai para filho se aperfeiçoasse o trabalho e se formasse uma nova geração de trabalhadores. O que se aperfeiçoou foi a formação de senhores. Uma formação que menosprezava o trabalho servil, valorizava o intelectual e buscava preservar o seu *status quo*.

Pelo quadro exposto podemos deduzir que o Brasil não contava com uma mão-de-obra qualificada que lhe permitisse sequer sonhar com a apropriação do sistema técnico que viabilizou a Primeira Revolução Industrial. Além disso, até a chegada da família real em 1808 era vedada a instalação de fábricas em solo nacional. A permissão para o funcionamento deste tipo de atividade gerou a necessidade de formação de mão-de-obra e a criação de locais para aprendizagem de ofícios, só que os aprendizes precisaram ser “importados” de Portugal, dada a resistência dos homens livres a este tipo de aprendizagem.

O ensino de ofícios e o aprendizado para o trabalho nas indústrias eram desqualificados socialmente e associados aos substratos menos importantes da sociedade brasileira: índios, negros, órfãos, mendigos, cegos e surdos. Não era um ensino que desse *status* social, era sim um aprendizado que reforçava a posição social subalterna de seus alunos na sociedade. Aqueles que ocupavam uma posição melhor na hierarquia social tinham uma outra formação, direcionada para o trabalho abstrato.

Até o início do século XIX o Brasil era um país predominantemente rural. A falta de dinamismo das cidades e sua dependência econômica do campo não propiciaram que nelas se desenvolvesse, de forma autônoma, uma classe média. Até meados do século XIX as cidades brasileiras eram habitadas, majoritariamente, pelos não proprietários, pelos que careciam de poder político e econômico. Os proprietários rurais só se deslocavam para os centros urbanos por

ocasião das datas festivas; eles recebiam e festejavam em suas propriedades rurais, onde teciam suas articulações comerciais e políticas.

Segundo Holanda o desenvolvimento das cidades brasileiras se deu sob a égide da concepção de mundo dos senhores rurais, já que são seus filhos que vão ocupar os postos de trabalhos considerados importantes na dinâmica urbana. É o olhar enviesado, forjado nos domínios dos engenhos de cana-de-açúcar, que vai contribuir na formação dos centros urbanos. Um olhar que associava o trabalho braçal ao trabalho servil e por isso indigno de seus representantes.

Por isso não causa espécie que na virada do século XIX para o século XX o recrutamento forçado para as escolas de aprendizes de ofícios fosse uma prática comum do Estado brasileiro. O alvo deste recrutamento eram homens e crianças representantes dos estratos mais baixos da sociedade, indivíduos sem voz ou representação social que tinham que se submeter ao que lhes era imposto. Assim, estabeleceu-se a aprendizagem e o trabalho compulsórios a fim de arregimentar mão-de-obra para funções consideradas vis, já que associadas ao trabalho escravo.

De acordo com Cunha (2000a) a aprendizagem de ofícios não estava relacionada a uma estratégia de formação de mão-de-obra para a indústria, mas sim de conformação social, que tinha como objetivo ocupar pobres e desvalidos, lhes transmitindo a ideologia e a moral do trabalho de forma a adequá-los a uma dinâmica social que os excluía e a evitar que o espírito questionador dos trabalhadores estrangeiros contaminasse a força de trabalho nativa. A própria formação ofertada pelas escolas de aprendizes de ofícios corrobora esta tese. Seus cursos eram voltados, principalmente, para a formação de aprendizes de marcenaria, sapataria e alfaiataria e não para atividades diretamente vinculadas à industrialização. É só nos anos 40 do século XX que o Estado brasileiro vai delinear uma política pública voltada para o ensino industrial.

O próprio processo de industrialização³ só será alvo de planejamento estatal nos anos 40. É deste período a criação da Coordenação de Mobilização

³ Adotamos aqui a palavra “processo” no mesmo sentido que lhe é conferido por Boris Fausto (2007, p. 391), que afirma “não ter ocorrido uma brusca passagem de um Brasil essencialmente agrícola para um Brasil industrial”.

Econômica (1942), cujo objetivo era pensar o processo de industrialização de forma global e propor um planejamento para o setor⁴. É mais a conjuntura internacional da primeira metade do século XX do que o planejamento estatal que vai impulsionar o processo de substituição de importações brasileiro. As duas Guerras Mundiais e a crise de 1929 provocaram uma restrição no fluxo de importações, o que gerou a necessidade de produzir internamente produtos antes importados⁵. A economia nacional, até então predominantemente agro-exportadora, se volta para o atendimento da demanda interna de produtos manufaturados.

Durante a Segunda Guerra Mundial o processo de industrialização se acentua⁶ e a manufatura nacional chega a aparecer em segundo lugar nos itens exportados para outros países periféricos⁷. Contudo, terminada a guerra e restauradas as condições de dependência, o dinamismo das exportações de manufaturas não se mantêm.

⁴ De acordo com Fausto (2007) o processo de industrialização brasileiro se inicia em meados do século XIX com fábricas têxteis voltadas para a fabricação de tecidos de algodão para pobres e escravos. Contudo, é só na década de 1920 que são instaladas as primeiras indústrias de base: a Siderúrgica Belgo-Mineira (1924) e a Companhia de Cimento Portland (1926). No mesmo período a acumulação decorrente da Primeira Guerra Mundial contribuiu para que “pequenas oficinas de consertos (...) [fossem] se transformando em indústrias de máquinas e equipamentos”. No entanto, não houve uma participação ativa do Estado no incentivo à industrialização e se ele “não foi um adversário da indústria, esteve longe de promover uma política deliberada de desenvolvimento industrial” (FAUSTO, 2007, p. 289).

⁵ É importante salientar que a Segunda Guerra Mundial trouxe tanto benefícios quanto empecilhos para a economia nacional. Do ponto de vista das exportações de produtos primários houve uma crise, já que como um percentual significativo das exportações brasileiras estava centrado em países do eixo, estas são impedidas de se realizar em função dos bloqueios dos países aliados. Já no que diz respeito às importações, a restrição de seu fluxo contribuiu para intensificar o processo de substituição de importações (PRADO JUNIOR, 1983).

⁶ “Repetia-se o que já ocorrera por ocasião da I Guerra Mundial (1914-18). E desta vez em escala muito maior, de um lado porque a redução dos fornecimentos exteriores é muito mais drástica, e doutro porque as necessidades do mercado nacional se tinham tornado maiores. Além disso, partia-se agora, o que não acontecera em 1914, de um nível industrial já mais elevado, tornando-se por isso mais fácil o aparelhamento da indústria no sentido de atender a tais necessidades acrescidas e insatisfeitas pelo habitual recurso à importação” (PRADO JUNIOR, 1983, p. 303).

⁷ “A prosperidade da indústria brasileira será então de tal ordem que nos tornamos até exportadores de algumas manufaturas, como em especial de tecidos que se venderão aos países da América Latina e África do Sul, privados, tanto quanto nós, de seus fornecedores habituais. As manufaturas chegarão a figurar no segundo lugar de nossas exportações, logo em seguida ao café” (PRADO JUNIOR, 1972, p. 74).

No entanto, é inegável que havíamos alcançado um patamar superior no processo de substituição de importações e que havia um mercado interno em expansão. O debate que marcará as décadas seguintes, como veremos mais adiante, é sob que condições se dará a industrialização do país: se de forma autônoma ou em associação com o capital estrangeiro. No momento, gostaríamos de destacar que com o incremento do processo de industrialização e a implementação de uma organização científica do trabalho nas empresas, buscou-se pensar uma educação profissional direcionada aos interesses da indústria.

Não se tratava mais de cooptar pobres e desvalidos para o trabalho industrial, mas de selecionar trabalhadores aptos a atuarem nas fábricas, trabalhadores que passariam por exames de seleção que visavam a afastar agitadores e despreparados. Elevava-se, assim, o perfil dos trabalhadores fabris, ao se procurar empregados com perfis pré-definidos pela organização científica do trabalho. O sistema educacional é criticado por não formar uma força de trabalho alinhada com este pensamento, nem um trabalhador capaz de se adequar às exigências do trabalho repetitivo.

Assim, a premência dos empresários em conseguirem mão-de-obra qualificada para o trabalho na indústria leva o Estado brasileiro, nos anos quarenta, a introduzir mudanças no sistema de ensino e a ampliar a possibilidade de escolarização da população menos favorecida. São criados cursos noturnos para o aperfeiçoamento de trabalhadores e o curso primário, que até então era restrito aos analfabetos, é estendido a todos que por ele se interessem. Eleva-se também o nível dos professores, que passam a ser nomeados a partir da aprovação em provas e da apresentação de títulos.

Até 1942, além das escolas federais de aprendizes artífices criadas em 1909⁸, não há nenhuma regulamentação federal para o ensino profissional. Os cursos técnicos existentes até então não eram reconhecidos pelas autoridades educacionais. O ensino neste período é descentralizado, cabendo ao governo

⁸O Presidente Nilo Peçanha (1909-1910) criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto 7.566 de 23/09/1909), uma em cada estado da federação, exceto nos estados do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal que já contavam com escolas deste tipo. Estas escolas tiveram desenvolvimento heterogêneo, apesar de terem recebido uma regulamentação singular que as distinguia das demais instituições do gênero (CUNHA, 2000b).

federal a gestão sobre o ensino superior e secundário e aos estados a responsabilidade sobre o ensino primário e o ensino profissionalizante.

Contudo, a formação de uma força de trabalho afinada com o processo de industrialização não se deu sem percalços, já que a população associava o trabalho fabril ao trabalho servil. Para vencer essa resistência a burguesia industrial procurou associar seu projeto de industrialização ao processo de modernização do país. Era necessário, naquele momento, apresentar o projeto burguês como um projeto do país. Para a burguesia industrial todos os esforços, inclusive a educação, deveriam se voltar para a superação do modelo agrário exportador e ajudar a consolidação do país como uma nação industrializada⁹.

A demanda do setor produtivo por um novo perfil de trabalhador se reflete nas políticas públicas. O governo Getúlio Vargas (1937-1945) promulga, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30/01/1942), que cria as escolas industriais¹⁰, estabelece a educação primária como educação geral e desloca a educação profissional para o ensino secundário (escolas industriais)¹¹. A aprendizagem profissional se complexifica, o acesso ao ensino industrial pressupõe agora formação geral (primária) e um exame de seleção.

Mas se a legislação assegurava um grau mínimo de escolaridade para aqueles que quisessem se profissionalizar, paralelamente ela promoveu a dualidade no ensino secundário. Os alunos com melhor desempenho eram estimulados a prestarem exames para o primeiro ciclo secundário; os demais, devido a seu desempenho ou condição socioeconômica, poderiam realizar exames para as escolas industriais. No entanto, a legislação não reconhecia a equivalência entre os diplomas emitidos pelas escolas técnicas e os emitidos pelo ensino

⁹ Ver Rodrigues (1998).

¹⁰ As antigas escolas federais de aprendizes artífices são transformadas em escolas industriais. Para maiores detalhes ver Cunha (2000b).

¹¹ A organização do ensino industrial previa uma formação em dois ciclos: o primeiro, com duração de 3 a 4 anos, tinha por objetivo proporcionar uma formação básica; já o segundo, com duração similar ao do primeiro, visava à formação profissional. Nos anos seguintes foram promulgados mais dois atos legais: a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei 6.141 de 28/12/1943) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto Lei 9.613 de 20/08/1946). Estas Leis Orgânicas organizaram o ensino profissional de acordo com os três campos da economia: indústria, comércio e agricultura (ROMANELLI, 2000).

secundário¹²; isto dificultava aos egressos das escolas técnicas o acesso ao nível superior¹³.

A análise de Cunha (2000a) é que o deslocamento do ensino industrial para o secundário não tinha a formação humana como sua preocupação principal, mas sim garantir o acesso ao ensino industrial de indivíduos mais preparados. Dentro dessa lógica o ensino primário funcionava como um espaço de triagem, onde trajetórias profissionais/educacionais eram traçadas em função do desempenho dos alunos e/ou de sua condição sócio-econômica. Nesse sentido, a racionalidade que permeou o debate e a concepção da Lei Orgânica do Ensino Industrial não tinham como parâmetro a inclusão de novos atores sociais ao sistema de ensino, mas a formação de mão-de-obra para a indústria. Sob esta ótica,

o deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, muito provavelmente, superior ao dos ‘desvalidos’ da situação anterior. Isso só foi possível, no entanto, após o crescimento da rede de escolas primárias mantidas, principalmente, pelos estados e municípios (CUNHA, 2000a, p. 100).

No que diz respeito às escolas de aprendizes artífices, a Lei Orgânica do Ensino Industrial previa que estas deveriam possibilitar a aprendizagem dos trabalhadores no trabalho e que seus egressos poderiam concluir sua formação nas

¹² É importante destacar que enquanto o ensino técnico profissional era regido pelas Leis Orgânicas do Ensino Industrial; o ensino secundário, de caráter propedêutico, tinha regulamentação própria: a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244 de 9/4/1942). O ensino secundário propedêutico era dividido em dois ciclos: o primeiro (ginásio) durava 4 anos e o segundo (clássico ou científico) 3 anos (ROMANELLI, 2000).

¹³ O ensino industrial foi concebido com tal rigidez que praticamente era vetado aos alunos migrar de um ramo do ensino profissional para outro. Isto porque um aluno matriculado no ensino agrícola que quisesse mudar para o ensino comercial não teria como aproveitar as disciplinas já cursadas, ele teria que abandonar o ensino agrícola e iniciar o ensino comercial. Do mesmo modo era vetada aos alunos matriculados no ensino profissional secundário a transferência para o ensino secundário propedêutico. “Outro aspecto lamentável dessa falta de flexibilidade manifestava-se nas oportunidades de ingresso nos cursos superiores. Continuando uma tradição, acentuada com a reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas [do Ensino Industrial] só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente” (ROMANELLI, 2000, p. 156).

escolas industriais; contudo isto nunca foi levado a termo, já que a Portaria que previa esta articulação foi revogada.

A tese de Cunha é de que a possibilidade dos aprendizes complementarem sua escolarização nas escolas industriais estava ligada a uma disputa entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, apoiado por Getúlio Vargas. Enquanto o Ministério da Educação pretendia incorporar a educação profissional ao sistema de ensino, o Ministério do Trabalho concebia a educação profissional como responsabilidade do empresariado¹⁴. É deste período o ato legal que criou o SENAI¹⁵.

No início dos anos 50 o Brasil ainda é um país eminentemente agrícola, contudo a participação da indústria na economia nacional começa a se destacar. O fim do Estado Novo e o restabelecimento do processo eleitoral faz com que se acirre a disputa entre três projetos diversos para o desenvolvimento do país: o liberalismo econômico, que tem suas raízes na República Velha; o nacional-desenvolvimentismo que tem como figura emblemática Getúlio Vargas, mas que será retomado, sob uma nova ótica, no governo Juscelino Kubitschek¹⁶ (1956-1961) e durante a ditadura militar (especialmente no governo do General Ernesto

¹⁴ Podemos dizer que até hoje a Educação Profissional é alvo de políticas diferenciadas por parte do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Renda. Tanto o governo Fernando Henrique Cardoso, quanto o governo Lula implementaram programas de qualificação profissional no âmbito do Ministério do Trabalho. O primeiro criou o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, 1995-2002) e segundo o PNQ (Plano Nacional de Qualificação, 2004 –). Por seu turno o Ministério da Educação mantém uma política oficial de educação profissional, que se no governo FHC foi capitaneada pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), no segundo governo Lula parece repousar na expansão dos CEFETs. Sobre esta expansão ver Pires (2007).

¹⁵ Para um aprofundamento sobre a criação do SENAI e seus objetivos ver Cunha (2000a, 2000b).

¹⁶ Segundo Ianni (1977) a industrialização estava associada à idéia de desenvolvimento econômico tanto por Getúlio Vargas, quanto por Juscelino Kubitschek. Mas enquanto Vargas vinculava o desenvolvimento econômico à autonomia do Brasil no sistema capitalista, JK incorporou a idéia de desenvolvimento econômico dependente, apesar de empunhar a bandeira do nacionalismo. O Plano de Metas do governo JK lançou não só as bases para o aprofundamento da capitalismo dependente, como reconfigurou o papel do Estado, que passa a intervir e planejar mais a economia. O planejamento do governo JK privilegiou o capital privado, nacional e estrangeiro. Em seu governo “cresceu bastante a importância absoluta e relativa das empresas ligadas a empresas, grupos e conglomerados multinacionais. Por essa razão, os partidos políticos, os jornais e a pequena burguesia industrial debateram amplamente o problema da ‘desnacionalização’ da economia brasileira. Esse debate, aliás, desenvolveu-se também entre os representantes da grande burguesia industrial interessada na política governamental que mantinha condições monopolísticas para as empresas mais poderosas já instaladas”(IANNI, 1977, p. 175).

Geisel – 1974-1979) e o projeto de desenvolvimento nacional e popular que nunca se consubstanciou em programa de governo, mas que esteve na pauta dos movimentos que lutaram pelo aprofundamento do processo democrático (FIORI,2002).

A crise provocada pela Segunda Guerra Mundial, quando produtos primários brasileiros não encontravam espaço no exterior, ocasionando o declínio de nossas exportações, motivou o debate sobre a necessidade de se pensar um modelo de intervenção estatal que assegurasse o desenvolvimento autônomo do país e o protegesse das oscilações do mercado externo. Ao final do conflito o planejamento da economia é visto de forma positiva por representantes do governo Vargas, empresários, técnicos e economistas e com desconfiança pelos liberais, não só por sua posição em defesa do livre mercado¹⁷, como por sua resistência (e também dos conservadores) a um projeto que abrisse espaço para o aprofundamento da democracia¹⁸.

O liberalismo econômico que norteou os primeiros anos do governo Dutra (1946-1951) pode ser lido como a vitória dos liberais no embate político travado com o grupo que apoiava Getúlio Vargas e sua proposta de democratização do país e de construção de um capitalismo nacional¹⁹. Em oposição à proposta de

¹⁷ “Não queremos dizer que estava no programa da *Aliança Liberal* (que derrubou Washington Luís) acabar com os enclaves ou formas similares de exportação maciça de excedentes econômicos. O que queremos dizer é que a configuração histórica em que ocorreram a Revolução de 1930 e a reorganização do Estado brasileiro abriu possibilidades de redefinição das relações com o capitalismo mundial. Ou seja, os problemas sociais, econômicos, políticos, culturais e militares surgidos nas décadas dos vinte e trinta permitiram a revisão das relações de dependência; e, em consequência, a reorientação do sistema econômico nacional. As próprias atividades artísticas e intelectuais adquiriram horizontes e perspectivas diferentes, nos anos 1930-37” (IANNI, 1977, p. 60).

¹⁸ É dentro dessa dinâmica que é gestado o golpe contra o Estado Novo e “que se organizam e movimentam as forças políticas adversas ao nacionalismo econômico, ao dirigismo estatal e à participação das massas no processo político. O sucesso do Golpe de Estado de 29 de outubro de 1945 corresponde à vitória dessas oposições” (IANNI, 1977, p. 80).

¹⁹ A análise de Caio Prado Junior é que a concepção de liberalismo que norteou as opções políticas e econômicas na década de 50 não tem origem em uma elaboração teórica interna, mas em “um pensamento econômico sem nenhuma justificação no Brasil (...) [essa concepção de liberalismo é] amparada pelos interesses tanto nacionais como estrangeiros direta ou indiretamente ligados à tradicional ordem econômica dominante no país, e que julga preferível confiar na livre iniciativa privada, deixando a seu cargo, na base do livre jogo do mercado e da oscilação de preços daí derivada, a seleção das importações e a utilização das divisas disponíveis” (PRADO JUNIOR, 1983, p. 312).

capitalismo nacional, os liberais advogavam a associação com o capital estrangeiro.

A noção de capitalismo associado era vista como frutífera, pois criaria as condições necessárias para o desenvolvimento econômico do país. Paulatinamente os sócios nacionais iriam se apropriar da *expertise* das empresas estrangeiras, possibilitando-lhes o domínio da base técnica que viabilizou a Segunda Revolução Industrial; a qual vai apresentar uma complexidade maior que a Primeira em termos de utilização de novas fontes de energia e de materiais e da produção de novos produtos, agora fabricados em larga escala e requerendo maior aporte de recursos.

A disputa entre aqueles que defendiam a implantação de um capitalismo nacional e os que viam no capitalismo associado ao capital estrangeiro a melhor opção para o país, foi vencida pelos últimos e norteou o processo de industrialização do país nas décadas seguintes²⁰. Logo, é sob as condições postas pelo desenvolvimento econômico dependente que o Brasil vai se consolidar, nos anos 60, como um país industrial e urbano.

A industrialização do país entra em uma nova etapa e se faz premente criar as condições para tornar o Brasil um *país desenvolvido*. O Estado passa a ter um papel importante na regulamentação do mercado, assim como os bancos no financiamento dos investidores. Contudo, os projetos governamentais que nortearam o processo de industrialização não estiveram comprometidos com a superação da desigualdade social e com o aprofundamento do processo democrático, mas sim com o desenvolvimento econômico do país²¹.

²⁰ A vitória da concepção de capitalismo associado se traduziu em medidas legais que liberaram para os estrangeiros, entre outros fatores, as transferências dos lucros das empresas estrangeiras para seus países de origem e a possibilidade de importação de máquinas e equipamentos livres de taxas alfandegárias. Por seu turno o empresariado nacional continuava submetido ao pagamento de impostos de importação para a aquisição dos mesmos equipamentos (Instrução SUMOC nº 113 de 17/01/1955). Os empresários reclamaram formalmente contra este instrumento legal, e muitos deles acabaram se associando ao capital estrangeiro para desfrutar dos benefícios legais concedidos a eles (PRADO JUNIOR, 1983).

²¹ A política econômica praticada durante a ditadura civil militar vai privilegiar o setor privado da economia, principalmente o associado ao capital estrangeiro. Já a política industrial favorece a produção de bens de consumo duráveis direcionados às camadas médias e altas da sociedade. Não há um compromisso com a ampliação da capacidade de consumo das camadas populares, o que

É importante salientar que neste período a industrialização deixa de ser uma atividade central dentro do núcleo orgânico do capital. Os benefícios alcançados pelos trabalhadores nos países centrais tornam os custos de produção nestes locais elevados se comparados aos dos países periféricos. Uma das soluções encontradas é a transferência de unidades produtivas para a periferia do capital.

Mas se para as organizações transnacionais a industrialização da periferia está relacionada à redução de custos e à manutenção de sua taxa de lucro, no Brasil o processo de industrialização é visto como uma oportunidade para que o país passe a integrar o seleto grupo dos países desenvolvidos. Sendo assim, é preciso criar as condições ideais para que o projeto nacional desenvolvimentista se concretize. Uma dessas condições é a formação de uma mão-de-obra adequada à organização fordista.

O sistema de ensino mais uma vez é alvo das críticas dos representantes do empresariado e mais uma vez o Estado brasileiro vai introduzir modificações no sistema de forma a responder à demanda do setor produtivo. A reforma educacional promovida pela ditadura civil-militar (Lei 5.692/71) é singular porque pela primeira vez na nossa história foram realizados ajustes em todos os níveis de ensino, tal a premência de responder a um só tempo à pressão do empresariado pela formação de uma força de trabalho em consonância com o *projeto nacional desenvolvimentista* e à demanda da sociedade por ampliação do acesso ao sistema público de ensino. A profissionalização compulsória no secundário, como veremos no próximo capítulo, se articula com este duplo propósito²².

praticamente as alija dos ganhos alcançados pelo processo de industrialização. Ademais, o modelo econômico deste período se assenta, entre outros fatores, no endividamento externo, no controle da inflação e dos salários e no atendimento das demandas populares urbanas através de políticas sociais estreitas. “Em síntese, a política salarial dos anos 1964-70 (como elemento básico da política operária governamental) recompôs as relações econômicas entre vendedores e compradores de força de trabalho. Essa recomposição, entretanto, foi realizada segundo os interesses dos compradores de força de trabalho, isto é, da empresa privada. Esse foi o contexto em que se realizou a ‘contenção do populismo’, bem como o encerramento da experiência com a ‘democracia liberal’ ”(IANNI, 1977, p. 282).

²² A Lei 5.692/1971 amplia a obrigatoriedade do ensino para 8 anos e a meta do governo é que em 1979 praticamente erradicar o analfabetismo (97% da população alfabetizada). O próprio governo reconhece, em 1974, que esta meta é irreal e começa a traçar estratégias para alcançá-la, é dentro dessa dinâmica que passa a valorizar formas de ensino não regular, como o MOBRL (criado pela lei 5370 de 15/12/1967) e o projeto Minerva (1970), projetos que visam a potencializar o cumprimento da meta de alfabetização. No ato de sua criação o objetivo do MOBRL é

O estudo de Giovanni Arrighi (1997) sobre a industrialização da periferia e da semiperiferia nos mostra que o processo de industrialização não só não alterou o *status* destes países no sistema capitalista, como em muitos casos manteve inalterada a estrutura social interna. Isto ocorreu porque na maioria destes países a industrialização se deu sob regimes ditatoriais, os quais promoveram mudanças econômicas sem alterar privilégios, ou mesmo distribuí-los²³.

Além disso, o processo de industrialização da periferia não esteve associado a um esforço endógeno em Ciência e Tecnologia (C&T), mas à transferência controlada de tecnologia das organizações multinacionais para suas unidades produtivas na periferia e na semiperiferia. Como consequência a industrialização destes locais não se traduziu em enriquecimento intelectual do ponto de vista do domínio de C&T, mas em uma apropriação subordinada aos interesses das matrizes estrangeiras²⁴. Entretanto, isto não impediu que alguns países, por conta da industrialização tardia, passassem a integrar a semiperiferia do capital.

A semiperiferia funciona quase como um *vir a ser*. Embora não integre o núcleo orgânico do sistema do capital, em seu interior encontramos grupos restritos que desenvolvem atividades, modos de vida e de consumo similares aos

alfabetizar a população urbana analfabeta na faixa de 15-35 anos, esta faixa etária é ampliada em 1974 e passa a incluir jovens de 9 a 14 anos. O projeto Minerva tinha como objetivo a oferta de ensino supletivo para uma população de 17-39 anos através do rádio. Os programas eram transmitidos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC (CUNHA, 1975).

²³ A contradição, é que, ao promoverem a industrialização, estes regimes criaram, simultaneamente, uma massa proletarizada, com maior poder de compra e mais exigente que a população rural de outrora. A rápida urbanização eleva o contingente de habitantes alfabetizados e informados nas cidades, que almejam participar da divisão da riqueza do país. Uma insatisfação que nem mesmo o poder coercitivo consegue controlar. Na visão de Arrighi (1997) é dentro dessa contradição que se dá a abertura para o processo de democratização nesses países.

²⁴ De acordo com Arrighi dois elementos contribuem para a manutenção de um país no andar de cima do sistema capitalista: a riqueza e a capacidade de se apropriar dos benefícios da divisão internacional do trabalho. É a combinação destes elementos e a desigualdade que geram no sistema que possibilitam a uns poucos seu controle. Para manter sua riqueza e auferir dos benefícios da divisão internacional do trabalho, o núcleo orgânico do capital precisa expropriar muitos. E como a manutenção do sistema do capital não se dá por inclusão, mas sim por exclusão, os investimentos em pesquisa e inovação só são possíveis se realizados mediante a certeza de que se trata de um jogo que só uns poucos podem jogar, já que “o traço mais essencial da economia capitalista mundial é a recompensa desigual por esforços humanos iguais e oportunidades desiguais de uso de recursos escassos” (ARRIGHI, 1997, p. 218).

presentes nos países centrais²⁵. O Brasil é um exemplo dessa dualidade, setores dinâmicos da sociedade convivem com índices de pobreza que nos aproximam de países africanos²⁶.

Mas se a industrialização tardia assegurou ao Brasil uma posição na semiperiferia do sistema capitalista, ela não criou as condições necessárias para que pudéssemos nos apropriar da complexidade envolvida no desenvolvimento e renovação das novas tecnologias de informação e comunicação que compõem a base técnica da Terceira Revolução Industrial. Este sistema técnico, que também é denominado de Revolução Informacional, está simplesmente fora do alcance dos países semi-periféricos e periféricos, posto que não há caixa-preta a desvendar, mas *chips* que comportam alta tecnologia em constante renovação e obsolescência.

Assim, à semiperiferia, sem domínio de ciência e tecnologia de ponta, resta copiar e adaptar, mas sempre na retaguarda e sempre dependente do acesso a patentes, uma vez que

a superação da descartabilidade/efemeridade imporia um esforço descomunal de pesquisa científico-tecnológico, aumentando-se o coeficiente de P&D [Pesquisa e Desenvolvimento] ou C&T sobre o PIB [Produto Interno Bruto] em algumas vezes, para saltar à frente da produção científico-tecnológica (OLIVEIRA, 2003, p. 140).

Francisco de Oliveira (2003) defende a tese de que se até a Segunda Revolução Industrial havia a possibilidade do Brasil alcançar o nível de

²⁵ O medo de cair para a periferia do sistema faz com que estes países utilizem todos os recursos a seu dispor para manterem suas posições e façam concessões que em conjunto não os levam a uma posição melhor dentro do sistema. Pelo contrário, cada vez mais enfraquece sua posição como grupo, já que “quanto mais os Estados semiperiféricos competiam entre si no fornecimento de espaços produtivos seguros e rentáveis e de suprimentos de mão-de-obra barata e disciplinada, piores eram os termos que cada um deles obtinha pelo desempenho dessas funções subordinadas na acumulação global do capital” (ARRIGHI, 1997, p. 236).

²⁶ A análise de Celso Furtado (1974) sobre o processo de modernização nos ajuda a entender essa disparidade. A seu ver como a industrialização brasileira se deu ancorada na baixa remuneração da mão-de-obra e na manutenção de desigualdades sociais e regionais, ela não só impossibilitou que o conjunto da população se beneficiasse dos ganhos obtidos com a industrialização, como favoreceu a formação de verdadeiras ilhas de prosperidade. São nestes grupos que se verifica a assimilação de estilos de vida e de hábitos de consumo análogos aos observados nos países desenvolvidos. Assim, marcado por assimetrias, o processo de industrialização não se traduziu em desenvolvimento efetivo do país, posto que não elevou as condições de vida do conjunto da população, nem viabilizou, no plano da estrutura produtiva, um domínio técnico-científico que rivalizasse com os padrões encontrados nos países centrais.

desenvolvimento dos países centrais; a Revolução Informacional parece sepultar esta pretensão, dado o nível de complexidade técnico-científica que requer. Sua análise é que a opção da burguesia brasileira por uma inserção subordinada ao capitalismo mundial inviabilizou o desenvolvimento endógeno, posto que este tipo de desenvolvimento teria requerido que ela se aliasse às classes subordinadas e enfrentasse o desafio do aprofundamento do processo democrático e da superação da desigualdade social. Ao invés disso, a burguesia brasileira buscou parceiros externos e o isolamento das massas do processo decisório do país. Este caminho lhe possibilitou manter seu *status quo* e a estrutura social do país praticamente inalterados, mas inviabilizou o reposicionamento do país na divisão internacional do trabalho. Outro fator que contribuiu para o subdesenvolvimento²⁷ do país foi a baixa remuneração da força de trabalho nacional. Uma força de trabalho mal remunerada não tem como manter um alto padrão de consumo.

O paradoxal é que mesmo incapazes de uma produção autônoma, vivenciamos a Revolução Informacional pois esta tem capacidade de customizar sua produção de tal modo que mesmo os estratos mais baixos da sociedade são contemplados com produtos e serviços. “As florestas de antenas, inclusive parabólicas, sobre os barracos das favelas é sua melhor ilustração” (OLIVEIRA, 2003, p. 144).

Assim, à falta de interesse da burguesia brasileira por um modelo econômico que gerasse ganhos para o conjunto da população aliou-se o desinteresse das matrizes estrangeiras em transferir tecnologia de ponta a suas filiais. E do mesmo modo como as elites nacionais não abriram espaço para que todos os benefícios auferidos pela industrialização alcançassem o conjunto da

²⁷Segundo Celso Furtado (1992) o subdesenvolvimento está relacionado ao fato de que a industrialização não altera a posição do país na divisão internacional do trabalho, nem produz ganhos significativos para o conjunto da população. “O subdesenvolvimento é fruto de um desequilíbrio na assimilação das novas tecnologias produzidas pelo capitalismo industrial, o qual favorece as inovações que incidem diretamente sobre o estilo de vida. Essa proclividade à absorção de inovações nos padrões de consumo tem como contrapartida o atraso na absorção de técnicas produtivas mais eficazes. É que os dois métodos de penetração de modernas técnicas se apóiam no mesmo vetor, que é a acumulação. Nas economias desenvolvidas existe um paralelismo entre a acumulação nas forças produtivas e diretamente nos objetos de consumo. O crescimento de uma requer o avanço da outra. É a desarticulação entre esses dois processos que configura o subdesenvolvimento” (FURTADO, 1992, p. 41-42).

população, os países centrais não socializaram os avanços alcançados por eles em P&D.

A opção brasileira pela inserção subordinada e pelo endividamento externo cobra seu preço. O país não tem domínio intelectual da base técnica que viabiliza a Revolução Informacional, no entanto não deixa de sofrer suas conseqüências. A acumulação flexível permite redimensionar o trabalho de tal forma que o desemprego se instala e mesmo São Paulo, a cidade mais rica do país,

(...) exhibe o teatro de uma sociedade derrotada, um bazar multiforme onde a cópia pobre do bem de consumo de alto nível é horivelmente *kitsch*, milhares de vendedores de coca-cola, guaraná, cerveja, água mineral, nas portas dos estádios duas vezes por semana. Pasmemos teoricamente trata-se de trabalho abstrato virtual (OLIVEIRA, 2003, p. 142-143).

A década de 90 é o marco inicial da implementação de um novo modelo econômico no Brasil, de orientação neoliberal, que não só rompe com o projeto nacional de industrialização acalentado de 1930 até 1970, como não consegue manter o ritmo de incorporação da força de trabalho apresentado até então. Os dados de ocupação e desemprego de 2000 indicam que mais de 40% da força de trabalho ocupada encontrava-se vinculada a postos de trabalho precários e que a taxa de desemprego aberto “mais do que quintuplicou nas duas últimas décadas, pois passou de 2,8%, em 1980, para 15% em 2000” (POCHMANN, 2006, p. 113).

O fim da ditadura civil militar e o reestabelecimento de uma situação democrática²⁸ não significaram a democratização do acesso à educação, à renda e à riqueza socialmente produzida. A Constituição Federal de 1988 vai garantir direitos políticos e sociais, contudo a adoção, pelos governos eleitos pelo voto popular, de políticas neoliberais, não favoreceu a superação do quadro histórico de desigualdades sociais e econômicas, mas sim seu aprofundamento.

²⁸ A expressão “situação democrática” é de Boris Fausto, que ressalta que uma das desvantagens da transição pactuada foi “não colocar em questão problemas que iam muito além da garantia de direitos políticos à população”, problemas estes que não foram criados durante a ditadura militar, mas que fazem parte de uma história de desigualdades sociais e econômicas. “Certamente, estes males não seriam curados da noite para o dia, mas poderiam começar a ser enfrentados no momento da transição. O fato de que tenha havido um aparente acordo geral pela democracia por parte de quase todos os atores políticos facilitou a continuidade de práticas contrárias a uma verdadeira democracia. Desse modo, o fim do autoritarismo levou o país mais a uma ‘situação democrática’ do que a um regime democrático consolidado” (FAUSTO, p. 527).

O argumento que norteou a implementação destas políticas no Brasil é o de que elas viabilizariam a modernização do país e sua inserção na economia global. No entanto isto não ocorreu, estas políticas não contribuíram para elevar as condições socioeconômicas da população, muito menos para melhorar a posição do país na divisão internacional do trabalho. Um exemplo disto é que a participação brasileira no comércio internacional não ultrapassa 1,2%. Segundo Pochmann (2006) a opção pelo controle da inflação e pela estabilidade monetária fez com que muitos produtos produzidos internamente perdessem competitividade frente a produtos importados, como consequência houve um decréscimo da atividade produtiva e o país passou a se destacar, no mercado exterior, pela oferta de produtos de baixo valor agregado²⁹. Isto ocorreu porque as políticas governamentais que visavam a inserção do país na economia global se deram dissociadas “de políticas industrial ativa, comercial defensiva e social compensatória” (POCHMANN, 2006, p. 118).

E se do ponto de vista econômico as políticas neoliberais favoreceram a abertura do país ao capital financeiro e sua transformação “em plataforma de valorização financeira internacional, bem em linha com o espírito rentista e financista dos dias que correm” (PAULANI, 2006, p. 88); do ponto de vista social houve um aprofundamento da desigualdade social. A participação dos trabalhadores na renda nacional declinou de 50% em 1980, para 39,1% em 2005; e as políticas compensatórias foram praticamente anuladas por uma política macroeconômica que além de não estimular o emprego, se apóia na baixa remuneração da força de trabalho³⁰.

José Luís Fiori (2002) vê pontos de tangência entre o projeto neoliberal implementado a partir dos anos 90 e o acalentado pelos liberais da República

²⁹ De acordo com Paulani (2006, p. 85) “o Brasil vem experimentando, desde o início dos anos 1980, um claro retrocesso no perfil de suas atividades e na forma de sua inserção na produção mundial. Não se trata apenas, de no setor industrial, o país estar produzindo cada vez mais bens que são considerados quase *commodities* (alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação tecnológica e rotinização das tarefas). Trata-se de uma redução acentuada da importância do setor industrial brasileiro, como indica o fato de o emprego industrial nacional ter chegado a representar 4,2% do emprego industrial mundial, nos anos 1980, e de essa participação ter chegado hoje à casa dos 3,1%”.

³⁰ Conforme Pochmann (2006, 2007).

Velha, mesmo reconhecendo que eles são devedores de condições históricas diversas³¹. Seu exame é que os dois projetos têm em comum a ortodoxia liberal e sua crença no livre mercado, no rigor fiscal e monetário. E tal qual o projeto liberal do início do século XX, o projeto neoliberal não abre espaço para a construção de um projeto de desenvolvimento nacional e para o aprofundamento do processo democrático, uma vez que favorece à concentração e à exclusão. Por isto defende um redirecionamento da política econômica, de forma a atender objetivos outros que não os do capital financeiro e de seus poucos beneficiários.

Pochmann (2006), do mesmo modo, advoga um novo modelo econômico que privilegie o aprofundamento do processo democrático e altere o padrão distributivo desigual. A seu ver a manutenção da estabilidade econômica é feita às custas da geração da pobreza. Ou melhor, os cortes efetuados no orçamento social para viabilizar o superávit fiscal, o rebaixamento das condições de vida da população, a baixa remuneração da força de trabalho, o desemprego etc. são fatores que contribuem para manter inalterado o quadro histórico de desigualdade social.

3.3

O Trabalho na terceira revolução industrial

As inovações organizacionais e técnicas permitem ao capital eliminar o tempo ocioso pago aos trabalhadores; todo o tempo de trabalho é hoje trabalho produtivo. Desse modo, o salário do trabalhador deixa de ser um adiantamento do trabalho a ser realizado e passa a ser fruto de sua produtividade. Transfere-se para o trabalhador a responsabilidade pelo pagamento de seu próprio salário e busca-se eliminar gradualmente a jornada de trabalho, já que o trabalho abstrato não é mensurado pelo tempo de execução, mas sim pela produtividade alcançada:

³¹“Nada disto implica em desconhecer o óbvio: que o mundo de [Joaquim] Murtinho não é mesmo mundo do [Pedro] Malan, apesar de que suas convicções econômicas sejam as mesmas. Mas neste ponto não há com o que se espantar: a fé cega dos economistas ortodoxos e dos Tesouros Nacionais, no rigor fiscal e monetário, foi sempre a mesma, desde o século XVII, igual que suas teses e políticas imobilistas. A verdade é que se a economia mundial tivesse sido governada pelos economistas, não teria havido capitalismo, e o Brasil jamais teria deixado um engenho de açúcar” (FIORI, 2002, p. 2).

os rendimentos dos trabalhadores agora (...) [dependem] da realização do valor das mercadorias, o que não ocorria antes; nos setores ainda dominados pela forma-salário, isso continua a valer, tanto assim que a reação dos capitalistas é desempregar força de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p. 136).

Ao eliminar o trabalho ocioso, privilegiar o trabalho abstrato, aumentar a produtividade por trabalhador, flexibilizar a produção de forma a utilizar o número exato de trabalhadores o capital inaugura uma nova relação capital x trabalho, em que a força de trabalho é chamada a comparecer quando e por quanto tempo o capital a requerer. Isto permite que uma nova tipologia de contrato de trabalho seja pensada: são os contratos de tempo parcial, contratos por tempo determinado, contratos por prestação de serviços, contratos de trabalho específicos para pequenas empresas etc.

A nova tipologia de contrato de trabalho não é *a priori* nociva ao trabalhador, mas sim a racionalidade com a qual se articula, que recruta e dispensa os trabalhadores de acordo com a demanda da produção e/ou do serviço a ser realizado. À medida que se torna possível adequar o tempo de trabalho necessário ao tempo da produção, a jornada de trabalho passa a ser um empecilho para o capital, assim como todos os benefícios associados a ela: “já não existe medida de tempo de trabalho sobre o qual se ergueram os direitos do [Estado Providência] (...)” (OLIVEIRA, 2003, p. 137).

Esta recomposição ocorre em um contexto em que o espaço de pressão dos trabalhadores se vê reduzido e estes, com exceção de algumas categorias, já não têm a força social de outrora para negociar seus interesses e/ou lutar por uma mudança na estrutura política e social. A própria identidade de classe dos trabalhadores se vê comprometida, pois não se trata mais de construir trajetórias profissionais estáveis ou mesmo de ter o trabalho formal como princípio orientador da vida social, mas de cada indivíduo buscar construir uma trajetória particular que lhe permita sobreviver.

Nos parece que ao individualizarem suas trajetórias profissionais os trabalhadores tendem a perder o que Hobsbawm (1982) chama de autodefesa

contra a ordem liberal, já que não mais constroem uma identidade comum a partir da resistência coletiva a uma racionalidade que os exclui³².

É nos marcos postos pela resistência operária que se aprofundou o processo democrático e se estendeu o direito ao voto ao conjunto da população. Ao deslocar o mérito individual do trabalho para a disposição do indivíduo em se educar e eleger a escola como o espaço por excelência da cidadania, o capitalismo tardio não só busca atenuar a relação do trabalho com a cidadania, como também afirmar a cidadania quase como uma disciplina acadêmica – onde respeito e tolerância são ministrados – e não como uma construção histórico-social, em que grupos excluídos lutam para ampliar seu espaço na esfera pública.

O fato é que se busca globalizar uma visão de mundo que naturaliza a subordinação do trabalho ao capital. É óbvio que esta subordinação sempre existiu, só que agora a competição por trabalho extrapola as fronteiras nacionais e se estabelece em todo o globo, em um movimento que parece hegemonizar relações de trabalho desfavoráveis para a maioria dos trabalhadores. Na nova divisão social do trabalho a forma salário e os benefícios associados a ela parecem estar sendo substituídos pelo pagamento por tarefa ou meta alcançada. Este tipo de remuneração não é em si prejudicial aos trabalhadores. O problema é que só uma minoria reúne as condições necessárias para auferir benefícios, mesmo que por tempo limitado, desse padrão de retribuição.

O perverso é que, ao se reconfigurar o papel do trabalho na produção, se reconfigura do mesmo modo o papel social do trabalho e do próprio trabalhador. O uso decrescente da força de trabalho retira daqueles que nasceram sem capital a perspectiva de inserção pelo trabalho, lançando-os a sua condição de sujeitos livres e iguais, responsáveis por sua própria sobrevivência.

Para Francisco de Oliveira (2003) a tendência é que a configuração do que hoje denominamos setor informal se espraie para os trabalhadores vinculados ao

³² “O movimento trabalhista foi uma organização de autodefesa, de protesto e de revolução. Mas para os trabalhadores pobres era mais do que um instrumento de luta: era também um modo de vida. A burguesia liberal nada lhes oferecia; a história arrancou-os da vida tradicional que os conservadores, em vão, se ofereciam para manter ou restaurar. Nada podiam esperar do tipo de vida para o qual eles eram crescentemente arrastados” (HOBSBAWM, 1982, p. 235-236).

setor formal. Entretanto, para que esta tendência se concretize é necessário ajustar a norma jurídica brasileira às possibilidades abertas pela flexibilização produtiva. Se na legislação brasileira o trabalho informal remete ao trabalhador que não tem registro oficial de trabalho, na perspectiva neoliberal o trabalho informal está relacionado às mudanças que estão ocorrendo na estrutura do mercado de trabalho. A disputa que se prenuncia na sociedade brasileira e especificamente no campo do direito do trabalho gira em torno do quanto flexibilizar a legislação trabalhista em uma sociedade que ainda convive com denúncias de trabalho escravo. E se até meados dos anos 80 havia a perspectiva de incorporação dos trabalhadores informais ao mercado de trabalho formal, podemos dizer que a partir dos anos 90 a realidade reverte esta expectativa, já que os dados do período mostram aumento do trabalho informal e do desemprego no Brasil.

3.4

Emprego e desemprego no Brasil nos anos 90: ação e reação

Os trabalhadores brasileiros, que nos anos 70 alcançaram seu maior grau de organização, tendo, inclusive, fundado um partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), não atravessaram incólumes o processo de reestruturação produtiva e as mudanças advindas da adoção da nova base técnica.

A década de 90 vai registrar, no Brasil, o crescimento do desemprego em todas as camadas sociais, com predomínio daquelas com maior nível social e renda. Isto provocou um enfraquecimento da classe média que vive do trabalho, que viu sua renda diminuir em consequência do desemprego e do achatamento salarial. Some-se a isto o fato de o setor privado ter reduzido as contratações de profissionais de nível superior e o setor público ter se tornado o principal empregador de profissionais com este nível de escolaridade. Estes profissionais encontram mais dificuldade em se colocar no mercado de trabalho do que trabalhadores com baixa escolaridade. As pesquisas indicam que

em várias capitais de Estados, [há] mais desempregados com o curso superior completo do que analfabetos. Em síntese, há um nítido esvaziamento, relativo e absoluto, da classe média no país. E tudo isso tem sido acompanhado da ampliação dos lados opostos da pirâmide social (POCHMANN, 2004, p. A9).

Mas como se dá esta ampliação? Márcio Pochmann (2004) sustenta que a política de responsabilidade fiscal adotada pelo governo federal viabilizou a implementação de dois programas de garantia de renda mínima: um direcionado aos ricos, na forma de sustentação e garantia de suas transações financeiras, e outro destinado aos pobres, na forma de complementação de renda mínima³³. Ao nosso ver os programas destinados às populações pobres se articulam com o que Robert Castel denomina de *políticas de inserção* e sucedem as antigas *políticas de integração*. As *políticas de inserção* parecem ser a solução encontrada pelo poder público para lidar com a questão da *força de trabalho supérflua* e com a incapacidade do sistema em integrar a totalidade da população pela via do emprego. As antigas *políticas de integração* perdem espaço e a integração pelo trabalho passa a ser um privilégio de poucos.

Não deixa de ser um paradoxo que o trabalho perca espaço como fator de integração social em um contexto de expansão do assalariamento e de intensificação do trabalho. Isto ocorre porque o que se expande são os postos de trabalho temporários, precarizados e de baixa remuneração, os quais não estão associados a redes de proteção social ou a garantia de estabilidade. Os trabalhadores vagam de emprego precário em emprego precário, buscando de alguma forma se integrar ao movimento da sociedade, oscilando entre uma situação de emprego e de desemprego, sem vislumbrar no horizonte estabilidade ou segurança.

Segundo Castel (1998, p. 594) estes trabalhadores se equilibram na vulnerabilidade de sua condição social em uma sociedade que “é ainda maciçamente uma sociedade salarial”, mas que não tem mais como compromisso a integração social do conjunto da população. Para este autor as políticas públicas, ao deslocarem seu foco da integração para a inserção, realizam um

³³ Pochmann (2007, p. 18) assevera que “as taxas de juros básicas estabelecem o nível mínimo de garantia de renda para cerca de 20 mil famílias que vivem da aplicação de suas riquezas no circuito da financeirização. Desde o final da década de 1990, o Brasil vem transferindo anualmente de 5 a 8% de todo o Produto Interno Bruto na forma de sustentação da renda mínima para os ricos. De outro lado, ganhou maior dimensão, desde 2001, a difusão de programas de complementação de renda mínima para os segmentos miseráveis da população. A cada ano, menos de 0,5% do PIB nacional tem sido transferido para mais de 10 milhões de famílias que vivem em condições de extrema pobreza”.

redirecionamento do trabalhador (sujeito coletivo), para o indivíduo isolado, o qual, para ser beneficiário das *políticas de inserção*, deve provar ser delas merecedor. O mérito aqui está relacionado ao seu enquadramento às normas e aos requisitos que regem este tipo de política. Neste contexto, “os fragmentos de uma biografia esfacelada constituem a única moeda de troca para o acesso a um direito” (Ibid., p. 609). No caso brasileiro podemos identificar o *Programa Bolsa Família* como um exemplo deste tipo de política. Este Programa tem como objetivo a complementação de renda de famílias que estão abaixo da linha de pobreza e viabilizar a permanência de seus filhos no sistema de ensino³⁴.

Castel alerta para o risco deste tipo de política engendrar um neopaternalismo e/ou ressuscitar o modelo assistencialista tradicional que a regulação dos direitos trabalhistas buscou sepultar. Já que sem regulação coletiva retorna-se a um processo de individualização de direitos que já havia sido superado e corre-se o risco de que juízos morais venham a ser utilizados na definição dos cidadãos merecedores do auxílio governamental.

³⁴ Em 2006, o *Bolsa Família* atingiu 11,1 milhões de famílias que estão abaixo da linha de pobreza a um custo estimado de R\$ 8,5 bilhões. O Bolsa Família é considerado o Programa mais efetivo no que diz respeito a distribuição de renda e atende a 21,4% dos domicílios brasileiros. O Programa entende por família pessoas que vivam sob o mesmo teto, ligadas por laços de parentesco ou afinidade, e que sobrevivem mediante a contribuição de todos. As famílias, dependendo de sua classificação, podem receber até R\$ 95,00 por mês. O benefício é pago diretamente às famílias, através de cartão magnético da Caixa Econômica Federal e sua gestão está a cargo do Ministério do Desenvolvimento Social. A contrapartida das famílias é a matrícula e a frequência escolar de seus filhos, o acompanhamento de sua saúde e educação nutricional e o cumprimento, pelas gestantes e pelas mães, da agenda pré e pós-natal. Uma reportagem publicada no jornal *O Globo* em dezembro de 2006 mostra que por conta do recebimento deste benefício muitos trabalhadores com histórico de trabalho precário e mal remunerado estão recusando empregos que consideram precários, seja por medo de perder o direito ao benefício, seja por não se sujeitarem mais ao trabalho mal remunerado. Uma das entrevistadas relata “que não lava mais roupas porque ‘vivía para morrer’ com dores e por estar cansada do trabalho que vinha executando há 17 anos” (DALVI, 2006, p. 8). Atividades como a cafeicultura, que oferecem sazonalmente trabalho, estão com dificuldades de conseguir que beneficiados do Bolsa Família voltem a integrar seu quadro de funcionários por conta do medo que estes têm de perder um benefício que é certo, por um trabalho incerto. Fernando Canzian (2006) mostra que os programas sociais que transferem diretamente os benefícios aos beneficiários reconfiguraram não só a vida destes, como também a própria economia do lugar. “Hoje, o país [Brasil] paga mensalmente cerca de 30 milhões de contracheques para pessoas incluídas em programas totalmente subsidiados, como o Bolsa-Família, ou fortemente subsidiados e indexados ao mínimo, como os de renda mensal vitalícia, aposentadorias rurais e os que fazem parte da Lei Orgânica da Assistência Social. (...) Os 30 milhões de pagamentos já correspondem a R\$ 80 bilhões por ano, ou 4,1% do PIB” (CANZIAN, 2006, p. B1). Uma das críticas feitas aos programas sociais do governo é que eles desviam recursos do investimento direto. “Esses benefícios correspondem hoje a mais de 21,4% do gasto não-financeiro da União. Há duas décadas, somavam 3,1%. Na contramão, os investimentos diretos no período caíram de 16% para menos de 3%” (CANZIAN, 2006, p. B9).

A adoção de políticas que buscam atenuar a pobreza em um contexto neoliberal traz em si uma contradição, posto que uma das faces do neoliberalismo é a promoção do aprofundamento da exclusão e da pobreza. Sob esta ótica, as críticas ao Programa Bolsa Família por sua aparente incapacidade de levar seus beneficiários a um patamar de autonomia não procedem, pois a própria política governamental cria estruturalmente a pobreza. Isto forma um círculo vicioso de difícil transposição, já que a lógica atual não tem como horizonte a superação da pobreza, mas sim sua amenização.

Outra resposta do Estado ao desemprego crescente é a implementação de uma série de programas que tem como objetivo a qualificação e a requalificação da força de trabalho supérflua. Estes programas são classificados por Oliveira (2003) como um trabalho de Sísifo, pois têm como pressupostos uma concepção fordista do mercado de trabalho, que não mais norteia a produção capitalista, e a noção de que o desemprego é fruto da qualificação inadequada da força de trabalho e não da utilização crescente do trabalho informal.

A singularidade do desemprego contemporâneo é que além de se irradiar para todos os setores da economia (alinhando em suas bases trabalhadores não-qualificados e trabalhadores qualificados) atinge mais profundamente duas faixas etárias: os adultos que estão com 40 anos ou mais e os jovens. Os adultos compõem uma parcela da população economicamente ativa que, uma vez fora do mercado de trabalho, dificilmente consegue a ele retornar. Muitos não têm recursos para se requalificar; outros, mesmo qualificados, continuam desempregados. São vítimas de um envelhecimento precoce que os retira do mundo do trabalho em pleno vigor físico e mental, mas que lhes nega o abrigo da aposentadoria, pois não têm idade suficiente para requerê-la (CASTEL, 1998). Já os jovens se vêem impotentes frente a um sistema que não os integra.

A incapacidade do sistema em empregar os jovens inaugura uma nova categoria de análise, *o desemprego de inserção*. Este tipo de desemprego se apresenta na maioria das economias capitalistas. Contudo, em alguns países é mais intenso (na Espanha chega a atingir a metade dos jovens), em outros se apresenta de forma mais amena, como é o caso da Alemanha, que conta com 10%

de jovens desempregados. No caso brasileiro, os dados da década de 90 indicam que os índices de desemprego entre os jovens se aproximam dos da Espanha³⁵.

Os índices de desemprego não fazem decrescer a demanda nacional por uma população mais educada, muito menos que ela se disponha a manter seus saberes atualizados (educação continuada). Parece haver um consenso, ou melhor, um senso comum na sociedade brasileira em torno do fato de que um investimento adequado em educação pode render aos indivíduos e ao país benefícios futuros.³⁶

Em seu balanço sobre a reforma do sistema de ensino brasileiro (1995-2000), o ex-Ministro da Educação, Paulo Renato Souza³⁷ (2001) afirma que o norte da reforma foi preparar o Brasil para se inserir na economia globalizada e formar trabalhadores afinados com a dinâmica produtiva. Seu exame é que se o modelo de ensino anterior, que excluía muitos, era funcional ao capital, os anos 90 vão inaugurar um novo quadro de análise onde a globalização da economia e a acumulação flexível demandam uma população com mais anos de escolaridade, dotada de uma cognição de novo tipo e capaz de se articular em uma sociedade complexa. É neste contexto que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-

³⁵ “Para a Grande São Paulo, por exemplo, ele atinge fortemente os jovens. Entre 1990 e 1996, as taxas de desemprego mais que duplicaram para pessoas de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos. No mês de dezembro de 1997, 42,3% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam desempregados, enquanto [que] entre as pessoas com mais de 40 anos a taxa de desemprego era de 10,4%, segundo dados do Dieese/Seade” (POCHMANN, 1998, p. 2).

³⁶ A mobilidade social pode ser estrutural ou circular. A primeira ocorre principalmente em países periféricos e está relacionado com a mudança de posição social dos indivíduos em virtude da oferta ou não de postos de trabalho; já a mobilidade circular ou de troca prevalece nos países centrais porque nestes países os níveis de emprego são mais estáveis; logo, a mobilidade social pela via do emprego se torna mais difícil, pois o indivíduo depende de que uma posição vague no mercado de trabalho para que nele possa ingressar. Neste tipo de mobilidade social são outros fatores, que não o emprego, que vão influenciar a mobilidade dos indivíduos, como idade e educação. O desemprego estrutural, o estreitamento do mercado de trabalho, a elevação dos requisitos educacionais na seleção para o emprego e o prolongamento compulsório da vida útil de trabalho dos indivíduos (reforma previdenciária) são alguns dos fatores que contribuirão para que, para uma parcela da população brasileira, a mobilidade social se apresente na forma de mobilidade circular. Neste contexto, a educação se apresenta como importante fator de distinção e diferenciação social, que pode contribuir para o aprofundamento da exclusão e da desigualdade social dado a incapacidade histórica do governo brasileiro em universalizar um ensino público de qualidade (SCALON, 1999).

³⁷ Paulo Renato de Souza esteve à frente do Ministério da Educação nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

2002) identifica a educação como prioridade e estabelece como desafio associar qualidade à expansão do sistema de ensino.

Os dados mostram que a reforma de ensino empreendida pelo governo FHC não conseguiu responder a este desafio. A ampliação da oferta de ensino não garantiu a permanência dos alunos na escola, muito menos a adequação idade série. A incapacidade dos alunos em terminarem o ensino fundamental no tempo e na idade adequados reflete no ensino médio. O resultado do Censo Escolar de 2005 cotejado com os dados da PNAD³⁸ do mesmo ano mostra que só 44,03 % dos alunos entre 15 e 17 anos estavam matriculados no ensino médio, o que torna difícil a universalização do ensino médio até 2011, conforme o previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001).

Tabela 1: Dados PNAD e matrículas no ensino médio em 2005

Faixa Etária	PNAD 2005 População Residente	Matrículas no Ensino Médio por Faixa Etária	Matrícula / Faixa etária %
De 0 a 14 anos	14.648.210	81.887	0,56
De 15 a 17 anos	10.646.814	4.687.574	44,03
De 18 a 19 anos	7.087.111	2.159.570	30,47
De 20 a 24 anos	17.318.407	1.431.557	8,27
De 25 a 29 anos	15.464.436	316.125	2,04
Mais de 29 anos	119.223.642	354.589	0,30
TOTAL	184.388.620	9.031.302	

Fonte: IBGE, 2005; INEP, 2006.

Outro fator que parece dificultar o cumprimento da meta governamental é que o número de alunos matriculados no ensino médio vem decrescendo nos últimos anos³⁹, conforme podemos verificar na Tabela 2.

³⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³⁹ O decréscimo de matrículas no ensino médio não ocorre em todos os estados da federação. Os dados do Censo Escolar de 2006 indicam que se nos estados de Rio de Janeiro (-3,8%) e São Paulo (-5,2%) a queda foi mais acentuada, em outros estados não houve alteração significativa. Ver http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm. Arquivo acessado em 17/3/2006.

Tabela 2: O Ensino Médio no censo escolar 2004-2006

Censo Escolar	Matrículas Ensino Médio	%
Censo Escolar 2004	9.169.357	—
Censo Escolar 2005	9.031.302	-1,51
Censo Escolar 2006	8.906.820	-1,38

Fonte: INEP (2004, 2005, 2006).

As dificuldades postas à universalização do ensino médio já haviam sido apontadas por Fúlvia Rosemberg em 1989. Sua pesquisa mostra que o setor público é o principal responsável pelas matrículas neste nível de ensino e que não só os pobres, como também representantes das camadas médias se matriculam no sistema público de ensino⁴⁰. A principal clivagem se situaria na trajetória escolar dos alunos: aqueles que conseguem concluir o ensino fundamental na idade/série adequada têm mais chances de cursar e concluir o ensino médio antes que pressões familiares, sociais e/ou materiais façam com que tenham que abandonar os estudos para trabalhar e/ou conciliar estudo e trabalho.

A expansão do ensino médio veio acrescentar mais um elemento à problemática equação do ensino médio público: a falta de vagas nos horários diurno e vespertino. Isto ocorre porque não foram realizados os investimentos necessários para dotar o ensino médio com uma infra-estrutura física própria. Em muitos casos o ensino médio funciona à noite, em instalações inadequadas e/ou em escolas destinadas ao ensino fundamental. Desse modo, alunos que poderiam estudar durante o dia são alocados no ensino médio noturno, o qual, pelo que as pesquisas sinalizam, parece se configurar quase como uma “modalidade” do ensino médio, tal sua singularidade⁴¹.

⁴⁰Whitaker & Fiamengue (2001) chegam a mesma conclusão e afirmam que a escola pública, antes relegada àqueles que não tinham como arcar com os custos de uma educação privada, começa a receber alunos das camadas médias empobrecidas em virtude do arrocho salarial a que este segmento tem sido submetido desde a implementação do Plano Real (1994).

⁴¹ O ensino médio noturno e sua aparente incapacidade de responder à demanda dos alunos têm suscitado a atenção de diversos pesquisadores, entre os quais destacamos Cury (2005), Gomes (2000), Gomes & Carnielli (2003), Krawczyk (2004), Leal (1998) e Oliveira (2004).

Um dos problemas apontados pelos estudiosos do tema é que, como só a minoria dos alunos consegue cumprir sua trajetória escolar na idade considerada adequada, a maioria acaba ingressando no ensino secundário noturno como trabalhador-aluno e/ou como alunos detentores de uma trajetória escolar fragmentada. Para estes alunos a realidade parece inverter o sentido da escola, pois esta deixa de ser um espaço de socialização e aprofundamento de conhecimento sistematizado para se tornar um espaço que vai lhes fornecer a certificação necessária para que possam se habilitar ao trabalho, continuar trabalhando e/ou mesmo prosseguir em seus estudos.

As pesquisas de Krawczyk (2004) e de Abramovay & Castro (2003) mostram que muitos dos alunos do ensino médio têm consciência da elevação dos critérios de seleção para o emprego e do estrangulamento do mercado de trabalho. Eles acreditam que o acesso ao ensino superior potencializaria suas chances de conseguir um trabalho melhor. O perverso é que, mesmo tendo alcançado o ensino médio, a maioria dos alunos não conta com uma escolaridade que espelhe este nível de ensino, conforme nos mostram as avaliações nacionais. Já que o governo não conseguiu associar qualidade à expansão do sistema de ensino. É neste contexto que as promessas não cumpridas da reforma da educação básica têm suscitado protestos de diversos setores da sociedade, inclusive do empresariado.

3.5

Educação para a competitividade

Nos últimos anos o empresário Antônio Ermínio de Moraes tem dedicado espaço em sua coluna semanal para reivindicar melhorias no sistema público de ensino e destacar a necessidade de elevar a escolaridade do trabalhador⁴². Em

⁴² Embora não tenhamos realizado um acompanhamento sistemático sobre o espaço que a educação brasileira ocupou na coluna que o empresário Antônio Ermínio de Moraes publica semanalmente no jornal *Folha de São Paulo*, podemos dizer que desde 2004 ele dedicou pelo menos um artigo anual ao campo da educação. Estes artigos destacam a importância da educação para a competitividade do país (2004), a importância em se qualificar os professores (2004), os resultados pífios das avaliações nacionais (2005), o desvio dos recursos destinados à educação (2005), a defesa do ensino integral associado ao estabelecimento de parcerias público-privadas (2006), a necessidade de incluir os docentes nos sistemas de avaliação (2007a). Moraes afirma que a oferta de uma educação esvaziada de qualidade interfere no próprio processo democrático

seus textos o empresário identifica a educação como prioridade nacional, argumenta em prol da elevação da escolaridade da população, discorre sobre os resultados das avaliações nacionais e encaminha sugestões para a melhoria da qualidade do ensino público.

Em um artigo intitulado “Educação: prioridade nº 1 da nação”, de 2004, o empresário afirma que “só educando venceremos” e que mais que ampliar o número de crianças matriculadas na escola o governo precisa concentrar esforços na elevação da escolaridade da população, na universalização do ensino médio e na oferta de uma educação de qualidade por professores bem formados. Segundo ele a escolaridade média dos trabalhadores brasileiros (4,5 anos) é baixa se comparada com a média dos países centrais (11 anos) e com a média dos países de desenvolvimento médio (8 anos). Salienta, contudo, que a superação dos problemas educacionais brasileiros não depende unicamente de recursos financeiros, mas de medidas que agilizem a burocracia estatal, que façam com que os recursos financeiros liberados cheguem integralmente aos destinatários finais e que elevem a qualidade dos professores e suas condições de trabalho.

A questão da incapacidade do governo em fazer chegar às escolas os recursos que lhes foram destinados é retomada em outro artigo, reforçando a idéia de que o sistema de ensino não necessita de maior aporte de recursos, mas sim de melhoria de gestão. Não é o montante de recursos aplicados que perfaz uma educação de qualidade, mas sim o uso adequado das verbas disponíveis aliado à competência dos professores e à realidade socioeconômica dos alunos. Calcado em uma pesquisa do Banco Mundial dos anos 90, afirma que de cada cem reais destinados a educação brasileira, só quarenta reais chegam ao seu destino final; logo, é preciso otimizar a administração dos recursos públicos de forma que o governo possa cumprir suas metas e melhorar a qualidade da educação nacional.

No que tange a qualidade do ensino comenta os índices desanimadores da educação brasileira e destaca que apesar de o ensino fundamental atender a 97% de sua população, mais de 30% dos alunos não conseguem chegar à oitava série. Já o ensino médio está longe de se universalizar, pois atende a pouco mais de 40%

(2007b) e saúde o sistema de responsabilidade estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da

de seu público alvo. As avaliações nacionais também não são animadoras e atestam deficiência na qualidade do ensino ofertado.

As mazelas do ensino brasileiro e a necessidade de formar “bons cidadãos” fazem com que o empresário contemple a proposta de adoção, pelo Estado, de ensino em tempo integral, desde que realizado a partir de parcerias público-privadas. O empresário elogia a iniciativa do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (2001-2006), em implementar, em algumas escolas estaduais paulistas, o ensino em tempo integral (das 7 às 16h). Os custos envolvidos na implementação e manutenção deste tipo de escola se justificam porque “os jovens educados nesse sistema darão melhores profissionais e serão bons cidadãos” (MORAES, 2006, p. A2).

Sua sugestão é que esta iniciativa se estenda o mais rápido possível para toda a rede pública estadual, pois tem certeza de que tal projeto despertará o interesse da comunidade e sua disposição em colaborar com a ampliação/adequação das escolas para que estas possam se converter em escolas de tempo integral⁴³. Cita, como exemplo, o envolvimento, nos anos 60 e 70, das comunidades sul coreanas na construção e manutenção de prédios escolares, ficando o governo responsável pelo pagamento dos professores.

Destaca a importância de contar com professores qualificados e sugere que os currículos dos cursos de formação de professores sejam revistos de forma a atender a demanda dos alunos e do mercado de trabalho. A seu ver o desinteresse pela carreira docente está associado à estrutura curricular dos cursos de formação de professores e não à representação social da carreira docente na sociedade brasileira. Assevera que os professores também devem ser avaliados e sugere que

Educação – PED (2007a) .

⁴³ Em sua análise sobre a reforma do ensino médio cearense, Zibas (2005) salienta que esta foi realizada basicamente com empréstimos externos e que quando estes se esgotaram a reforma ficou no meio do caminho, aguardando a tomada de um novo empréstimo, já que o poder público não previu os recursos necessários para sua sustentação e a implementação de parcerias público-privadas não se viabilizou. Aparentemente não houve interesse do setor privado em promover uma aliança de longo prazo com nenhuma das escolas, nem houve motivação do corpo docente em buscar este tipo de parceria. É importante salientar uma redefinição do papel do professor, que vê seu campo de atuação estendido para além da sala de aula, pois na lógica da reforma o corpo docente é o responsável pela captação de recursos que viabilizarão não só a implementação da reforma, como também a manutenção da própria escola.

a partir dos resultados desta avaliação seja construído um sistema de remuneração docente. Entende que “sistemas de avaliação do aluno e dos professores são fundamentais, o que implica flexibilização das gratificações para premiar os bons e punir os maus – coisas que saíram da agenda dos governantes depois do domínio dos sindicatos e das corporações de ofício” (MORAES, 2007a, p. A2).

É importante salientar que alguns dos temas defendidos por Antônio Ermínio de Moraes estão presentes na literatura do campo da educação e parecem ser um ponto de consenso entre os educadores, como educação de qualidade, universalização do ensino médio e melhoria da formação docente. Contudo, qualidade é um termo polissêmico que remete a realidades diversas. Um exame mais acurado dos artigos do empresário nos faz perceber que sua concepção de educação se articula com a de pesquisadores que defendem um sistema público de ensino afinado com a demanda do mercado de trabalho.

A singularidade do pensamento de Moraes é que ele abre espaço para pensar a escola em tempo integral como uma alternativa não só para a melhoria do ensino, como também para conformação dos alunos ao tipo humano requerido pela acumulação flexível, capaz de aprender a aprender e de identificar oportunidades de sobrevivência independentes do mercado de trabalho (empreendedorismo), atuando como um “bom cidadão”.

De acordo com Tiramonti (2005), a idéia da oferta de uma escola em tempo integral para os pobres aparece dentro de uma perspectiva de “controle de risco social”, em que os jovens pobres ficariam condicionados de forma a se afastarem de situações que ponham em risco a ordem social. O discurso que embasa essa idéia pressupõe oferecer aos jovens pobres uma escola nos mesmos moldes da que é ofertada aos jovens ricos, no sentido de uma socialização restrita. O problema é a idéia não levar em consideração que as escolas em tempo integral destinadas às elites têm como objetivo principal realizar sua socialização em um ambiente exclusivo, de forma que seus integrantes possam incorporar os hábitos e a visão de mundo de sua classe social. Nesse sentido, as escolas em tempo integral pensadas para os pobres, tendencialmente também podem funcionar como espaços reprodutores de hábitos e costumes, mas não necessariamente aqueles esperados por seus idealizadores.

A questão central é a tendência de se tentar transferir para a escola problemas de que ela não tem como dar conta; espera-se que pela educação se consiga superar uma situação de conflito latente que é fruto das condições objetivas da sociedade brasileira e não de uma aprendizagem deficiente. Todavia, se a proposta de implementação de escolas em tempo integral estiver comprometida com a aprendizagem dos alunos e não circunscrita a uma política de redução de danos, ela não deve ser descartada. O problema é a opção pelo atalho, que parece caracterizar as políticas públicas de educação. Tomemos como exemplo a análise de Cláudio Moura e Castro (1995) sobre o sucesso de Cuba no campo da educação. Apesar de reconhecer a importância das escolas em horário integral para a excelência cubana, Castro descarta a possibilidade de transplantar para a realidade brasileira este modelo de escola, optando por um aumento da carga horária escolar. Do mesmo modo a manutenção de professores em regime de tempo integral e com salários socialmente valorizados é descartada. No entanto, destaca que a precariedade das instalações escolares cubanas não impede que os professores sejam cobrados pelo desempenho de seus alunos e que tenham sua remuneração atrelada ao bom desempenho dos discentes, os quais são avaliados através de testes únicos aplicados em toda a escola.

É um sistema de avaliação e remuneração deste tipo que Castro sugere que seja incorporado ao sistema de ensino público brasileiro, de forma a desenvolver mecanismos que viabilizem aferir o desempenho dos professores em sala de aula. Propõe, ainda, a contratação de professores melhores qualificados e a qualificação dos professores em exercício. Instrução individualizada e valorização social da educação também são ações passíveis de serem implementadas.

Guardadas as diferenças, podemos dizer que tanto Castro, quanto Moraes centram na qualificação e responsabilização dos professores a saída para a melhoria da educação nacional. Mais do que centrar no professor todas as fichas para a superação dos problemas educacionais, esta postura não leva em conta a realidade social da qual a escola é um reflexo.

A responsabilização dos professores do mesmo modo está presente no relatório elaborado, em 2006, pelo Conselho Consultivo do Programa de

Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) para elevação da qualidade do ensino na América Latina.

A proposta do PREAL é que seja instituído um sistema geral de responsabilidade no qual todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem (agentes públicos, diretores de escola, professores, alunos e pais) sejam comunicados das metas e objetivos do sistema de ensino nacional e responsabilizados pelo desempenho deste através do estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho para os professores e um sistema de avaliação para os alunos de forma a mensurar as metas alcançadas e tornar o resultado transparente para a comunidade escolar.

O relatório critica o fato de não se ter mecanismos que mensurem o desempenho dos professores e o fato do salário dos professores não estar atrelado ao seu desempenho em sala de aula. “Demitir um professor por mau desempenho é quase impossível” (PREAL, 2006, p. 18).

O PREAL afirma que muitos governos latino-americanos, ao centrarem seus esforços na expansão do sistema de ensino, deslocaram seu foco da aprendizagem para a quantidade de alunos matriculados no sistema. Para corrigir este desvio o relatório recomenda que os governos definam o que querem que as crianças aprendam e estabeleçam mecanismos de mensuração destes saberes de forma a garantir que a aprendizagem proposta seja alcançada. O relatório incentiva a parceria com a iniciativa privada para alcance dos objetivos propostos.

Se tomarmos como referência o quadro traçado supra, podemos entender porque o Plano de Desenvolvimento da Educação⁴⁴ (PDE) recebe aplausos entusiasmados de Moraes (2007a) ao estabelecer um sistema de responsabilidade em que prefeituras, diretores de escola e professores são cobrados e de certa forma penalizados pelo desempenho de seus alunos.

⁴⁴ Não vamos entrar aqui nos meandros institucionais do PDE, mas destacar que no que diz respeito à educação profissional, o Programa prevê que até 2010 sejam autorizadas 214 novas unidades federais de educação profissional e tecnológica, calcadas em um novo modelo institucional: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia - IFET (BRASIL, 2007).

Não queremos aqui invalidar a necessidade de se estabelecer um sistema de responsabilidade, muito menos desenvolver uma crítica ao PDE, mas sublinhar que, quando se correlaciona educação à competitividade, é importante pensar de que educação se fala.

A educação de qualidade defendida por Moraes tem como limite a oferta de um ensino médio que consiga levar seus alunos a um desempenho satisfatório nas avaliações nacionais e conseqüentemente formar trabalhadores e cidadãos afinados com o tipo humano requerido pela acumulação flexível. Não há críticas ou incentivos para que o governo desenvolva um sistema público de ensino básico articulado com Pesquisa e Desenvolvimento, de forma a preparar futuros pesquisadores e buscar um reposicionamento do país na divisão internacional do trabalho. Esta perspectiva também não esteve presente nas articulações que consubstanciaram a reforma do ensino médio técnico.

O ex-Ministro Paulo Renato de Souza assevera que a desvinculação do ensino médio do ensino médio técnico foi o primeiro passo da reforma do ensino médio. A justificativa para promover a desvinculação foi que a cisão viabilizaria a meta governamental de universalização do ensino médio e restringiria o acesso ao ensino médio técnico aos alunos realmente interessados em cursá-lo. A reforma teria contribuído para a flexibilização e diversificação dos cursos técnicos, de forma a adequá-los à dinâmica do mercado de trabalho. O ex-ministro afirma que o deslocamento do ensino médio técnico para o pós-médio possibilitaria maior flexibilidade aos alunos, aos lhes permitir estabelecer/desenvolver diferentes habilitações profissionais ao longo da vida: “con esta reestructuración, la educación técnico-profesional será capaz de habilitar de hecho al alumno para desempeñarse en diversas ocupaciones” (SOUZA, 2001, p. 75).

Mas a implementação da reforma do ensino médio técnico, como veremos com mais vagar no próximo capítulo, não se deu sem percalços, pois a forma como foi concebida e implementada, por decreto, foi considerada autoritária por parte da comunidade acadêmica, além de ser vista como um retrocesso ao restabelecer o sistema de ensino dual, uma herança da Era Vargas.

A reflexão sobre a reforma do ensino médio técnico nos permite não só dialogar com os pressupostos teóricos que a nortearam, como também ponderar sobre o papel da educação profissional de nível técnico no sistema de ensino brasileiro.

3.6

Algumas considerações

A acumulação flexível derruba as fronteiras para a exploração do trabalho em nível mundial; estabelece uma nova divisão internacional do trabalho e reconfigura a concepção de trabalho e de educação que imperaram durante o fordismo. O trabalho formal e as garantias associadas a ele estão sendo revistos, em um movimento que parece consolidar como modelo o trabalhador asiático, o qual tem como características baixa remuneração, intensificação do trabalho, pagamento por produtividade, ausência de proteção social e do trabalho.

Mas, mesmo em um cenário desfavorável para o trabalho, não basta querer trabalhar, é necessário o domínio prévio de habilidades que só podem ser adquiridas com a escolarização. A educação assume, desse modo, uma nova dimensão para aqueles que vivem do trabalho. A equação não é mais a de estudar e ter um futuro melhor, mas a de reconhecer que sem educação continuada não se consegue trabalhar. Assim, se antes era possível estabelecer trajetórias profissionais independente da escola, hoje isto não é mais exequível.

Trabalho e escola se imbricam, mas de uma forma singular; não há como garantir um futuro melhor para aqueles que estudam mais; contudo, o padrão produtivo hodierno necessita de trabalhadores que mantenham seus saberes atualizados. É como se fosse necessário aplicar aos indivíduos a mesma atualização que é exigida da produção.

No caso brasileiro, os anos 90 vão marcar a redefinição do sistema de ensino de forma a adequá-lo aos imperativos postos pela globalização econômica. É necessário dotar o país de uma força de trabalho mais escolarizada e afinada com a demanda da acumulação flexível. As avaliações nacionais mostram que a expansão do sistema de ensino se deu esvaziada de qualidade, o que leva setores

da sociedade a pressionarem o governo pela introdução de medidas que viabilizem a oferta de uma educação básica de qualidade.

No entanto, mais uma vez a demanda por uma população mais escolarizada não está associada a um esforço endógeno para alterar a posição do país no sistema capitalista, muito menos ofertar uma educação mais consistente do ponto de vista da apropriação de conteúdos vinculados à ciência e tecnologia. A educação básica de qualidade requerida pelo empresariado parece ser aquela que garanta um desempenho razoável nas avaliações nacionais e uma formação estreita para o trabalho. A reforma do ensino médio técnico é, como veremos no próximo capítulo, uma das resultantes desta concepção restrita de educação.