

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEOL
Educação
PUC-Campinas

n. 20 - Junho 2006

**HISTÓRIA ECONÔMICA
DA EDUCAÇÃO**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editor

Maria Eugênia L. M. Castanho

Editor adjunto

Patrícia Vieira Trópia

Comitê Editorial

Elizabeth Adorno de Araujo

Luzia Siqueira Vasconcelos

Newton César Balzan

Conselho Editorial Nacional

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)

Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)

José Carlos de Araújo (UFU)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Menga Lüdke (PUC-RJ)

Olinda Maria Noronha (UNISAL)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vera Candau (PUC-RJ)

Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)

Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE - PUC-Campinas)

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Editoração: Intermídia Serviços de Propaganda Ltda.
Rua Emílio Ribas, 805 - Campinas - SP. Fone/Fax: (19) 3254-7745
E-mail: reginatesta@uol.com.br

Impressão: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda.
Rua Dr. João Quintino Nascimento, 493 - Campinas, SP. Fone/Fax: (19) 3252-5835
Correio eletrônico: flamboyant@dglnet.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. – Campinas, SP, n.1 (1996)-

n. 20 jun. 2006

Semestral
Resumo em Português e Inglês
ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas - SP - CEP: 13020-904

Fone/Fax: (19) 3735-5806

E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Núcleo de Informática e Publicação – CCSA

Rua Marechal Deodoro, 1099, Centro

CEP: 13020-904 Campinas – SP

Fone: (19) 3735-5812 – Fax: (19) 3735-5853

E-mail: revistas.ccsa@puc-campinas.edu.br

Editorial5

ARTIGOS / ARTICLES

O Direito à Educação nas Constituições: um Modelo de Análise
The Right to Education in the Constitutional Law: a Framework for Sociological Analysis
Décio Azevedo Marques de Saes9

Desenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável: Metamorfoses do Conceito
e as suas Relações com a Política Educacional
*Development and Sustainable Development: Metamorphoses of the Concept and its
Relations with Educational Policy*
Newton Antonio Paciulli Bryan33

Educação para o alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global
Education for Alleviating Poverty: New Topic on the Global Agenda
Olinda Evangelista & Eneida Oto Shiroma43

Economía y Educación: la Formación del Capital Humano en Colombia
Economy and Education: Educating Human Resources in Columbia
Jackson Acosta Valdeleón55

Ação Sindical e Educação Profissional no Contexto Neoliberal
Union Action and Professional Education in the Neo Liberal Context
Patrícia Vieira Trópia65

Capital, Ciência e Precarização: um Estudo sobre a (Des)Qualificação
Profissional dos Trabalhadores da Petrobrás
*Capital, Science and Insecurity: a Study of the Professional Disqualification
of Workers at Petrobrás*
Carlos Roberto Lucena77

La Educación Sindical: una Opción desde la Liberación
Union Education: an Option Since Liberation
Edson Paredes Buitrón95

São Paulo: o Jornal como Intermediário entre Setor Comercial,
Mercado de Trabalho e Escola (1920-1930)
*São Paulo: the Newspaper as an Intermediate Among the Commercial Sector,
the Job Market and the School (1920-1930)*
Paulo Jorge de Oliveira Carvalho107

El Duoc y su Aporte a la Educación de los Obreros y Campesinos Chilenos
Durante su Primera Década de Existencia (1968-1978)
*Duoc and its Contribution to the Education of Chilean Workers and Farmers
During its First Decade of Existence (1968-1978)*
Jaime Caiceo Escudero 121

RESENHAS / REVIEWS 137

EDITORIAL

O número 20 da *Revista PUC-Educação* publica artigos em torno de dois temas centrais para a compreensão da educação brasileira na atual fase do desenvolvimento capitalista. Trata-se da relação entre Estado burguês e educação e da relação entre economia capitalista e educação. Com exceção do artigo de Décio Azevedo Marques de Saes, os demais resultaram das comunicações apresentadas durante o *VII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, realizado em Quito, em setembro de 2005. As comunicações compuseram a mesa "Historia económica de la educación o economía de la educación", temática relevante mas pouco abordada, e por isso mesmo merecedora de reflexão e divulgação. Se uma característica deste número é ressaltar a importância da dimensão política e econômica para a compreensão da história da educação profissional, outro destaque é a ampliação do debate histórico para outras formações sociais latino-americanas – evidenciando que, a despeito das particularidades, e da importância de compreendê-las como tal, o recurso analítico comparativo pode ser revelador. Busca-se também com este número da *Revista PUC-Educação* marcar o início das atividades do Grupo de Pesquisa HISTEDBR, da PUC-Campinas.

Abre a revista o artigo de Décio Azevedo Marques de Saes, intitulado "O direito à educação nas constituições: um modelo de análise". Saes propõe um modelo analítico dos textos constitucionais que extrapola a análise meramente institucional. Sua proposta analítica compreende duas dimensões: a forma institucional, relativa aos enunciados da lei propriamente dita, e o valor estrutural relativo ao significado social, oculto ou não, do texto constitucional. Procura-se assim descobrir a real a função política dos textos constitucionais e, desta forma, os interesses e conflitos de classe que eles secretam.

O texto de Newton Bryan, intitulado "Desenvolvimento e desenvolvimento sustentável: metamorfoses do conceito e as suas relações com a política educacional", analisa algumas concepções de desenvolvimento econômico que influenciaram as políticas nos países "em desenvolvimento", tanto quanto o papel reservado à educação em tais concepções. Analisa desde as propostas da CEPAL nos anos de 1970 e 1980 até a de desenvolvimento sustentável, vigente hoje nos documentos dos organismos internacionais que orientam as políticas educacionais. Bryan conclui seu artigo afirmando que, ao se considerarem os documentos produzidos em torno do desenvolvimento/ desenvolvimento sustentável dos países periféricos, evidencia-se a centralidade da educação. Se a educação era vista como promotora do desenvolvimento, na última década a idéia de desenvolvimento se articulava à extinção da miséria, à melhoria da qualidade de vida e preservação ambiental.

O papel da educação nas políticas de desenvolvimento dos organismos internacionais também é o tema da colaboração das pesquisadoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma. Intitulado "Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global", o artigo faz uma crítica ao papel meramente ideológico que a educação assume nos documentos que informam as políticas públicas dos países em desenvolvimento. Evangelista e Shiroma analisam os discursos sobre a educação nas últimas décadas. Enquanto no início da década de 1990 predominam os conceitos de produtividade, qualidade, eficiência e concorrência, no final da década são os conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e seguridade, aqueles que passam a orientar o debate dos organismos internacionais sobre a educação. A função

política destes discursos é, supostamente, elevar a qualificação como estratégia de controle social, frente aos efeitos perversos da globalização. Neste quadro, são retomados os discursos do capital humano e da gestão da qualidade total, além de discursos sobre os excluídos. Segundo as autoras, é neste quadro que podemos entender a emergência das políticas de qualificação profissional, vistas como as únicas capazes de fazer frente ao desemprego.

O artigo do colombiano Jackson Acosta Calderón, intitulado "Economía y Educación: la formación del capital humano en Colombia", analisa a introdução das concepções de desenvolvimento econômico desde a década de 1950 na Colômbia. Calderón destaca que, paralelamente à difusão das concepções de planejamento, crescimento e eficiência, são inseridas práticas e valores empresariais na escola e na família. Novos valores e novas místicas são difundidos na escola e na família por meio de programas ditados pelos organismos internacionais de assistência. Seus objetivos seriam substituir, através da educação, os valores individuais e de subsistência da população rural colombiana pela lógica do consumo e pelos valores tipicamente capitalistas.

A complexa relação entre educação profissional e desenvolvimento econômico no capitalismo neoliberal é o tema mais geral que informa os artigos de Patrícia Trópia, intitulado "Ação Sindical e Educação profissional no contexto neoliberal" e o de Carlos Lucena, intitulado "Capital, ciência e precarização: um estudo sobre a (des)qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobrás". O artigo de Trópia analisa o papel funcional dos sindicatos, sobretudo da Força Sindical, na defesa e proposição de cursos de qualificação profissional como estratégia de combate ou prevenção ao desemprego. Na medida em que priorizam entre suas atividades aquelas relativas à oferta de cursos de qualificação profissional, as duas principais centrais sindicais brasileiras, CUT e Força Sindical, se tornam extremamente funcionais aos governos neoliberais. Por um lado, difundem a ideologia da empregabilidade, ideologia que individualiza as razões do desemprego e responsabiliza os trabalhadores por sua própria sorte no "mercado de trabalho", e, por outro, crescem financeiramente, pois recebem recursos de monta do Estado para tal, ao preço do desmonte das políticas sociais, até então, baseadas na universalização dos direitos sociais. Carlos Lucena estuda o impacto das transformações no capitalismo monopolista sobre os trabalhadores petroleiros. Discute a qualificação profissional, articulada com o desemprego produzido pela atual crise do capitalismo, bem como a qualificação profissional como um instrumento de contenção da luta de classes.

As transformações na concepção e na prática educativa dos sindicatos é o tema do artigo do equatoriano Edson Paredes Buitrón, intitulado "La educación sindical: una opción desde la liberación". Buitrón analisa os efeitos perversos da atual fase da globalização capitalista sobre a *Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Sindicales Libres* (CEOSL), bem como os fatores internos que a levaram a se transformar. Buitrón destaca os processos de reestruturação nas empresas, cujo principal efeito – o desemprego – reverbera na organização sindical. As lideranças sindicais abandonam a perspectiva de classe e assumem uma orientação política patronal, inclusive no plano da educação sindical.

O artigo de Paulo Jorge de Oliveira Carvalho, "São Paulo: o jornal como intermediário entre setor comercial, mercado de trabalho e escola (1920-1930)", analisa as demandas do setor comercial pela educação profissional na Primeira República. O tema central de sua pesquisa é a relação entre demanda por qualificação profissional exigida pelo comércio paulistano e o papel do ensino profissional na configuração do perfil dos trabalhadores deste setor. Para tanto, o autor tomou como fontes analíticas os anúncios classificados da seção "Empregos que se procuram" do jornal *O Estado de S. Paulo* que ofereciam empregos no setor comercial, bem como classificados da seção "Professores, aulas e cursos" que ofereciam cursos em escolas profissionais. Procurou

verificar que, apesar de tais concursos formarem trabalhadores para o mercado, essa formação tende a ser, no período pesquisado, cada vez menos orgânica e mais fragmentada em disciplinas isoladas, ou seja, menos formativa e mais técnica.

O último artigo, de autoria do chileno Jaime Caiceo Escudero, “El DUOC y su aporte a la educación de los obreros y campesinos chilenos durante su primera década de existencia (1968-1978)”, trata de uma experiência de formação operária e campesina no Chile. Criado por um grupo de estudantes e professores de pedagogia vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Chile, o Departamento Universitario Obrero Campesino surge no contexto da reforma universitária, cujas bases eram a democratização social e a abertura da universidade católica para a população excluída.

O leitor encontrará neste número da revista PUC-Educação artigos que convergem em alguns aspectos: além da problemática histórica e da temática geral que os enfeixa – a relação entre Estado Burguês e Educação e a relação entre economia capitalista e Educação –, o tom dos trabalhos é predominantemente crítico. Em um momento em que, de um lado, os documentos dos organismos internacionais forjam um discurso que eleva a educação à condição de redentora, *o alfa e o ômega* na solução de todos os problemas sociais, e, de outro, a política neoliberal desmonta o aparelho educacional e escolar em todos os níveis, nada mais relevante do que questionar: quais são as reais funções econômicas e políticas da educação brasileira hoje? Espera-se que os artigos aqui publicados contribuam com estudantes e pesquisadores da área da educação, em geral, e da história da educação profissional, em particular.

A partir do número 21, a revista PUC-Educação terá um novo projeto editorial e gráfico. Aproveitamos a oportunidade para fazer a chamada de artigos para o próximo número desta revista, a ser publicado no segundo semestre de 2006.

Patrícia Vieira Trópia
Editora-Adjunta

O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES: UM MODELO DE ANÁLISE

THE RIGH TO EDUCATION IN THE CONSTITUTIONAL LAW: A FRAMEWORK FOR SOCIOLOGICAL ANALYSIS

Décio Azevedo Marques de SAES¹

RESUMO

Este artigo propõe uma metodologia de análise da configuração do direito à educação nos textos constitucionais. As etapas sucessivas dessa metodologia são: 1) a caracterização, com base na pesquisa, da função política predominante no processo constituinte em questão (legitimação externa, compromisso político entre classes sociais ou frações de classe, reiteração estrita de uma mesma hegemonia de fração); 2) o exame do texto constitucional em dois níveis: a) exame da parte específica sobre educação; b) exame de todo o texto; 3) construção de um quadro geral dos interesses de classe ou fração que se confrontam durante o processo constituinte; 4) caracterização da posição assumida pelas diferentes classes sociais, no período subsequente, quanto ao cumprimento, ou não, dos dispositivos constitucionais gerais e educacionais. Essa metodologia permitirá a implementação de uma análise histórica e sociológica da evolução do direito à educação numa formação social determinada.

Palavras-chave: Constituição; Direito; Educação; Classe Social; Hegemonia.

Artigos

⁽¹⁾ Docente, Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: mdsaes@uol.com.br

ABSTRACT

This article proposes a methodology for those who want to analyze the right to education in constitutional texts. The successive steps of this methodology are: a) the characterization, based on historical research, of the political function that prevails in the constitutional process (external legitimacy, political commitment between different social classes, consolidation of a new hegemony); b) the exploration of the constitutional text; c) the presentation of class interests that are put together by constitutional process. This methodology will allow us to understand the rhythm and the ways of fulfillment of constitutional rules.

Key words: *Constitutional Law, Education; Individual Rights; Social Classes; Hegemony.*

A análise de qualquer dimensão da vida social acaba sempre exigindo, em certa etapa da pesquisa, o exame da legislação referente às práticas sociais que integram tal dimensão. Tal exame é obrigatório, pois ele se configura como um passo necessário – embora não suficiente – para o conhecimento das limitações que o Estado impõe a esse tipo de prática social, bem como para a compreensão das condições materiais que o Estado efetivamente instaura com vistas a favorecer a implementação, dentro dos limites fixados pelo próprio aparelho estatal, dessa modalidade de prática social. A radiografia da intervenção negativa (limitações) e da intervenção afirmativa (estímulos) do Estado em qualquer domínio da vida social é um passo fundamental da investigação sobre tal dimensão da vida social. E, para que essa radiografia possa ser realizada, deve-se analisar previamente a legislação referente a tal domínio. Mas a análise das disposições jurídicas que regulam esse compartimento da prática social não representa o ponto final, e sim o ponto de partida da investigação. Os dispositivos legais nem sempre são cumpridos; e aqueles que o são não entregam facilmente ao observador o seu verdadeiro significado. A “letra da lei” corresponde tão somente a uma *forma institucional*; já o *valor estrutural* (isto é, o princípio que rege efetivamente a reprodução de um certo tipo de sociedade) permanece oculto na prática social. Quando os dispositivos legais não são cumpridos, o observador está colocado diante

de uma *ausência pertinente*, tal conceito foi usado regularmente por Althusser (1969), que aponta para a preponderância prática e social de interesses que se chocam com o conteúdo da lei, bem como para a frustração prática e social de interesses que se identificam com o conteúdo da lei. Quando os dispositivos legais são cumpridos, o observador está colocado diante da situação inversa: os interesses mais poderosos são aqueles que exercem pressões a favor do cumprimento da lei, enquanto os interesses subalternos se mostram incapazes de frustrar o cumprimento de um texto legal que lhes é desfavorável. A ausência da lei e a presença da lei, na prática social concreta, são, portanto, igualmente significativas: ambas indicam o papel central do conflito de interesses na vida social. Assim, a análise do significado social de determinado corpo de leis só se completa com a abordagem dos conflitos de interesses subjacentes à sua elaboração e à sua aplicação nas relações sociais concretas.

O objetivo deste texto é apresentar algumas sugestões, de caráter teórico-metodológico, sobre a análise das conexões existentes entre prática social e legislação educacional. Como o terreno da sociologia política da legislação educacional é bastante vasto, vamos nos concentrar aqui em um único aspecto desse ramo da ciência da educação: as conexões existentes especificamente entre prática social e legislação **constitucional** sobre educação. As Constituições adotadas pelos Estados burgueses modernos – e,

ocasionalmente, até mesmo Constituições proclamadas por Estados pré-burgueses, como veremos a seguir – tendem a declarar a educação como um direito individual de todo cidadão. O que varia de uma para outra Constituição burguesa concreta é o modo de presença do direito à educação no texto constitucional; ou seja, são variáveis a extensão, o alcance, a profundidade e a precisão da declaração desse direito. Ora, essa variação se explica fundamentalmente pelos conflitos de interesses que atravessam a vida social em geral e que não podem deixar de se manifestar no terreno da definição da postura estatal com relação à educação da maioria social. A análise do significado social da legislação constitucional sobre educação se inicia, portanto, com a abordagem do texto constitucional e se completa com a investigação sobre o modo pelo qual os conflitos de interesses em torno dos quais gira a vida social se manifestam especificamente no terreno educacional.

Deixaremos de analisar neste texto os tipos de conexão entre legislação constitucional educacional e legislação ordinária educacional, possíveis em sociedades capitalistas concretas. Esse tema é de importância crucial, e merece por isso ser abordado num texto específico. A conexão entre legislação constitucional e legislação ordinária estará, portanto, presente, neste artigo, de um modo apenas indireto e implícito.

Primeiro passo da análise: a investigação sobre a função política do processo constituinte

A análise do modo de presença do direito à educação num texto constitucional qualquer deve começar necessariamente por uma investigação acerca das condições históricas em que esse documento macro-político foi produzido. Tais condições correspondem ao estado geral de desenvolvimento da formação social em que foi elaborada a Constituição em questão. São aspectos desse estado geral: a

fase – de reprodução ampliada ou de crise revolucionária – em que se encontra o sistema sócio-econômico, a natureza e o nível de desenvolvimento das forças da produção, o estágio do conflito de classes, a configuração do bloco das classes dominantes (ou *bloco no poder*) e a modalidade de relação – dependência, dominação – que tal formação social mantém com outras formações sociais. Mas não se pode pedir ao estudioso da educação que faça um exame minucioso e exaustivo da história global de uma formação social antes de passar à análise do significado social da declaração constitucional do direito à educação nessa formação social, em determinado momento histórico. Talvez a estratégia de pesquisa mais adequada para o analista de processos educacionais consista em examinar as condições históricas da produção de uma Constituição, tais quais elas se exprimem, de modo compacto e concentrado, num processo sócio-político determinado: o processo constituinte. Tal processo abrange: a) as lutas em torno da convocação da Assembléia Constituinte; b) os debates entre correntes divergentes na Assembléia Constituinte; c) a negociação, dentro dos limites fixados pela correlação de forças entre as diversas tendências, do texto final da Constituição.

O exame cuidadoso do processo constituinte permitirá ao analista descobrir a real função política preenchida por esse processo sócio-político em determinado momento histórico. E o conhecimento da função política do processo constituinte viabilizará a avaliação das possibilidades de impacto real dos dispositivos constitucionais sobre a realidade social; ou, dito de outra forma, a avaliação da eficácia social real – ou o caráter “orgânico” – do texto constitucional. Todo estudioso da história das sociedades humanas sabe que muito freqüentemente, em qualquer tipo histórico de sociedade de classes, a lei, ordinária ou constitucional, deixa de ser aplicada pelo próprio Estado (situação qualitativamente diferente daquela em que a lei, apoiada pelo aparelho estatal, é desrespeitada por alguns ou vários indivíduos). Ocorre, entretanto, que nem todo

estudioso compreende que a aplicação, ou não, da lei pelo aparelho de Estado é um *fato político*, onde a dimensão *técnica* (isto é, a competência, ou não, dos quadros burocráticos para converter a lei em realidade) ocupa um lugar subordinado, e não, dominante. Por isso, ainda deparamos com análises que atribuem à falta de competência técnica ou de “racionalidade” do constituinte a emergência de dispositivos constitucionais que não parecem estar em sintonia com a realidade e que se mostram socialmente ineficazes.

Como encarar tais análises? A favor dos analistas que assumem uma perspectiva **tecnicista** na análise da relação entre texto constitucional e realidade social, deve-se reconhecer que muitos constituintes têm enfrentado, em diferentes sociedades de classe e em diferentes períodos históricos, dificuldades técnicas na redação de projetos de lei constitucional. Porém, também se impõe esclarecer, a seguir, que a competência técnica é um aspecto secundário do processo de elaboração de um texto constitucional. Quando se leva em conta, por exemplo, que em certos processos constituintes muitos dispositivos legais podem estar sendo criados sem que os constituintes tenham em mente sua concretização no curto ou no médio prazos, torna-se visível que a questão fundamental a ser enfrentada pelo pesquisador é aquela referente à real função política preenchida pelo processo constituinte em certa formação social e num momento histórico bem determinado. Na verdade, a clareza e a precisão – ou, inversamente, a ambigüidade e a obscuridade – do texto constitucional dependem primordialmente da função política real preenchida pelo processo constituinte. Este pode preencher as seguintes funções políticas: a) imposição clara e incontestada de certos interesses; b) consagração de um “empate político”; c) conciliação mais ou menos precária ou transitória de interesses divergentes; d) construção de uma aparência constitucional para certa dominação de classe ou para certa hegemonia de fração. A

priorização do critério da competência técnica na análise do processo de elaboração de um texto constitucional pode portanto induzir o pesquisador em erro de avaliação histórica. Sob a influência desse enfoque, o pesquisador pode, por exemplo, atribuir à falta de “racionalidade” do constituinte alguma característica de um dispositivo constitucional que exprime essencialmente a motivação política de selar um compromisso, ainda que precário ou transitório, entre tendências divergentes. É o caso, por exemplo, da falta de “clareza” ou de “precisão” do texto.

Devemos agora reconhecer que, quando rejeitamos o procedimento teórico-metodológico consistente em avaliar se os constituintes tiveram, ou não, a competência técnica necessária para fazer com que o texto constitucional “espelhasse” a realidade social, estamos rejeitando, ao mesmo tempo, a visão da função política do processo constituinte que acompanha tal procedimento. Ou seja, estamos deixando de lado a concepção segundo a qual toda a sociedade converge, sem contradições, para o ideal do bem comum, ideal esse acessível a todo ser racional. Essa concepção só pode encarar o legislador como o indivíduo dotado da competência técnica necessária para a auscultação eficaz desse ideal; nessa ótica, a função política do processo constituinte coincide essencialmente com uma função técnica.

Se descartamos essa definição – frequentemente implícita – da função política do processo constituinte, não temos a intenção de cair numa outra visão bastante conhecida do significado social do processo constituinte: este seria apenas, nas sociedades de classe, uma “superestrutura”, destinada a registrar automaticamente e sem contrapartida a correlação de forças predominante na sociedade em questão, num momento histórico determinado. Nossa hipótese é a de que, sendo inicialmente condicionado pela estrutura econômica, pelo sistema de classes sociais, pelo tipo/nível de desenvolvimento das forças da produção e pela correlação de forças en-

volvendo as classes sociais antagônicas, o processo constituinte produz, no final, efeitos reais sobre todos esses elementos, ainda que tais efeitos se contenham dentro dos limites fixados pela articulação que se estabelece, no processo histórico concreto, entre todos esses fatores.

Os efeitos produzidos pelo processo constituinte sobre o desenvolvimento de uma sociedade de classe podem ser variados; ou seja, a função política do processo constituinte na sociedade de classes é variável. Tal variação é função da configuração da formação social em toda uma etapa de sua evolução (predominantemente feudal, escravista, capitalista, etc), mas também do momento histórico pelo qual tal formação social está passando (fase de redefinição da hegemonia política no seio do bloco no poder, fase onde apenas se reitera uma mesma hegemonia de fração ou fase de reorganização da hegemonia das classes dominantes sobre as classes dominadas). Nessa nova perspectiva, é possível caracterizar teoricamente diferentes funções políticas do processo constituinte: a função de buscar a legitimação externa para um Estado nacional; a função de selar através de concessões um compromisso político, ainda que precário e provisório, entre diferentes classes sociais, com vistas à reorganização de uma mesma hegemonia de fração ou à viabilização de uma nova hegemonia de fração; a função de reiterar, sem outras concessões que aquelas realizadas em período anterior, uma mesma hegemonia de fração. O exame da função política preenchida pelo processo constituinte é o primeiro passo para a avaliação das possibilidades de cumprimento, na prática, dos dispositivos componentes do texto constitucional. Se tal função assume um caráter mais ideológico/simbólico que propriamente político-prático (ou político *stricto sensu*), muitos dispositivos constitucionais tenderão a ser

ignorados pelo próprio aparelho de Estado. Se, inversamente, a função político-prática predomina no processo constituinte, os dispositivos constitucionais tendem no mínimo a se converter em objeto da disputa travada entre diferentes tendências políticas, umas lutando pela sua concretização e outras procurando bloqueá-la. Nesse caso, o aparelho de Estado se transforma liminarmente em alvo de pressões a favor e contra o cumprimento dos dispositivos constitucionais.

Em certas conjunturas, emerge um processo constituinte cuja função predominante é a promoção da legitimação externa do Estado; em tais situações, a função ideológica predomina sobre a função político – prática dentro do processo constituinte. Um bom exemplo histórico desse tipo de situação é o processo constituinte ocorrido no Brasil recém-independente (1823 – 1824). O Estado nacional em formação a partir de 1822 não é um Estado burguês moderno, e sim um Estado escravista moderno, conduzido por traficantes de escravos e latifundiários escravistas². A construção desse Estado pós-colonial não resultou de uma mobilização das massas para a conquista, sob a direção da burguesia, da liberdade individual e da cidadania. O novo Estado foi antes o resultado histórico de um acordo selado entre as classes dominantes escravistas das diferentes regiões, com vistas a promover a ruptura da dominação colonial e, ao mesmo tempo, a conservar a unidade político-administrativa do antigo território colonial. A mobilização de massas só poderia ter um papel reduzido nesse processo, já que não se poderia mobilizar escravos para a luta pela independência nacional sem lhes prometer a liberdade individual e a cidadania. Além disso, o pacto político entre as classes dominantes escravistas das diferentes regiões pôde assumir um caráter pré-constitucional, por estar sendo garantido basicamente pela preservação da forma política metropolitana

⁽²⁾ Propusemos a caracterização sociológica do Estado imperial como um Estado escravista moderno, diferente tanto do Estado escravista antigo quanto do Estado burguês, em nosso livro *A formação do Estado burguês (1888 – 1891)*, Ed. Paz e Terra, SP/RJ, 1985.

(monarquia) e pela incorporação da dinastia ocupante do Estado metropolitano (casa de Bragança) ao novo Estado nacional. Essas características do processo de formação do Estado nacional no Brasil explicam de resto que o processo constituinte tenha rapidamente passado de uma fase parlamentar para uma fase autocrática; e que a Constituição imperial tenha sido, no final das contas, o produto da ação política de um pequeno grupo (o Príncipe e seus assessores) que não fora diretamente designado pelas classes dominantes para essa função específica.

Que função política poderia preencher esse processo constituinte? Se a manutenção da forma monárquica e a permanência da velha dinastia portuguesa constituíam as garantias do acordo político entre as classes dominantes regionais, e se a formação do Estado nacional dispensava - pelo fato de tal Estado ser ainda um Estado escravista, e não um Estado burguês - a mobilização das massas em prol da conquista de direitos individuais, a função política *stricto sensu* de tal processo só poderia estar esvaziada. Restava entretanto ao Estado nacional emergente, desembaraçado da velha potência mercantilista e pré-industrial (Portugal), definir as suas relações políticas com a potência capitalista ascendente (Inglaterra). Submetendo-se rapidamente à dominação financeira e política exercida pela Inglaterra no plano internacional, as classes dominantes brasileiras tinham de se mostrar confiáveis; isto é, tinham de se mostrar capazes de garantir o respeito aos interesses de cidadãos estrangeiros no território nacional, de afiançar o pagamento de dívidas com agentes financeiros externos, de assegurar o respeito aos contratos etc. Para se legitimar externamente, as classes dominantes brasileiras precisavam conferir ao Estado (escravista) nacional em formação uma aparência liberal-burguesa; o que implicava a criação de uma Constituição "moderna" onde estariam consagrados os direitos da cidadania e os mecanismos institucionais promotores do equilíbrio entre os poderes do Estado (executivo, judiciário, legislativo). Só

assim tal Estado poderia cumprir sua função mediadora, vale dizer a função de articular eficazmente a economia escravista mercantil exportadora brasileira, agora desembaraçada do estatuto colonial ao mercado mundial. Num registro teórico um pouco diferente, Marini (1975) afirma que a articulação da economia escravista imperial ao mercado mundial exigiu a construção de "formas políticas burguesas" no Brasil. De nossa parte, cremos que as formas políticas imperiais (configuração do sistema jurídico e do aparelho de Estado) eram efetivamente escravistas; mas reconhecemos, ao mesmo tempo, que foi dado a elas um revestimento constitucionalista liberal-burguês para fins externos.

Pode-se, portanto, deduzir que uma Carta Constitucional como a Constituição imperial de 1824, resultante de um processo constituinte em duas fases (a parlamentar e a autocrática), voltado predominantemente para a busca da legitimação externa, deveria conter um grande número de dispositivos de inspiração liberal-burguesa, rigorosamente inaplicáveis a uma sociedade escravista como a sociedade brasileira do Império. O texto constitucional de 1824 proclamava que todos os indivíduos nascidos no território brasileiro eram cidadãos (art. 6, 1); mas não anulava a distinção, contida no direito privado vigente - primeiro, as Ordenações Filipinas; depois (a partir de 1855) a Consolidação das Leis Civis -, entre pessoa (homem livre) e coisa (escravo). Essa submissão tácita do texto constitucional ao direito privado inviabilizava qualquer modalidade de leitura liberal -burguesa do item da declaração de direitos do cidadão (art. 179, 16º) que proclamava a "abolição de todos os privilégios"; afinal de contas, a liberdade individual (de ir e vir, de praticar atos de vontade, de celebrar todo tipo de contrato, inclusive o de trabalho) continuava sendo privilégio de uma categoria particular de indivíduos, os homens livres.

Sabe-se que esse mesmo artigo da declaração dos direitos do cidadão proclamava mais adiante (32º): "A instrução primária é

gratuita a todos os cidadãos". À luz de tudo o que expusemos acima, só podemos atribuir essa proclamação ao propósito das classes dominantes brasileiras, pressionadas pela Inglaterra, de conferir uma aparência civilizada e liberal à dominação de classe escravista. Essa impressão se reforça quando examinamos, ainda que sumariamente, o aparelho de Estado que emerge do processo de conquista da independência nacional. Nesse aparelho, de características claramente pré-burguesas, inexistia a separação entre os recursos materiais/financeiros estatais e os recursos materiais/financeiros privados dos funcionários públicos. Os agentes do Estado utilizavam os seus próprios recursos materiais/financeiros na gestão dos negócios do Estado: generais forneciam os seus próprios cavalos para a cavalaria; delegados de polícia utilizavam as dependências de sua própria residência como cadeia pública; juizes realizavam julgamentos em sua própria sala de visitas, etc. E, se levamos em conta o caráter escravista da economia imperial, devemos concluir que era inviável, no Brasil imperial, uma tributação de caráter moderno, já que, não sendo pagos salários no setor produtivo, não seria possível cobrar impostos indiretos. Não é de estranhar portanto que o orçamento imperial fosse cronicamente insuficiente para cobrir as necessidades mínimas do Estado e, mais ainda, para viabilizar a ação estatal na área da prestação de serviços sociais, como a extensão da instrução primária gratuita a todos os cidadãos (isto é, os homens livres). Diante de um quadro-político institucional como esse – ausência de um fundo público claramente separado dos recursos privados dos funcionários do Estado, inexpressividade crônica do orçamento imperial –, como supor que as classes dominantes estariam efetivamente empenhadas em promover a alfabetização em massa (mesmo que com exclusão dos escravos) e em concretizar o direito universal à educação de base?

Agora vamos dar um salto no tempo e passar à análise do processo constituinte de 1933-1934³. Aqui, vemo-nos diante de um processo dotado de outra função política. O processo constituinte de 1933-1934 sucede à Revolução de 1930 e à contra-revolução conservadora de 1932. A Constituição de 1934 sela o compromisso político entre as forças conservadoras e as forças progressistas, as duas representando respectivamente as classes dominantes e a classe média. A configuração assumida pelo direito à educação no texto constitucional de 1934 é uma expressão adequada desse compromisso político, bem como da realidade social pós-revolucionária; e o conjunto das fórmulas constitucionais que, na sua articulação, compõem o direito à educação abre um campo particular para a disputa futura entre as forças contendoras, cada uma delas procurando doravante se apoiar nos dispositivos legais que pareçam lhe ser mais favoráveis. As classes dominantes promovem a liquidação do ensino laico, tal qual ele era concebido, em registro claramente positivista, pela Constituição de 1891; isto é, como proibição do ensino da religião, identificada com a superstição e com a negação da ciência, na escola pública. E, no seu lugar, instauram (art. 153) o ensino laico em versão agnóstica; isto é, transformam o ensino da religião em disciplina facultativa ministrada no horário das disciplinas dentro da escola pública, o que equivale a equiparar o valor da religião e o da ciência como formas diferenciadas de acesso ao conhecimento (a fé como conhecimento revelado por Deus; e a ciência como conhecimento construído pelo homem). A favor do ensino privado – e portanto, também a favor do ensino confessional – as classes dominantes obtêm a declaração constitucional (cf. o art. 150, e) de que a ação educativa do Estado terá caráter sobretudo supletivo, implementando-se ali onde forem insuficientes a iniciativa e/ou os recursos dos particulares. Já a classe média logra

⁽³⁾ Lembre-se que, neste artigo, estamos apenas querendo conceituar diferentes tipos de processo constituinte e fornecer exemplos históricos que ilustrem cada um desses tipos. Nosso objetivo, aqui, não é o de analisar todos os processos constituintes ocorridos na história do Brasil.

fazer prevalecer, no processo constituinte, o princípio da legitimidade do ensino público, que é o verdadeiro alvo dos ataques partidos das classes dominantes, embora estas, taticamente, possam se limitar à crítica de um iminente monopólio estatal da educação. Essa vitória parcial é obtida através da introdução, no texto constitucional, da declaração de que a educação é também dever do Estado (além de ser um dever da família), bem como do princípio da instrução primária integral gratuita e obrigatória (arts. 149 e 150, a). Além do mais, a classe média logra introduzir no texto constitucional de 1934, pela primeira vez na história da legislação constitucional sobre educação no Brasil, o tema das condições materiais essenciais à concretização do direito à educação: o artigo 156 fixa a porcentagem da receita tributária da União, dos Estados e dos municípios a ser aplicada em educação. Contudo, até mesmo num dispositivo como esse, que parece exprimir inteiramente o ponto de vista dos defensores da escola pública, evidencia-se o peso do compromisso político entre forças conservadoras e forças progressistas no processo constituinte de 1933-1934. E isto porque o artigo em questão, ainda que prescreva a aplicação de um percentual da receita tributária em educação, não menciona a escola pública; a fórmula encontrada se refere à obrigação estatal de financiar a “manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos”, o que pode ser interpretado pelos setores privatistas como a possibilidade de o Estado financiar indistintamente o ensino público e o ensino privado, conforme as necessidades do momento. A análise do processo constituinte de 1933-34 nos revela portanto que ele preencheu uma função política diferente daquela preenchida pelo processo constituinte de 1823-1824 (legitimação externa): vale dizer, a função dinâmica de selar o compromisso político provisório e instável entre as classes dominantes e a

classe média, representadas respectivamente pelas correntes conservadoras e progressistas. O caráter heteróclito dos dispositivos que compõem o direito à educação no texto constitucional de 1934 evidencia o enraizamento efetivo dessas fórmulas jurídicas na realidade social pós-revolucionária; por isso mesmo, elas se revelarão socialmente eficazes, ao se converterem em pontos de apoio ideológico e político para as lutas futuras das tendências divergentes⁴.

Falta apresentar algum exemplo histórico da situação em que o processo constituinte preenche predominantemente a função política de reiterar a hegemonia de uma mesma fração da classe dominante, sem se abrir para a realização de concessões importantes às demais classes sociais (sobretudo as classes dominadas). Um bom exemplo desse tipo de situação é o processo constituinte brasileiro de 1966 – 1967, ao qual o regime político vigente procurou conferir uma aparência parlamentar, mas que se configurou essencialmente como um processo constituinte autocrático (Fávero, 2001). Tal processo foi conduzido de modo razoavelmente inflexível pelo grupo militar, coadjuvado pela sua assessoria técnica e jurídica; só de um ponto de vista estritamente formal se pode dizer que o mesmo se desenrolou no Congresso, pois este havia sido previamente mutilado e estava globalmente controlado pelo Executivo militarizado. Mas que objetivo o grupo dirigente perseguia ao deflagrar tal processo? É pouco provável que as Forças Armadas brasileiras o tenham feito com vistas a legitimar externamente o regime político instaurado a partir do golpe de 1964; desde a Revolução cubana (1959) e antes que os regimes militares do Peru (1968) e da Bolívia (1971) enveredassem pelo nacionalismo radical, os governos norte-americanos se inclinavam a encarar com benevolência a instauração de regimes militares, de orientação anti-popular, em sua esfera de influência

⁽⁴⁾ O fato de a Constituição Federal de 1934 ter vigorado apenas até o advento do Estado Novo (1937) não é suficiente para descaracterizar o grande impacto ideológico do processo constituinte de 1933–1934. No início da década de 1960, conservadores e progressistas ainda debatiam a educação nacional nos termos políticos fixados por aquele processo.

(América Latina). O objetivo da deflagração do processo constituinte tampouco parecia ser a celebração de um compromisso político entre os setores vitoriosos e os setores derrotados no golpe de 1964; a orientação fortemente tecnocrática do governo militar e a sua reduzida disposição à negociação dos rumos da política econômica e social evidenciavam que tal processo não seria o veículo para a realização de concessões de monta aos adversários. Na verdade, o objetivo predominante na deflagração do processo constituinte foi a “institucionalização da Revolução de 1964”; através da elaboração de uma nova Constituição, o grupo dirigente queria anunciar ao conjunto das classes sociais que o novo regime político e a orientação geral da política estatal, através dos quais se concretizava a hegemonia política do capital monopolista, estavam consolidados e deveriam guiar todos os agentes sociais (não só a fração hegemônica como também os setores sociais subjugados) na tomada de decisões, na formulação de expectativas e no equacionamento de estratégias, por todo um período histórico. A eficácia social da nova Constituição estava portanto destinada a ser uma eficácia real, porém limitada: uma eficácia conservadora. Nesse terreno, ela deveria cumprir três papéis. O primeiro deles seria o de afiançar aos agentes (externos e internos) do capital monopolista de que a orientação pró-monopolista da política econômica e social, assegurada pelas novas instituições políticas, seria duradoura; escudados nessa carta de intenções subscrita pelo grupo dirigente, tais agentes poderiam planejar a expansão das empresas, a realização de novos investimentos, a conquista de novos mercados etc. Seu segundo papel seria o de convencer os segmentos sociais suscetíveis de serem integrados de modo subordinado à hegemonia política do capital monopolista a celebrarem

uma aliança política com essa fração, colaborando desse modo para a consolidação dessa hegemonia de fração. O seu terceiro papel seria o de induzir as classes dominadas a se submeterem resignadamente a um regime político e a uma política econômico-social agora declarados necessários e permanentes (mais especificamente: permanentes, do ponto de vista histórico, porque necessários, do ponto de vista racional).

A predominância, no processo constituinte autocrático de 1966-1967, da função de reiteração da hegemonia de fração instaurada pelo golpe de 1964 se refletiu no tratamento dado pelo texto constitucional ao direito à educação. O interesse do capital monopolista em concentrar recursos orçamentários nas mãos dos condutores da política econômica concentradora e centralizadora do capital explica a desapareção, nesse texto, de uma importante garantia material da concretização do direito à educação: a vinculação obrigatória e regular de parte da receita tributária, nos três níveis (União, estados e municípios), com gastos em educação⁵. Apoiando-se no regime autoritário, os gestores da política econômica e social pró-monopolista promoviam um considerável recuo na definição institucional das condições materiais necessárias à concretização do direito à educação; e faziam-no basicamente para dispor de maior margem de manobra na realização de gastos por eles considerados como verdadeiramente produtivos.

A orientação privatista e anti-estatista do capital monopolista – para o qual seria normal e natural que a atividade educativa propiciasse lucro aos seus agentes – também se exprimiu na defesa da concessão de subsídio estatal ao ensino privado através do sistema de bolsas de estudo (art. 176, parágrafo 2º) e na proposição sub-reptícia do ensino oficial pago, a ser implantado através da instauração

⁵ Esse ataque conservador ao princípio de distribuição dos recursos orçamentários firmado pela Constituição de 1934 e reiterado pela Constituição de 1946 só foi parcialmente retificado – provavelmente, por pressão dos prefeitos aliados ao regime militar – na Emenda constitucional no 1, de 1969: essa reforma constitucional vinculava novamente um percentual fixo da receita tributária municipal a gastos em educação.

progressiva de um sistema de bolsas de estudo *reembolsáveis* (art. 176, parágrafo 3º, III e IV). A introdução de todos esses princípios e idéias no texto constitucional se harmonizava com o que vinha ocorrendo na política educacional desde o golpe de 1964; a rigor, a orientação privatista do texto constitucional apenas corroborou o privatismo de uma política governamental cuja melhor expressão foi o incentivo a uma descomunal expansão do ensino superior privado e o apoio à montagem de um dispendioso sistema privado de preparação dos alunos para os exames vestibulares. Quando levamos portanto em conta a natureza do processo constituinte de 1966-1967 – um processo dirigido pelo capital monopolista, já hegemônico –, podemos entender que o reconhecimento, na carta constitucional de 1967, da legitimidade do ensino público e da necessidade de universalização da educação de base representam apenas a reiteração quase mecânica de princípios instaurados em momento anterior; vale dizer, de dispositivos constantes das Constituições do período nacional-populista (1930-1964). Essa presença estática do ensino público e da educação universal na Constituição autocrática de 1967 contribuiu para empurrar os defensores da escola pública e da democratização do ensino para uma postura ideologicamente defensiva, ainda que esta resultasse, no fundamental, da constatação realista de que o golpe de 1964 havia sido o marco inicial de um longo período, cujo termo não se encontrava à vista, de privatização da educação no Brasil.

Não tivemos a intenção de fazer uma análise de todos os processos constituintes da história do Brasil; nosso objetivo, ao abordar os processos constituintes de 1823-1824, 1933-1934 e 1966-1967, foi meramente o de ilustrar o potencial analítico das formulações teórico-metodológicas acima apresentadas. Mas pensamos que estas podem também ser eficazmente aplicadas na análise do modo de presença do direito à educação nos textos constitucionais de 1891, 1946 e 1988.

Segundo passo da análise: o exame do texto constitucional

Uma vez munido de um mínimo de informação sobre o contexto histórico global do processo constituinte em questão, o pesquisador que busca o significado social de uma determinada declaração constitucional do direito à educação deve passar ao exame do texto constitucional resultante daquele processo. Esse exame apresenta dois aspectos: a) exame da parte do texto constitucional especificamente referente à educação; b) exame da totalidade do texto constitucional.

A parte do texto constitucional onde é tratada a matéria educacional recebe diferentes designações, conforme a metodologia adotada pelos redatores da Constituição. Voltemos ao caso brasileiro, para fins exemplificativos. Na Constituição imperial de 1824, a matéria educacional é tratada naquela parte que se convencionou chamar, desde as Constituições da Revolução Francesa, a “declaração dos direitos do cidadão”: mais especificamente, no Título VIII, “Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”. Na primeira Constituição republicana (1891), a matéria educacional está disposta de modo similar; vale dizer, no Título IV, Seção II, “Declaração de direitos”. Na Constituição de 1934, a educação se desloca da “declaração de direitos” para a parte referente a alguns grandes temas da vida social: o Título V, “Da família, da educação e da cultura”, e, dentro deste, o Capítulo II, “Da educação e da cultura”. Também na Constituição de 1937 encontramos o item “Educação e cultura” (dizemos “item”, pois nesse texto não foi adotada a sistemática de decomposição de toda a matéria constitucional em títulos, capítulos e seções). Essa orientação se mantém na Constituição de 1946, cujo Título VI se denomina “Da família, da educação e da cultura”, sendo “Da educação e da cultura” o Capítulo II deste último. E ainda na Constituição de 1967, a abordagem da educação está contida na parte denominada “Da família, da educação e da cultura” (que corresponde a seu Título IV).

Finalmente, a Constituição de 1988 insere a educação dentro de um quadro temático mais amplo: o Título VIII, "Da ordem social". Porém, dentro desse Título, a matéria educacional figura num compartimento mais específico: capítulo III, "Da educação, da cultura e do desporto", Seção I, "Da educação".

Através da análise da matéria educacional contida numa parte específica, de denominação variável, do texto constitucional, podemos chegar a uma primeira caracterização da forma assumida pelo direito à educação numa determinada fase de desenvolvimento de certa formação social: a sua extensão (garantia de acesso apenas ao ensino fundamental, ou também aos ensinos médio e superior), a sua profundidade (qualidade de ensino) e a sua infra-estrutura de apoio (recursos materiais, salvaguardas institucionais, etc). Essa análise tem de ser liminarmente orientada por uma distinção teórica essencial: a distinção entre a educação como direito individual de todos os cidadãos e a educação como obrigação a ser cumprida por três diferentes agentes: a criança (uma obrigação *moral*), os pais (uma obrigação *civil*) e o aparelho de Estado, através dos seus agentes decisores (uma obrigação *política*). Algumas Constituições podem apresentar o acesso ao ensino em geral – ou a um certo nível de ensino – como uma prerrogativa a ser usufruída, ou não, pelos cidadãos, em função dos seus interesses, convicções ou aspirações. Assim, por exemplo, a Constituição imperial de 1824 declara que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos, sem afirmar ao mesmo tempo, que ela é obrigatória para todas as crianças (art. 179, 32). E a Constituição republicana de 1891, ao prescrever a laicidade do ensino público, reconhece implicitamente que existirão escolas oficiais; porém, não afirma que a educação de base será obrigatória para todos. Estamos, nesses casos, diante de uma qualificação estrita do acesso ao ensino como um direito individual, cuja utilização ou não dependerá estritamente da deliberação dos interessados (os pais).

Inversamente, a Constituição pode apresentar a educação, num certo nível (em geral, a educação de base: "ensino primário", "ensino fundamental", etc, conforme a terminologia de cada momento), como uma obrigação, a ser cumprida pelos pais (que devem garantir a inscrição e a frequência das crianças na escola) e pelo aparato burocrático estatal (que deve garantir as condições materiais necessárias à inscrição de todas as crianças em idade escolar). Nesse caso, a qualificação da educação de base como um "direito" corresponde a uma figura de retórica; ou, mais precisamente, a um expediente ideológico que apresenta a imposição coercitiva de uma obrigação a toda a coletividade como uma prerrogativa individual à disposição de cada cidadão, num procedimento individualizador que apenas reforça o efeito de isolamento emanado de todas as estruturas da sociedade capitalista. Nesse tipo de situação, o direito individual à educação só sobrevive nos níveis de ensino (por exemplo, a educação infantil, o ensino médio ou o ensino superior) onde o Estado só intervém como ofertante de vagas, sem criar concomitantemente a obrigatoriedade de frequência e inscrição. Todas as Constituições do Brasil a partir de 1934 seguem essa tendência geral: fixação da educação de base como uma obrigação civil (pais) e política (aparelho de Estado) e, ao mesmo tempo, apresentação do acesso aos demais níveis de ensino (infantil, médio, superior) como um direito individual a ser utilizado ou não pelos interessados, não obstante a presença do aparelho de Estado, através de alguma das suas esferas (federal, estadual ou municipal), na oferta de vagas nesses níveis.

É interessante analisar, à luz da distinção teórica acima apresentada (direito à educação como faculdade individual x direito à educação como obrigação), a variação do lugar ocupado pela matéria educacional no texto constitucional. As Constituições de 1824 e de 1891 não definiram a educação de base como uma obrigação a ser cumprida pelos pais e pelo Estado; indiretamente, qualifica-

ram o acesso à educação elementar como um direito individual. Esta é a razão pela qual, em ambas as Constituições, a abordagem da matéria educacional faz parte da “declaração dos direitos do cidadão”. A partir de 1934, as Constituições brasileiras retiraram a educação de base do rol desses direitos e passaram a tratar a matéria educacional nalguma parte do texto dedicada a um dos grandes temas da vida social: “família, educação e cultura”, “educação e cultura”, “educação, cultura e desporto”, etc. A razão desse deslocamento não podia ser senão a nova postura estatal com relação à educação: desde a Revolução de 1930, o Estado brasileiro sustentou regularmente o princípio da obrigatoriedade da educação de base. A Constituição de 1988 apenas radicalizou essa tendência, ao introduzir a educação no título “Da ordem social” (o que equivalia a considerá-la implicitamente um mecanismo de submissão das classes populares aos valores sociais dominantes) e ao definir o direito à educação como um *direito social* (art. 6º). É importante esclarecer que, neste contexto específico, *direito social* não podia significar a concessão de prerrogativas indivisíveis, só suscetíveis de serem gozadas conjuntamente por toda uma coletividade. Embora o processo de transmissão do saber escolar tenha um caráter de classe, a escola no capitalismo só reconhece os indivíduos como agentes educacionais; compete a eles, e não às classes sociais, inscrever-se na escola, freqüentar as aulas, submeter-se às provas e exames, obter a aprovação e receber o diploma. Por isso, o texto constitucional de 1988, ao definir a educação como *direito social*, só pode estar querendo dizer que o direito à educação não é um direito individual, cuja utilização dependa estritamente do arbítrio do interessado; e sim uma obrigação, imposta aos pais e ao próprio aparelho de Estado, em nome do interesse geral da sociedade.

Qual é a repercussão dessa distinção teórica na análise da significação social do direito à educação constitucionalmente declarado? Podemos deduzir que, ali onde

a educação de base é definida como um direito individual, e não como uma obrigação, será mais difícil promover a instauração e a expansão do ensino de base público e gratuito; não tendo emergido, durante o processo constituinte, pressões sociais a favor da obrigatoriedade da educação de base, pode-se supor que tais pressões não poderão surgir rapidamente no período imediatamente posterior, pois este tende a se caracterizar como um período de estabilização relativa da ordem social. Inversamente, ali onde a educação de base é definida como uma obrigação, será em tese menos difícil lutar pela concretização do ensino de base público, gratuito e obrigatório, pois as pressões sociais exercidas nesse sentido durante o processo constituinte tenderão a se converter em “cobrança” no período imediatamente posterior.

A reflexão sobre a distinção teórica entre a educação como direito individual e a educação como obrigação nos fez deslizar insensivelmente para o terreno do mapeamento das condições concretas necessárias à realização prática do preceito constitucional sobre a educação. Agora devemos dar um passo adiante e esclarecer que esse mapeamento começa durante a própria análise do texto constitucional. Encontramos neste uma declaração do direito à educação *stricto sensu*: esta consiste tão somente na enunciação do nível de ensino (elementar, médio, superior) que todos deverão freqüentar em caráter obrigatório. Já a declaração constitucional do direito à educação *lato sensu* abrange igualmente a enunciação das condições materiais necessárias à concretização do acesso de todos ao nível de ensino mencionado. Tais condições são de dois tipos principais: recursos materiais/financeiros e instituições jurídicas que protejam, apóiem e fortaleçam todos aqueles que lutam pelo cumprimento do preceito constitucional referente à educação. As expressões mais imediatas dessas condições são obviamente os recursos orçamentários destinados pelo Estado à educação e os “remédios jurídicos” (mandados, recursos

processuais etc) que um agente particular pode utilizar para viabilizar o cumprimento do preceito constitucional sobre a educação, para este ponto, inspiramo-nos diretamente na análise das condições materiais e institucionais necessárias à concretização dos direitos da cidadania, proposta por Marshall (1967). Em geral, a enunciação de tais condições ocorre na mesma parte do texto constitucional em que figura a declaração do direito à educação *stricto sensu*; não há portanto nenhuma dificuldade técnica em realizar a análise conjugada da declaração estrita do direito à educação e da enunciação das condições orçamentárias e judiciárias de sua concretização. Mas esse tipo de análise se torna mais interessante quando o pesquisador se coloca numa perspectiva histórica, analisando a evolução global, em determinada formação social, do tratamento dado à educação no plano constitucional. Voltemos ao caso brasileiro. Até 1934, esse tratamento não se faz acompanhar da discriminação das condições orçamentárias e judiciárias necessárias à concretização da expansão do ensino público gratuito. Desde 1934, as Constituições brasileiras - exceto as de 1937 e de 1967 - discriminam sistematicamente o percentual da receita tributária, nos três níveis, a ser gasto em educação; porém, elas não propõem instrumentos jurídicos suscetíveis de apoiar eficazmente as lutas pelo cumprimento dos preceitos constitucionais sobre educação. Só a Constituição de 1988 passará a esse último terreno ao definir o acesso ao ensino gratuito e obrigatório como *direito público subjetivo*, ao responsabilizar a "autoridade competente" pelo não-oferecimento - ou oferta irregular - do ensino considerado obrigatório e ao criar as figuras do mandado de injunção (exigência de regulamentação legal de preceitos constitucionais) e do habeas-data (exigência de acesso aos dados controlados pelo poder público, ou de correção de dados incorretos e prejudiciais aos interesses do impetrante). (arts. 5º, LXXI e LXXII, e 208, VII, parágrafos 1º e 2º).

O exame do texto constitucional pelo estudioso da educação também apresenta,

como afirmamos no início deste item, um segundo aspecto. Ele consiste na análise da totalidade do texto constitucional com vistas a verificar se "o espírito da Constituição" corrobora, limita ou mesmo contradiz o tratamento dado pelo documento constitucional especificamente à matéria educacional. Essa providência parece, à primeira vista, ser um procedimento banal, sobre cuja conveniência seria inútil insistir. Uma revisão bibliográfica no terreno da história da educação brasileira nos mostrará, entretanto, que muitos autores se limitam a analisar a parte do texto constitucional - Título, Capítulo, Seção, etc - especificamente dedicada à educação, embora tenham obviamente conhecimento do texto integral. Ora, é o exame integral da Constituição que vai nos revelar - antes mesmo que passemos à análise do contexto histórico (condições econômicas, sociais, ideológicas e políticas) em que vigora o texto constitucional - que as condições concretas da efetivação do direito à educação (recursos orçamentários fixos, "remédios jurídicos"), codificadas na parte do texto dedicada à educação, podem ser corroboradas, limitadas ou mesmo negadas nalguma outra parte. Assim, por exemplo, uma Constituição pode conter regras orçamentárias flexíveis, que abram a possibilidade de o Poder Executivo promover um eventual "contingenciamento" de verbas consagradas a rubricas específicas, em casos de "extrema emergência" (como o pagamento de parcelas da dívida externa, a execução de um "ajuste fiscal", etc). E ela pode ainda estabelecer um regime bastante liberal de controle dos executantes do orçamento, abstando-se de nomear punições para os agentes responsáveis pelo não-cumprimento das obrigações orçamentárias constitucionais em matérias como educação, saúde, habitação, etc. Já uma Constituição dotada de um outro "espírito" pode criar mecanismos rígidos de controle da aplicação de um percentual da receita tributária em educação, contribuindo mais eficazmente para a viabilização prática do direito à educação.

Analogamente, uma Constituição pode apontar os “remédios jurídicos” a serem utilizados pelos interessados caso o direito à educação esteja sendo desrespeitado, e simultaneamente se omitir sobre as condições necessárias à implementação, por parte do Ministério Público, de uma ação de denúncia e cobrança que seja efetivamente independente com relação aos desígnios dos ocupantes do Poder Executivo. Inversamente, a Constituição que define o direito à educação como um *direito público subjetivo*, que responsabiliza a “autoridade competente” pelo não-cumprimento das obrigações do Estado na área da educação e que coloca novos instrumentos jurídicos à disposição dos cidadãos (mandado de injunção, habeas-data etc) pode estar complementando a sua obra através da criação de condições legais para que o Ministério Público implemente uma ação independente com relação aos objetivos perseguidos pelos detentores do Poder Executivo e facilite desse modo a cobrança, por parte dos interessados, do cumprimento do direito à educação. Esse é, a nosso ver, o caso da Constituição brasileira de 1988.

Quisemos acima sugerir que o estudioso da educação deve sempre examinar a totalidade do texto constitucional. Em certos casos, todas as suas partes se harmonizam razoavelmente, ainda que subsista sempre alguma margem para a interpretação de dispositivos específicos. Essa característica parece ser mais freqüente em Constituições *sintéticas*, como as Constituições dos países anglo-saxões; e é mais difícil de ser encontrada em Constituições *analíticas*, como a atual Constituição brasileira. No caso das Constituições internamente harmoniosas, a concentração exclusiva da análise sobre a matéria educacional pode não comprometer totalmente o teor científico do trabalho investigativo, mesmo que este se mostre incapaz de reconstituir todas as conexões entre o modelo vigente de sociedade e a orientação geral da política educacional. Quando, porém, existem desajustes ou mes-

mo contradições entre as diferentes partes do texto constitucional, deixar de examinar o texto integral da Constituição equivale a comprometer a profundidade da própria análise da configuração aí assumida especificamente pelo direito à educação.

Como explicar teoricamente que as partes de algumas Constituições se harmonizem razoavelmente, e que as partes de outras Constituições estejam envolvidas em desajustes ou mesmo contradições? A análise jurídica tradicional consiste em atribuir a harmonia interna de certas Constituições à competência técnica e/ou ao “senso de realidade” do legislador; e em atribuir os desajustes e as contradições de outras Constituições à ausência de tais qualidades nos redatores do texto constitucional. Desde a primeira parte deste artigo, procuramos encaminhar a análise numa outra direção. A harmonia interna de uma Constituição indica que o processo constituinte transcorreu numa situação caracterizada pela clara hegemonia de uma fração determinada da classe dominante no seio do bloco no poder; ou, dito de outro modo, o “monolitismo” do texto constitucional revela que a fração hegemônica não teve necessidade de fazer, no decurso do processo constituinte, concessões de monta às demais frações da classe dominante ou mesmo a outras classes sociais integrantes de sua base social de apoio. Já os desajustes e as contradições do texto constitucional evidenciam que o processo constituinte selou um compromisso político, ainda que precário, instável e transitório, entre diferentes frações da classe dominante; ou então foi o veículo institucional da apresentação à nação de concessões de monta, destinadas a consolidar a hegemonia das classes dominantes (ou da fração hegemônica dentro do bloco no poder) sobre o conjunto da sociedade, a análise das conexões entre os desajustes ou contradições dos textos legais e os conflitos de classes está contida nas obras dos autores pertencentes à Escola Crítica do Direito, ver especialmente o monumental trabalho de Miaille (1982) e Edelman (1974 e 1978).

Terceiro passo da análise: a caracterização da posição das diferentes classes sociais com relação ao direito à educação

A análise do significado social do tratamento *global* dado pela Constituição à educação só se completa com a caracterização da posição das diferentes classes sociais com relação ao direito à educação. A análise do processo constituinte havia exigido o mapeamento, ainda que sumário, dos interesses coletivos em jogo na disputa travada em torno da produção de um novo documento constitucional. A análise do impacto social possível das fórmulas constitucionais sobre a educação exige que o pesquisador volte à observação do jogo de interesses sociais na conjuntura em questão. Nesta última etapa da pesquisa, entretanto, o foco da análise é mais específico que na primeira etapa. Mais exatamente, o pesquisador deve procurar caracterizar no plano teórico a posição de cada classe social, ou fração de classe, com relação ao direito à educação; para tanto, deve indicar quais são os interesses econômicos e políticos de cada classe social ou fração de classe, já que o posicionamento de cada um desses grupos sociais com relação ao direito à educação é parte integrante da defesa de certos interesses de classe e só pode ser explicado quando essa conexão é apreendida e levada em conta pelo investigador. Referindo-se especificamente à classe burguesa, Luiz Antonio Cunha faz uma observação que não hesitamos em aproveitar, por constituir-se em fonte poderosa de inspiração para o tipo de trabalho que estamos prognosticando nesta última etapa:

(...) a burguesia não era – como não é – homogênea. Cada fração dessa classe tem políticas diferentes e espera coisas diferentes da escola. Quando uma fração da burguesia torna-se dominante no âmbito da classe, procura assegurar a posição conquistada através de um determinado tipo de formação escolar imposto às demais frações (CUNHA, 1989, p.134-135).

Começamos nosso trabalho pela caracterização da posição dos grandes proprietários de terras com relação ao direito à educação. Em qualquer tipo de formação social – pré-capitalista, em transição para o capitalismo ou mesmo capitalista –, essa classe social sempre revelou não ter grande interesse na universalização do acesso à educação de base. Na agricultura, o nível de desenvolvimento das forças produtivas permaneceu regularmente baixo, seja porque a divisão do trabalho era incipiente e as técnicas agrícolas conservavam conseqüentemente um caráter rudimentar, seja por que a própria mecanização da agricultura resultou em técnicas mais simples que aquelas suscitadas pela mecanização da manufatura. Por isso, a classe fundiária se absteve de encarar a instrução elementar (ler, escrever e contar) como um pré-requisito essencial para a qualificação de sua mão-de-obra. A educação profissional do camponês tendeu a ser vista pelos grandes proprietários de terras como o resultado de sua vida doméstica (a sabedoria camponesa passando de pai para filho) ou de sua inserção prática nas atividades produtivas (o “aprender fazendo”).

Não tendo interesse econômico na educação de massa, a classe dos grandes proprietários rurais se inclinou a analisar a universalização do acesso à instrução por um ângulo predominantemente político. Na Europa do século XVIII, a classe fundiária tendeu a se opor à construção de sistemas nacionais de educação, projetados pelos déspotas esclarecidos dos Estados absolutistas. Para estes, a instrução elementar das massas rurais era o instrumento fundamental para a criação de um sentimento popular de patriotismo e de cidadania, sem o qual seria impossível substituir os exércitos mercenários por exércitos nacionais, dotados de alto grau de coesão ideológica e de combatividade. Para a classe fundiária, ao contrário, a universalização do acesso à instrução elementar só podia representar o prelúdio à sublevação camponesa generalizada, este ponto é analisado por

Bendix (1996, p.123), em sua obra magistral. Caso esta não viesse a ocorrer, sobrava ainda para os grandes proprietários rurais o prejuízo de perderem o domínio ideológico e político sobre o campesinato, em benefício do Estado nacional, controlado pela aliança de funcionários do rei e comerciantes, e empenhado em enquadrar politicamente as massas rurais com vistas ao seu próprio fortalecimento e ao enfraquecimento do poder local (ainda concentrado nas mãos da aristocracia rural).

É curioso notar que, sendo a classe fundiária sistematicamente contrária à universalização da educação de base por supor que esse processo levaria à sublevação camponesa ou à perda do controle ideológico e político sobre as massas rurais, sua posição era, no entanto, flexível no que diz respeito à participação eleitoral das massas analfabetas. Poderíamos pensar que a classe fundiária, pelo seu temor com relação à eventual eclosão de uma revolta camponesa, tenderia a ser sistematicamente contrária à participação eleitoral das massas rurais e, por conseqüência, a se opor inflexivelmente à concessão do voto ao analfabeto. Ocorre entretanto que a classe fundiária não enfrenta apenas, no plano político, a classe social que ela explora: o campesinato. Ela também se relaciona com as diferentes frações da burguesia, que, sob um Estado capitalista, tendem a exercer a hegemonia no seio do bloco no poder. Por isso, os grandes proprietários rurais podem vir a defender a adoção do voto do analfabeto – como ocorreu em algumas sociedades européias do século XIX –, na esperança de usar o controle estrito do eleitorado camponês e analfabeto como arma na resistência contra a hegemonia das frações burguesas urbanas. Este comportamento flexível diante do voto do analfabeto, combinado à rejeição inflexível do acesso universal à instrução elementar, é uma possibilidade teórica; mas nem sempre esta se concretizou. No Brasil republicano, a classe fundiária e os seus representantes ideológicos se posicionaram simultaneamente contra a uni-

versalização da educação de base e contra o voto do analfabeto, seguramente por pensarem que a institucionalização da participação eleitoral das massas rurais poderia ser o caminho para a sua submissão a outras forças políticas (burguesia urbana, classe média, lideranças revolucionárias), todas elas reticentes – quando não abertamente hostis – aos interesses da grande propriedade rural. Opondo-se à universalização da instrução elementar, os grandes proprietários rurais tenderam a defender, através da intelectualidade tradicional, o ensino privado e pago, ministrado sob os auspícios da Igreja Católica (considerada, pelo menos até o fim dos anos 60, ideologicamente confiável); às massas trabalhadoras só restariam, dentro desse projeto, a escolinha de fazenda, a escolinha das vilas operárias ou o analfabetismo. A importância política da classe fundiária, desde a construção do Estado nacional até a Revolução de 1930, é um dos fatores que explicam o caráter limitado – para dizer o mínimo – das declarações constitucionais do direito à educação nesse período.

Tentemos agora caracterizar a posição da burguesia urbana com relação ao direito à educação. Desde logo, deve-se reconhecer que todas as frações do capital (industrial, comercial, bancário) têm algum interesse em que a sua mão de obra tenha acesso à instrução elementar (ler, escrever e contar). Todas as atividades econômicas implementadas sob a direção do capital (trabalho na indústria, no comércio, no serviço bancário) exigem um domínio mínimo da leitura, da escrita e da aritmética. E, na grande indústria moderna, a máquina emite sinais, que devem ser captados com precisão, caso contrário ocorrerão acidentes danosos para o capitalista (destruição da matéria prima, quebra de máquinas etc) ou para o operário (acidentes do trabalho: ferimentos, mutilações etc). Ora, tais sinais não poderão ser plenamente apreendidos caso o operário não tenha tido acesso àquele mínimo de instrução acima mencionado⁶.

⁽⁶⁾ Pesquisa realizada por geógrafos na região de Campinas (década de 1970) revelou que um percentual considerável de trabalhadores rurais sem instrução elementar não lograva se orientar no espaço e se mostrava incapaz de chegar, pela via da intuição, a noções práticas fundamentais, como norte, sul, leste e oeste, ou esquerda e direita.

Portanto, a burguesia, em seu conjunto, tem interesse econômico em que a sua mão de obra tenha acesso à instrução elementar; nesse terreno – como em vários outros –, ela se diferencia da classe fundiária, que não tem praticamente nenhum interesse econômico em que a sua mão de obra adquira alguma instrução. Nem por isso, entretanto, a relação da burguesia com qualquer proposta de educação de massa é simples. Ainda no terreno econômico, a burguesia teme que a dinâmica da vida escolar leve os seus trabalhadores a adquirir mais conhecimentos que aqueles estritamente necessários para a sua inserção, em caráter subordinado, no processo de trabalho (industrial, comercial, bancário). Dito de outro modo: a burguesia teme que a escola, não trabalhando por encomenda direta do capital, crie um amplo contingente de “sobre-qualificados”, que se converterão em fator de atrito dentro do processo de trabalho e exercerão espontaneamente pressão a favor da redefinição dos seus objetivos gerais. Como bem mostrou Paro (2002), esse é o impasse em que vive a burguesia no terreno educacional: no que diz respeito à sua mão de obra, ela não deseja que haja “educação de menos”, mas também não aceita que haja “educação demais”.

Agregue-se que o interesse político leva o conjunto da burguesia, assim como a classe dos grandes proprietários rurais, a temer a educação de massa, pelos seus efeitos potencialmente politizadores. O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação às necessidades econômicas do capital poderia subverter as finalidades da instrução elementar, colocando-a a serviço da destruição da ordem social vigente. A combinação das hesitações burguesas quanto à formação de sua mão de obra com os temores burgueses com relação ao potencial subversivo de qualquer conhecimento indica que dificilmente o capital desempenhará, através de qualquer uma de suas frações (industrial, comercial, bancária), o papel de *força principal* nos processos de instauração, extensão ou aprofundamento

do direito à educação. Já vimos que os interesses (econômicos, políticos) dos grandes proprietários de terras se constituem em obstáculos a tais processos; da classe capitalista se pode dizer, na melhor das hipóteses, que ela está longe de desempenhar aí um papel de vanguarda.

A análise das posições da burguesia brasileira com relação à educação parece confirmar essa tendência geral. Não se contam industriais, banqueiros e grandes comerciantes entre os defensores mais ativos e ardorosos da escola pública; parece-lhes preferível apoiar algumas iniciativas filantrópicas privadas, insuscetíveis de engendrar, pela sua escala reduzida e por estarem estritamente controladas pelo mundo empresarial, efeitos prejudiciais à ordem social vigente e aos interesses da classe capitalista. Mesmo quando defende o ensino profissional, a burguesia brasileira tende a imaginá-lo funcionando em articulação direta com as empresas e sendo ministrado por encomenda direta destas. O que essa classe social teme, nesse terreno específico, é que as unidades de ensino profissional propiciem aos seus alunos uma formação “geral”, “polivalente” ou “politécnica”, sem relação com as necessidades *imediatas* das empresas. A informatização da produção – processo distinto da robotização e da automação – é um processo incipiente não só nos países capitalistas periféricos como também nos países capitalistas centrais (com exceção do Japão). Porém, mesmo nas empresas que se alçaram a esse nível, o ponto de vista capitalista sobre a formação do trabalhador tende a ser diferente da perspectiva proletária acerca da qualificação da mão de obra; os empresários temem que a “sobre-qualificação” leve os trabalhadores a uma intervenção “excessiva” no domínio do controle de qualidade, enquanto que estes lutam efetivamente para obter alguma participação na definição da orientação geral do processo de trabalho, recolhemos essas informações e idéias em dois importantes trabalhos de Lojkine (1990 e 1999).

É interessante, finalmente, observar que, na fase inicial da industrialização brasileira (Primeira República), a manufatura e a grande indústria moderna coexistiram, o que foi possível graças ao caráter retardatário desse processo: estando economicamente atrasado com relação aos países capitalistas centrais, o Brasil podia converter essa defasagem em vantagem e importar tecnologia industrial. Mas a manufatura predominou claramente, nessa fase, sobre a grande indústria moderna, pelo menos quanto ao número de trabalhadores em cada uma; só depois de 1930 a grande indústria moderna vai ganhando ascendência sobre a manufatura, dados a esse respeito se encontram nos trabalhos de Singer (1990); Teixeira (1990) e Pinto (1994). Sendo a manufatura uma forma de produção industrial onde subsistem a habilidade artesanal e o ofício, os empresários do setor manufatureiro tendiam a temer o livre funcionamento do mercado de trabalho e a mobilidade da mão de obra dentro do setor. Por isso, procuravam reter a força de trabalho qualificada – notoriamente escassa – através de mecanismos de controle pessoal. A criação de vilas operárias ao lado das unidades manufatureiras foi uma expressão dessa política empresarial: fornecendo casa, alimentação barata, cuidados médicos, escola primária e assistência religiosa às famílias dos trabalhadores, os capitalistas manufatureiros logravam reter os trabalhadores qualificados nas suas empresas, frustrando assim a competição entre empresas, no mercado de trabalho, com vistas à contratação da escassa mão de obra de formação artesanal⁷. Operando com mecanismos de controle pessoal da força de trabalho, tais empresários só poderiam se opor a qualquer ação mediadora do Estado no terreno da reprodução da força de trabalho industrial. Eis porque, nessa fase específica – predominantemente manufatureira – da industrialização, a reticência da

burguesia brasileira diante da escola pública e da escolarização universal tendeu a se manifestar de modo particularmente intenso.

Passemos agora à análise do extremo oposto do espectro social: as classes trabalhadoras manuais (operariado, proletariado dos serviços, campesinato, proletariado rural). Se raciocinásemos através de oposições simples, poderíamos concluir que o interesse objetivo dessas classes sociais seria a universalização da educação de base, seja para proporcionar às suas crianças oportunidades de ascensão individual na escala social, seja para lhes propiciar o acesso aos conhecimentos indispensáveis à organização da luta contra as classes exploradoras. Na prática, porém, as coisas jamais foram tão simples. E é por isso que as correntes defensoras do direito à educação fizeram inscrever nos textos constitucionais o dever dos pais com relação à educação dos filhos; vale dizer, a obrigação dos pais de inscrever os seus filhos na escola e de, a seguir, fazê-los freqüentar regularmente a mesma.

Por que isto pareceu necessário aos adeptos da escola pública e da democratização do ensino? Simplesmente porque a valorização incondicional e absoluta do acesso à educação de base jamais foi a atitude de fato predominante entre as famílias de trabalhadores manuais, não obstante o seu compromisso "oficial" com o imperativo moral de fornecer educação escolar às crianças. Para tais famílias, as crianças constituem mão de obra suscetível de ser colocada, desde cedo, a serviço da reprodução material da unidade familiar. Desse ponto de vista, a entrada das crianças no ensino fundamental representa um desvio da energia que poderia ser empregada na esfera do trabalho e portanto, indiretamente, um empobrecimento da família trabalhadora. É por isso que a evasão

⁷ Sobre as vilas operárias da Primeira República, consultar Palmira Petratti Teixeira, (1990) especialmente o capítulo 3, "Jorge Street e a sistematização do controle da mão de obra: a vila operária Maria Zélia".

escolar das crianças pobres, como consequência do fracasso escolar, foi freqüentemente encarada como uma fatalidade, e não como um acontecimento revoltante, pelos pais desses alunos. Talvez pela mesma razão muitos pais de crianças pobres tenham promovido o retardamento da entrada dos seus filhos no universo escolar, sob o pretexto de que lhes faltaria a maturidade necessária para tanto, presente desde cedo somente nos filhos de pais ricos. Na expressão lapidar de Luiz Antonio Cunha, as famílias de trabalhadores manuais sempre tenderam a considerar muito elevados os *custos indiretos da escolarização*; vale dizer, a renda sacrificada, ou deixada de ganhar enquanto se estuda (CUNHA, 1978, p.146). Em suma: o fato de o acesso à educação de base permitir a *alguns* membros individuais das classes trabalhadoras manuais a ascensão na escala social não é suficiente para induzir essas classes sociais, no seu conjunto, a pensar que a troca de uma elevação da renda familiar por um incremento na taxa de escolarização da unidade familiar corresponde aos seus interesses econômicos de curto prazo. Com relação aos interesses políticos de longo prazo: poder-se-ia admitir que, a partir de uma certa fase de sua evolução política, as classes trabalhadoras manuais concebem a universalização da educação de base como uma arma decisiva na luta política contra as classes exploradoras e pela construção de uma organização política independente. Mas deveríamos levantar simultaneamente a hipótese contrária; isto é, a hipótese de que as classes trabalhadoras manuais rejeitariam o ensino público de base universal e obrigatório, por encará-lo como um poderoso instrumento a serviço da dominação ideológica burguesa. Na história de muitas sociedades capitalistas concretas, a segunda hipótese prevaleceu: o movimento político das classes trabalhadoras manuais se manteve distanciado da luta pela escola pública e pela democratização do ensino; ou até mesmo – como no caso do movimento operário de orientação anarquista na Primeira República – manteve-se reticente com rela-

ção à escola pública (considerada *burguesa*) e tendeu a pregar a auto-educação operária: vale dizer, a instauração de escolas anarquistas e anticapitalistas para as crianças da classe operária e para operários adultos sem instrução (GHIRALDELLI JR., 1987).

Falta-nos analisar a posição, com relação à educação, da classe social mais enigmática da sociedade capitalista: a classe média. Esta classe social tem estado, através dos seus representantes ideológicos (professores, intelectuais, cientistas, escritores), à frente das lutas pela escola pública e pela democratização do ensino, no Brasil e em outros países capitalistas. Devemos, portanto, procurar definir, aqui, os interesses em função dos quais essa classe social conduz as suas lutas no plano educacional. Essa busca implica desde logo descartar as aparências, evidenciando que certas motivações nobres, ostentadas pelos seus representantes ideológicos, não passam de auto-imagens, destinadas a ocultar das outras classes sociais, bem como dos próprios membros da classe média, a verdadeira natureza dos interesses acobertados pelas suas propostas educacionais. A classe média parece ser movida, no plano das lutas educacionais, por uma perspectiva altruísta: pondo-se no lugar das classes trabalhadoras manuais, tal classe seria induzida, por compaixão, a lutar pela escolarização das crianças pobres. Ou então ela parece estar movida, em tais lutas, por uma perspectiva patriótica: assumindo o ponto de vista de toda a nação, a classe média estaria propugnando ações estatais destinadas a promover o bem-estar material e espiritual do povo, a intensificar a coesão social e a reforçar o sentimento de identidade nacional.

Quando analisamos o funcionamento concreto da escola pública nas sociedades capitalistas centrais ou periféricas, constatamos que o ensino público, gratuito e obrigatório não tem levado à concretização desses objetivos. E a razão fundamental desse fracasso consiste no fato – colocado em evidência tan-

to por autores estrangeiros quanto por autores nacionais. Para Bourdieu e Passeron (1970), a classe social que exerce o poder no campo pedagógico, e portanto molda o sistema educacional segundo os seus interesses, é integrada pela burocracia escolar, imbricada à alta burocracia ministerial, e pela categoria professoral; ela corresponde a segmentos, cuja presença é particularmente importante nas lutas educacionais, daquele grupo social que denominamos aqui *classe média*. A escola pública é projetada, concebida e organizada para os alunos de classe média, e não para os alunos de origem popular (Tort, 1976; Garcia, 1984). Conseqüentemente, dentro do sistema educacional oficial, os alunos de classe média tendem ao sucesso e os alunos de origem popular tendem ao fracasso (reprovação, repetência, retardo, evasão). Portanto, os propalados altruísmo e patriotismo da classe média são, na melhor das hipóteses, atitudes pouco conseqüentes, que não revelam a preocupação em avaliar com precisão a distância entre os seus ideais e a realidade social, e não discriminam os meios aptos a minimizar a distância entre ambos. Diante dos dados propiciados por essa análise, observadores orientados predominantemente pelo senso comum - é o caso de muitos historiadores tradicionais - tendem a concluir que têm freqüentemente faltado à classe média "senso de realidade" ou "senso de responsabilidade social"; e que esses déficits intelectual e moral têm levado a classe média, no curso dos acontecimentos, a "trair" os segmentos sociais cujas aspirações estariam incorporadas em seu discurso: "o povo", "a nação", "os pobres", "os excluídos", etc. No Brasil, a historiografia e a literatura nos proporcionam bons exemplos de como opera o senso comum na análise da ação política da classe média. Nas considerações sobre a Abolição da escravidão

(1888), especialmente, a hipótese da "traição" mostra sua força: após a Lei Áurea, a classe média abolicionista (advogados, jornalistas, delegados de polícia, etc) teria se desinteressado pelo destino dos libertos, condenando implicitamente os negros à marginalização econômica, social e política⁸. Esse tipo de formulação, buscando detectar a existência de uma psicologia de classe média, apenas dificulta a investigação sobre a ideologia própria à classe média e sobre o modo pelo qual tal ideologia oculta os interesses econômicos e políticos desse grupo social.

Porém, a análise deve ir além da crítica às observações dos historiadores tradicionais sobre a psicologia da classe média. Ela deve também demonstrar que o processo ideológico se decompõe em pelo menos duas camadas, uma superficial e outra profunda. Mais claramente, a análise deve indicar que certas formas ideológicas de segundo grau se destinam a acobertar as ideologias orgânicas de classe - ou ideologias práticas - que constituem os móveis profundos da ação de classe. No caso da classe média, a ideologia meritocrática - o culto ao mérito individual, que para muitos autores está por trás da defesa pequeno-burguesa da escola pública - é apenas uma forma ideológica de segundo grau, que acoberta a ideologia verdadeiramente orgânica dessa classe: a busca da valorização, no seio da sociedade capitalista, do trabalhador intelectual em detrimento do trabalhador manual, o que implica o reconhecimento dessa superioridade pela classe capitalista e pelo aparato burocrático estatal capitalista.

Ao defender a escola pública e ao concebê-la como *escola única*, onde deveriam coexistir todas as classes sociais - burguesia, classe média, classes trabalhadoras manuais -, a classe média não está querendo verda-

⁽⁸⁾ É altamente significativo, do ponto de vista sociológico, o retrato que o escritor Afonso Schmidt pinta, em sua novela *A Marcha*, do panorama social brasileiro imediatamente após a Abolição: utilizando a técnica dos contrastes, o autor nos proporciona sucessivamente uma cena de baile, onde os jovens abolicionistas se regozijam pela "conquista da liberdade" e pelo "fim do privilégio", e uma cena passada à beira do cais, onde os libertos vagabundeiam sem destino e sem projeto pessoal. Essa novela, de qualidade literária tão somente mediana, é altamente relevante do ponto de vista da Sociologia da cultura brasileira.

deiramente converter o sistema escolar no mecanismo supremo de reconhecimento de qualquer espécie de mérito individual. Caso esse fosse de fato o seu móvel fundamental, a escola pública adotaria procedimentos de valorização de habilidades e talentos próprios às crianças de origem popular, como a destreza manual, o senso prático, etc. Como o mérito individual é avaliado exclusivamente num terreno favorável às crianças da classe média – cultura livresca, domínio da linguagem escrita, etc –, pode-se concluir que os méritos mais encontrados na classe média são declarados, de ofício, superiores aos méritos mais encontrados nas classes trabalhadoras manuais. Assim, a escola pública se afasta da meta do reconhecimento dos méritos *individuais*, e evidencia o seu compromisso com a afirmação da superioridade do trabalhador intelectual (classe média) sobre o trabalhador manual. Nenhuma técnica compensatória imaginada pelos educadores preocupados com o fracasso escolar das crianças pobres tem revertido essa situação; na verdade, os procedimentos compensatórios também se pautam pelo respeito exclusivo às habilidades próprias às crianças da classe média e, conseqüentemente, são inaptos para modificar a situação da criança pobre dentro do universo escolar.

Esclareça-se agora que, a despeito de grande parte de suas crianças freqüentar escolas particulares, a classe média tem necessidade, do ponto de vista ideológico, da existência da escola pública, enquanto espaço destinado a promover a coexistência intelectual de diferentes classes sociais (burguesia, classe média, proletariado); ou seja, a *escola única*. A valorização do trabalhador intelectual com relação ao trabalhador manual, dentro da sociedade capitalista, não é um processo automático, diretamente decorrente da vigência da divisão capitalista do trabalho.

Os trabalhadores intelectuais precisam lutar incessantemente para que a sua superioridade salarial e social sobre os trabalhadores manuais não diminua, seja por obra das lutas sindicais e políticas destes últimos, seja por obra do desprezo recorrente das classes dominantes, em todos os tipos históricos de sociedade, por todos os que exercem qualquer espécie de trabalho, inclusive o intelectual.⁹ A escola pública aparece, assim, como um importante espaço institucional de encenação de uma competição entre *indivíduos* com vistas a apurar quais dentre eles detêm o maior mérito. O jogo se faz com “cartas marcadas”, pois os recursos exigidos e as metas visadas favorecem um dos contendores (a classe média). Mas a natureza profunda desse processo institucional de avaliação do mérito deve permanecer oculta aos olhos da sociedade, para que a classe média logre extrair da classe capitalista e do aparato burocrático estatal capitalista uma política regular de valorização econômica e social do trabalhador intelectual.

Esta é a razão teórica mais geral pela qual a classe média se coloca sempre, nas sociedades capitalistas, na vanguarda da luta pelo direito à educação; vale dizer, pela escola pública e pela democratização do ensino. Conseqüentemente, nos períodos ou nas conjunturas em que a classe média conquista maior força política, aumentam as possibilidades de concretização do direito à educação constitucionalmente declarado ou de ampliação dos seus termos.

Resta lembrar, para finalizar este retrospecto, que existe teoricamente a possibilidade de um Estado capitalista estrangeiro intervir no processo, em curso nalgum país periférico, de definição do tratamento constitucional da matéria educacional. Não estamos nos referindo aqui às denúncias que as grandes potências imperialistas endereçam a países periféricos, antes de aí realizarem uma in-

⁹ Convém não confundir o respeito das classes dominantes pelo produto da atividade intelectual - ciência, cultura, artes, tecnologia – com a consideração pelos indivíduos que a exercem. Freqüentemente, na história das sociedades de classe, os intelectuais, cientistas e artistas foram considerados como “empregados”, de nível social similar ao dos trabalhadores domésticos, pelas classes dominantes.

tervenção militar ou de aí promoverem um golpe de Estado com o concurso de forças locais. Todo golpe de Estado promovido ou apoiado por uma potência estrangeira é precedido pela divulgação, na mídia mundial, de dados que evidenciam elevados déficits nas esferas educacional, hospitalar ou habitacional. À luz de tais dados, a intervenção político-militar parece corresponder a um imperativo humano. Acontecimentos recentes (as invasões norte-americanas do Afeganistão e do Iraque) sugerem que tais denúncias são apenas um instrumento de legitimação de um ataque militar, não podendo ser atribuídas à preocupação dos governos imperialistas com a concretização de direitos civis, políticos ou sociais na periferia do capitalismo. Por isso, nosso interesse converge aqui para um outro tipo de situação: aquela em que um Estado capitalista estrangeiro, defendendo interesses econômicos das suas classes dominantes, empenha-se efetivamente em intervir, numa direção a ser definida em cada análise concreta, na instauração, moldagem ou redimensionamento do direito à educação num país capitalista periférico. Na análise desse tipo de situação, é sempre conveniente mapear os interesses de fração que o Estado capitalista estrangeiro representa. Caso se faça uma análise isolada das pressões dos grandes Estados capitalistas – e dos órgãos internacionais por eles controlados – sobre a política educacional dos países periféricos, sem relacioná-las com a defesa de certos interesses econômicos, cair-se-á numa visão ingênua sobre o modo de atuação dos governos imperialistas. É possível que grandes Estados capitalistas – e os organismos internacionais que eles controlam – façam pressão a favor de investimentos maciços em educação básica e, dentro desta, no ensino fundamental, e sugiram que os investimentos em ensino superior são secundários de um ponto de vista humano. Como interpretar essa postura? A interpretação ingênua supõe que os governos imperialistas estejam efetivamente preocupados com o destino das crianças da periferia; e que nisso entrariam em convergência com os

setores progressistas dos países atrasados. A interpretação realista leva em conta que as classes dominantes das grandes potências imperialistas são exportadoras de tecnologia, serviços e patentes; e que portanto é do seu interesse que se implemente uma política – sutil e “legitimada” – de desinvestimento no ensino superior e na pesquisa científica dos países periféricos. Num enfoque realista, evidencia-se a alta conveniência, para as grandes potências imperialistas, de que o desmonte do aparelho universitário e científico seja acobertado por políticas “humanas” de universalização da educação fundamental ou, no limite, da educação básica.

O aparelho de Estado sofre todas essas pressões referentes ao direito à educação, por ocasião do processo constituinte ou nos momentos posteriores, quando se trata de concretizar, ou não, tudo aquilo que foi estatuído no documento constitucional. Tais pressões têm obviamente uma eficácia desigual. A pressão das classes trabalhadoras manuais nesse terreno específico é limitada, raramente se alçando ao nível da pressão exercida, pelos seus sindicatos, sobre as empresas capitalistas e sobre os ramos econômicos ou trabalhistas do aparelho de Estado. A pressão exercida pelos Estados capitalistas estrangeiros, e pelos organismos internacionais que eles controlam, sobre os agentes elaboradores da legislação educacional pode ser particularmente forte, já que a dívida externa e a conseqüente necessidade de empréstimos estrangeiros colocam a burocracia dos Estados dependentes e periféricos numa situação bastante frágil diante de tais Estados e organismos. A pressão exercida pelas diferentes frações da classe dominante, internas ou externas, nesse terreno específico se coloca em tese num patamar próximo ao da pressão internacional; e isto porque, se os Estados imperialistas têm maior capacidade política de constranger as burocracias estatais da periferia, as classes dominantes têm um interesse mais direto (a disputa dos recursos orçamentários) no equacionamento das

políticas públicas de curto prazo, entre elas a política educacional. Porém, a cada fase e a cada conjuntura, uma fração específica demonstra possuir maior capacidade de pressão no terreno educacional, seja por deter um grau de força econômica e política que a credencia para o exercício da hegemonia política dentro do bloco no poder, seja por ser a fração que, naquele momento ou conjuntura, mais interesse demonstra em intervir na área educacional. Já a classe média, a despeito de não pertencer à classe dominante, conquista em certas fases ou conjunturas uma elevada capacidade de pressão política no terreno educacional. Tais fases ou conjunturas são aquelas em que a ideologia de classe média se apodera, como consequência da vitória de alguma "revolução pequeno-burguesa"¹⁰, de muitos postos no topo do aparelho de Estado. A classe média exerce tal pressão a partir de uma perspectiva específica, que não é a de nenhuma das frações da classe dominante; no entanto, essa intervenção se dá sempre dentro dos limites da ordem social capitalista, contribuindo de um modo específico e por uma via particular para o desenvolvimento educacional da sociedade capitalista. Sem a Revolução de 1930, onde a participação da classe média foi decisiva, os ideais da escola pública e da democratização do ensino não teriam conquistado a influência ideológica e a legitimidade social que preservaram até 1964. É sobre essa base, construída pelas lutas da classe média no período 1930 – 1964, que os educadores e intelectuais progressistas dos anos 1970 – 1980 procurarão erigir um movimento democrático pela educação, destinado a combater os efeitos da instauração, viabilizada pelo golpe de 1964, do controle da política educacional pela fração hegemônica da classe dominante (o capital monopolista).

Conclusão

Procuramos, neste texto, aproveitar inúmeras observações contidas em obras de história da educação, com vistas a re-presentá-las, devidamente articuladas, como proposta teórico-metodológica de análise do modo de presença do direito à educação nos textos constitucionais. Orientados por uma teoria materialista da história, propusemos aqui uma metodologia de análise, cujas etapas sucessivas são: a) a caracterização, com apoio na pesquisa histórica, da função política predominante no processo constituinte em questão (legitimação externa, compromisso político entre classes sociais ou frações de classe ou reiteração estrita de uma mesma hegemonia de fração); b) o exame do texto constitucional em duas etapas: I) exame da parte especificamente dedicada à matéria educacional; II) exame da totalidade do texto, com vistas a possibilitar a compreensão do modo pelo qual o todo condiciona, limita ou até mesmo anula (hipótese teoricamente extrema) a parte; c) construção de um quadro geral dos interesses de classe e de fração de classe que se confrontam durante o processo constituinte; d) caracterização da posição assumida, no período subsequente, pelas diferentes classes sociais quanto à conveniência, ou não, do cumprimento efetivo dos dispositivos constitucionais e, em particular, da matéria constitucional sobre educação.

Esclareça-se finalmente – e ainda uma vez – que nossas considerações sobre a história constitucional da educação no Brasil foram orientadas exclusivamente pela intenção de ilustrar eficazmente nossa proposta teórico-metodológica. É esse propósito que justifica o caráter sintético e sumário de nossas observações – que reconhecemos não terem um caráter probante – sobre a nossa história educacional.

⁽¹⁰⁾Por "revoluções pequeno-burguesas", referimo-nos a transformações políticas e institucionais que se processam dentro dos limites do Estado burguês, e com a conservação da ordem social capitalista. Exemplo típico de "revolução pequeno-burguesa" é, a nosso ver, a Revolução de 1930: os seus objetivos políticos mais profundos – centralização político-administrativa, expansão do setor público, intervenção estatal a favor do desenvolvimento da indústria – exprimiam os horizontes ideológicos da classe média, e não os de qualquer fração das classes dominantes do Brasil.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Lenine et la philosophie**. Paris: François Maspero, 1969.
- BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996, p.123.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris, Les éditions de minuit, 1970.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade crítica**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 2ª edição, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.
- EDELMAN, Bernard. **La légalisation de la classe ouvrière**. Christian Bourgois Editeur, Paris, 1978.
- EDELMAN, Bernard. **O direito captado pela fotografia**. Coimbra: Editora Centelha, 1974.
- FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2ª edição revista e ampliada, 2001.
- GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: *Concepções e experiências de educação popular*. **Cadernos CEDES**, n.13, Campinas/São Paulo: Editora Cortez/ CEDES, 1984.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação e movimento operário**. Campinas: Cortez/Autores Associados, 1987.
- LOJKINE, Jean. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Editora Oficina de Livros, 1990.
- LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1999.
- MARINI, Ruy Mauro. El Estado em América Latina. In: **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**. México: UNAM, n.82, Out./Dez., 1975.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.
- MIAILLE, Michel. **Une introduction critique du droit**. Paris: Editora Maspero, 1982.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 11ª edição, 2002.
- PINTO, Maria Inez Machado Borges. **Cotidiano e sobrevivência**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1994.
- SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. São Paulo: Editora Atual, 4ª edição, 1990.
- TEIXEIRA, Palmira Petratti. **A fábrica do sonho: trajetória do industrial Jorge Street**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- TORT, Michel. **O quociente intelectual**. Lisboa: Editorial Notícias, 1976.

DESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: METAMORFOSES DO CONCEITO E AS SUAS RELAÇÕES COM A POLÍTICA EDUCACIONAL

DEVELOPMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: METAMORPHOUS OF THE CONCEPT AND ITS RELATIONS WITH EDUCATIONAL POLICY

Newton Antonio Paciulli BRYAN¹

RESUMO

O presente trabalho examina a gênese e metamorfose dos conceitos de desenvolvimento e de desenvolvimento sustentado baseado na análise de documentos de agências nacionais e internacionais sobre as principais teorias que influenciaram as propostas do desenvolvimento na América Latina e o Caribe, bem como suas implicações para a política educacional. Ainda que esta se encontre presente nos textos científicos clássicos desde princípios do século XIX, no contexto da “guerra fria”, o conceito de desenvolvimento adquire um significado específico para o qual se criam agências nacionais e internacionais com o objetivo de promovê-lo. Neste mesmo movimento são elaboradas teorias que pretendem encontrar as causas do atraso econômico assim como formas de superá-las. Estas teorias se relacionam com as grandes cadeias do pensamento econômico e social (liberalismo, marxismo e estruturalismo).

Em meados dos anos 80, o conceito de desenvolvimento econômico e social é substituído pelo conceito de desenvolvimento sustentado. O marco inicial de difusão do conceito em termos internacionais se deu através do Informe Brundtland publicado em 1987. Desde então adquiriu um lugar especial na agenda dos organismos internacionais. E é objeto de intenso trabalho teórico pelos especialistas em meio ambiente que trabalham com cientistas sociais e economistas. Estes cientistas buscam articular a idéia do desenvolvimento com a erradicação da miséria, da melhoria da qualidade de vida e da necessidade de preservação do ambiente. Neste contexto a política educacional se inclui na agenda com a finalidade de desenvolver a consciência pública, da satisfação das necessidades básicas e da formação científica e humanista.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Desenvolvimento Sustentável; Política Educacional.

ABSTRACT

The present work examines the origin and metamorphous of the concepts of Development and Sustainable Development based on the analysis of documents from national and international agencies concerning the principal theories that influence development proposals in Latin America and the

⁽¹⁾ Docente, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. E-mail: nbryan@directnet.com.br

Caribbean, as well as their implications for educational policy. Even though it can be found in classical scientific texts since the beginning of the Nineteenth Century, the concept of development acquires a specific meaning in the context of the "cold war" leading to the creation of national and international agencies with the purpose of promoting it. In this same movement, theories are elaborated with the intention of finding the causes of economic backwardness as well as ways to overcome it. These theories are related to the great currents of economic and social thinking (Liberalism, Marxism and Structuralism). In the middle 80s, the concept of social and economic development is substituted by the concept of sustained development. The start of the spread of the concept in international terms occurred with the Informe Brundtland published in 1987. Since then it acquired a special place on the agenda of international organs. And it is the object of intense theoretical work by environmental specialists who work with social scientists and economists. These scientists try to articulate the idea of development with the eradication of misery, the improvement of the quality of life and of the need to preserve the environment. In this context, educational policy is included in the agenda with the purpose of developing public awareness of satisfying basic needs and scientific and humane education.

Key words: Development; Sustainable Development; Educational Policy.

Desenvolvimento: origens e concepções

Apesar de o conceito de desenvolvimento já ser utilizado nas ciências humanas desde o início do século XX (V.I. Lênin – Desenvolvimento do capitalismo na Rússia; Schumpeter – Teoria do desenvolvimento econômico (1911); Jean Piaget – Desenvolvimento da inteligência na criança) e em resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU) no imediato pós-guerra, é no discurso proferido pelo Presidente dos EEUU, Harry Truman, em 1949 em que apresenta os quatro pontos da política internacional dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria que esse conceito adquire um novo e influente sentido. Nesse discurso, no seu Ponto IV, é introduzido o binômio desenvolvimento/sub-desenvolvimento e, logo, países desenvolvidos e sub-desenvolvidos. Os primeiros seriam os vencedores da II Guerra ou os vencidos, objetos do Plano Marshall de reconstrução, os segundos, os países que seriam objeto de programas de "ajuda ao desenvolvimento". Nesse sentido, é criada pelos Estados Unidos da América a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (primeira a 'modelar' uma agência de auxílio ao desenvolvimento) e são impulsionados os estudos científicos do fenômeno do desenvolvimento dando origem

a novas disciplinas – sociologia e economia do desenvolvimento, que adquirem grande alento nos anos 60 com o processo de descolonização e os movimentos de emancipação social (Cf. GUICHAOUA & GOUSSAULT, 1993).

As Teorias do Desenvolvimento que são elaboradas nesse período são em grande medida tributárias das grandes correntes de pensamento econômico e social – liberalismo, marxismo e estruturalismo. Dentre esses teóricos, é paradigmático o aporte evolucionista de Rostow de matriz liberal. Rostow elabora um esquema de desenvolvimento baseado na história dos países desenvolvidos em cinco etapas: sociedade tradicional, preparação à decolagem (difusão da educação, crescimento da poupança e do investimento, introdução de tecnologias que induzem o aumento da produtividade), decolagem econômica (incremento do investimento na produção – entre 10 a 20 da renda nacional por ano), marcha em direção à maturidade (uso generalizado das tecnologias modernas e diversificação da produção) e sociedade de consumo de massa (ROSTOW, 1961). Já nesse período, o tema da sustentabilidade se coloca no âmbito do crescimento econômico, com ênfase em fatores não-econômicos - culturais e psicológicos (ROSTOW, 1963). Característica típica desse enfoque evolutivo é a interpretação do desenvolvimento econômico como um processo

natural sem limites e da natureza como fonte inesgotável de recursos, confundindo-o com industrialização e modernização.

Na América Latina, no âmbito da Comissão Econômica criada pela ONU no final da década de 1940a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) é teorizado um modelo de desenvolvimento econômico calcado no processo de industrialização que já vinha ocorrendo desde os anos 30 principalmente na Argentina e Brasil: o desenvolvimento com base na substituição de importações e ampliação do mercado interno. Esse processo era visto como meio para obtenção do desenvolvimento econômico que permitisse sair da situação de dependência (na medida em que proporcionaria a saída do modelo vigente baseado na exportação de minérios e produtos agrícolas e importação de produtos industriais, caracterizado pelas relações assimétricas nas trocas com os países desenvolvidos) e social, pela urbanização e incorporação do trabalhador rural na força de trabalho industrial e diminuição do peso político do setor agro-exportador. Visava-se não apenas a industrialização mas à mudanças na própria estrutura socioeconômica, cabendo ao Estado nesse processo promover reformas de base – principalmente a agrária – e assumir um papel ativo no desenvolvimento econômico. Quanto à educação era atribuído predominantemente o papel de formar a mão-de-obra profissional e técnica, mas também era considerada importante “sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento” (COMISSÃO..., 1962, p.69, in Pereira). O enfoque utilizado tanto pelos cientistas sociais da CEPAL como os de outras correntes de pensamento econômico e social dos anos 50 aos 70 era fundamentalmente estruturalista, ou seja, ao contrário da análise que procurava mostrar a evolução econômica de diferentes países, procurava pôr às claras as estruturas sócio-econômicas que sustentavam as diferenças.

Temas Emergentes na Década de 70: limites do desenvolvimento e satisfação das necessidades básicas

No início da década de 70 dois temas tomam conta das discussões sobre o desenvolvimento econômico e social: a idéia de que o crescimento econômico não pode ser considerado como ilimitado e o imperativo de o processo de desenvolvimento dar conta das “necessidades básicas”. A bandeira da “satisfação das necessidades básicas” como meio de conciliar o crescimento econômico e a justiça social (RIST, 1996, p.265) foi lançada pelo então presidente do Banco Mundial, Robert McNamara. Apesar das dificuldades teóricas relacionadas à conceituação e a sua operacionalização, esse tema vai ser central nos vários encontros internacionais que ocorrem nessa década como a Declaração de Coyoac resultante da reunião conjunta da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD) e Programa da ONU sobre o Meio Ambiente, em 1974, os relatórios de organismos multinacionais e do Clube de Bariloche (que dá uma interpretação terceiro-mundista a esse conceito, ligando-o também à questão ecológica). Já o tema dos “limites do crescimento” (posto por Meadows e associados) e o da necessidade de se pensar um “ecodesenvolvimento” (conceito cunhado por Ignacy Sachs e Maurice Strong), que visa fundamentalmente a conciliação do desenvolvimento econômico com preocupações ambientais, apresentados e discutidos em 1972 na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, irá marcar o debate nas décadas seguintes.

Uma proposta que procura articular os dois temas, levando em conta os condicionantes culturais em vigor em cada país e a necessidade de se romper a estrutura que cria e perpetua a desigualdade em termos nacionais e internacionais, foi apresentada por um grupo de intelectuais (Marc Nerfin, Ahmed Ben Salah, Ignacy Sachs e Juan Somavia) reunidos por iniciativa da Fundação Hammar-skjold,

após ter consultado uma centena de especialistas de todo o mundo. Eis os pontos fundamentais dessa proposta de desenvolvimento:

- 1º deve ser um processo endógeno a cada país – os desenvolvimentos devem ser decorrentes de cada cultura;
- 2º deve ser voltado à satisfação das necessidades básicas, sendo que os pobres devem contar principalmente com suas próprias forças para sua consecução;
- 3º a situação de desigualdade deve-se a uma estrutura de exploração com origem nos países centrais mas que é articulada com as classes dirigentes dos países periféricos que são “cúmplices e rivais” dos privilegiados do centro, logo, essa estrutura deve ser rompida;
- 4º desenvolvimento deve ter em conta os limites ecológicos; os países, centrais devem, portanto, transformar seu estilo de vida consumista.

Desenvolvimento Sustentável

A década de 80 aprofundou uma série de problemas que desde os anos 70 já se manifestavam: a globalização da economia, as transformações no processo produtivo decorrentes da incorporação e difusão da microeletrônica e tecnologias da informação, o agravamento do efeito estufa causado pela emissão de gás carbônico e a estagnação e, mesmo, a regressão econômica de vários países da América Latina e África fizeram com que aumentasse o número de pessoas vivendo abaixo do nível de miséria. Esse conjunto de fatores, somado aos sucessivos choques do petróleo, fizeram com que o conceito de desenvolvimento fosse colocado em questão. Surge, nesse contexto, e incorporando os temas que dominaram o debate da década anterior, o conceito de desenvolvimento sustentável.

Em 1983, a Assembléia Geral das Nações Unidas propõe a criação de uma Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o

Desenvolvimento. Para a presidência dessa comissão é nomeada a Dra. Gro Harlem Brundtland, ex-ministra do meio ambiente e ex-primeiro-ministro da Noruega. A comissão formada por especialistas em questões ambientais de várias partes do mundo, apresenta em 1987 um relatório que conceitua o desenvolvimento sustentável como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (Relatório Brundtland 46). Sublinham também que esse conceito tem um caráter dinâmico e apontam a existência de grandes dificuldades para obtenção da sustentabilidade: “... o desenvolvimento sustentável não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras. Sabemos que este não é um processo fácil, sem tropeços. Escolhas difíceis terão de ser feitas. Assim, em última análise, o desenvolvimento sustentável depende do empenho político.” (Relatório Brundtland 10).

Os seguintes objetivos são propostos para as políticas ambientais e desenvolvimentistas derivadas desse conceito Relatório Brundtland (p. 53):

- retomar o crescimento econômico;
- alterar a qualidade do desenvolvimento;
- atender às necessidades essenciais de emprego, alimentação, energia, água e saneamento;
- manter um nível populacional sustentável;
- conservar e melhorar a base de recursos;
- reorientar a tecnologia e administrar o risco;
- incluir o meio ambiente e a economia no processo de tomada de decisões.

Além desses objetivos, o Relatório Brundtland (p.123-124) dá uma ênfase especial ao tema da educação para o desenvolvimento sustentável. Como principal tarefa das políticas

educacionais, propõe a alfabetização universal, a formação de professores, educação para o emprego como meio para acabar com o desemprego crônico e aumentar a autoconfiança, melhorar a qualidade da educação e adaptá-la às condições locais.

Um tema curricular abordado no Relatório é a educação ambiental, que é proposta tanto como tema transversal como conteúdo curricular específico: “deve constar do currículo formal em todos os níveis – tanto como matéria isolada, quanto como parte de outras matérias. Isso aumentaria o senso de responsabilidade dos estudantes para com o estado do meio ambiente e lhes ensinaria a controlá-lo, protegê-lo e melhorá-lo. É impossível atingir esses objetivos sem que os alunos se engajem no movimento em prol de um meio ambiente melhor, seja através de clubes devotados à natureza, seja através de grupos de interesse. A educação de adultos, o ensino profissionalizante, a televisão e outros métodos menos formais devem ser usados para atingir o maior número possível de pessoas, porque as questões ambientais e os sistemas de conhecimento agora mudam radicalmente no espaço de uma geração.” Relatório Brundtland (p. 124).

O Relatório Brundtland retomou os principais temas que moveram o debate nas décadas de 70 e 80, articulou a idéia de desenvolvimento com a de erradicação da miséria, melhora da qualidade de vida e a necessidade de se preservar o meio ambiente. No que tange à educação, o caráter de centralidade que a ela dedica irá marcar todo o debate posterior.

Reestruturação Produtiva com Equidade Social: a ‘nova’ proposta da CEPAL dos anos 90

As propostas da CEPAL para o desenvolvimento da América Latina elaboradas no início dos anos de 90 partem das análises do desempenho econômico da região nos anos 80. Ao final dessa década, a “década perdida”, o produto real por habitante havia retroagido ao de 10 anos anteriores, para a média dos países,

sendo que em alguns casos a regressão foi de 13 anos. Esse cenário apontava o esgotamento do processo de desenvolvimento via substituição de importações, o crescimento da dívida pública e privada e a piora dos indicadores sociais. Em termos do comércio exterior, o diagnóstico da CEPAL é o de que os países da América Latina apresentam uma “competitividade espúrea” baseada na superexploração do homem e da natureza e propõe a busca de uma “competitividade autêntica” baseada na incorporação do progresso tecnológico (COMISSÃO..., 1990, p.80).

As propostas formuladas pela CEPAL são fortemente influenciadas pelo desempenho dos países do sudeste asiático, caracterizados pela especialização da produção em setores competitivos e inserção internacional. No processo de reestruturação da economia proposto, há forte ênfase no protagonismo dos empresários e das empresas competitivas uma nota trágica é a que uma empresa brasileira apresentada como modelo de sucesso em suas relações internacionais, hoje pertence a uma multinacional (COMISSÃO..., 1992, p.127) –, no processo e desenvolvimento da educação fundamental (ênfase na aquisição dos códigos básicos da modernidade) e investimento em pesquisa e desenvolvimento tecnológico. Essas propostas de políticas educacionais foram elaboradas em conjunto com a Oficina Regional da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) para a América Latina e Caribe (COMISSÃO.../ORGANIZAÇÃO..., 1992) e constituem um importante empenho em vincular o desenvolvimento econômico e social com o desenvolvimento educacional em todos os níveis.

Entretanto, apesar de a CEPAL ter elaborado um estudo sobre o desenvolvimento e meio ambiente, as preocupações e propostas do Relatório Brundtland passam ao largo do “Enfoque Integrado” publicado pela CEPAL em 1992 – a tônica desse documento é fortemente dada pela temática da busca dos equilíbrios macroeconômicos.

Educação para o Desenvolvimento Sustentável: da Agenda 21 a Cúpula de Johannesburg

Agenda 21

Dentre os diversos marcos referenciais para o que se convém denominar 'desenvolvimento sustentável', a Agenda 21, constitui-se um programa de ações que traduz, de forma ambiciosa, as pretensões, perspectivas, e também os desafios consensuados entre 179 países, decorrente de um processo preparatório com duração de dois anos que culminou com a realização do 'ECO - 92', Encontro da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUAD), no ano de 1992, Rio de Janeiro, Brasil.

"A Agenda 21 consolidou a idéia de que o desenvolvimento e a conservação do meio ambiente devem constituir um binômio indissolúvel, que promova a ruptura do antigo padrão de crescimento econômico, tornando compatíveis duas grandes aspirações desse final de século: o direito ao desenvolvimento, sobretudo para os países que permanecem em patamares insatisfatórios de renda e de riqueza, e o direito ao usufruto da vida em ambiente saudável pelas futuras gerações.[...]".

Diante do exposto, é possível questionar em que proporção, os fins explicitados no documento efetivamente se traduzem em políticas públicas concretas de forma que o binômio 'desenvolvimento e conservação do meio ambiente', isto é 'desenvolvimento sustentável', que para além do indissolúvel, apontem para a superação dos conflitos inerentes a conformação da sociedade capitalista, segmentada em classes; manifestas nas formas mais desumanas de sobrevivência dos setores populares da sociedade, sejam na esfera local, regional e/ou mundial, que apesar de serem objetos de preocupação, a partir de várias intenções e manifestações políticas, ainda revelam a insustentabilidade do 'desenvolvimento' percorrido e consolidado historicamente pela sociedade.

Assim expresso, a problematização anterior leva a uma reflexão a respeito do papel da Universidade enquanto espaço profícuo para reflexões, pesquisas, ações, que em 'parceria' com o poder público, no caso, o governo possuem elementos e possibilidades singulares para implementação de políticas públicas de impacto social e de 'desenvolvimento sustentável', que apesar de restritos, são ampliados se comparados aos diferentes 'atores sociais'.

Como, por exemplo, articulam-se os diferentes planos, projetos de governo, com as diferentes agendas que se apontam no horizonte das políticas em suas diferentes esferas de poder? Como superar a perspectiva 'diplomática', para a apropriação efetiva de uma agenda como a Agenda 21? O que pensar de uma proposta como essa no âmbito de governos frágeis do ponto de vista democrático, participativo? No caso brasileiro, qual a articulação, do ponto de vista específico e complementar que se faz entre a Agenda 21, o 'Mercocidades' e Cidade Educadora, por exemplo? Diante da diversidade que representa o(s) governo(s) no país, o que aferir acerca da apropriação ou não dos preceitos e princípios de uma agenda política como a Agenda 21? Uma política comprometida com o 'desenvolvimento sustentável' pressupõe a articulação com a Agenda 21?

Tais dúvidas permeiam a tecitura do presente texto após a inicial explanação em torno do conceito de Desenvolvimento Sustentável, estas, por sua vez não pressupõem conceber os processos de implementação de políticas de forma linear ou simplista, porém, levam a evidenciar a potencialidade do espaço, a partir de seus desafios e também fragilidades, diante da complexa Rede social.

A Agenda 21 global, ao aportar aos fundamentos do desenvolvimento sustentável faz menção a vários conceitos-chave, dentre os quais a 'Educação e Desenvolvimento individual' integra o documento no sentido de conclamar os governos e organizações para a conscientização das pessoas em relação às

questões da humanidade, da coletividade, da comunidade, etc.

A Seção IV (Meios de Implementação) da Agenda 21, dentre os 08 capítulos mencionados, faz referência ao capítulo 35, em que 'concentra reflexão em torno do papel e utilização das ciências no apoio ao manejo prudente do meio ambiente e desenvolvimento para a sobrevivência diária e desenvolvimento futuro da humanidade' – A Ciência para o Desenvolvimento Sustentável; no capítulo 36 trata da Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento. Além desses, consideram-se os capítulos (da Seção III), capítulo 25, que aborda a infância e a juventude no desenvolvimento sustentável, bem como o capítulo 31, que traz aportes para reflexão a respeito da 'Comunidade Científica e Tecnológica'. Todos estes capítulos estão diretamente relacionados às dimensões políticas, humanas, culturais, ambientais, educacionais, societais.

Todavia, é importante destacar que ao incorporar a questão do significado educativo do processo de implementação de uma política de 'desenvolvimento sustentável', nos termos da Agenda 21, observa-se que esta pressupõe per se inserir a educação como elemento formativo de uma mentalidade e de uma 'nova' postura frente aos postulados societais. Não se trata de dizer pretensiosamente que educação é a alavanca para a mudança social, ao contrário, defende-se o fortalecimento de políticas públicas integradas, porém procura-se apontar que a apropriação dos processos políticos, que pressupõe uma 'leitura e uma escrita de mundo', isto é uma forma de compreender e participar dos processos de construção histórica da sociedade demandam uma postura humilde, criativa, de intercâmbio e aprendizado entre os diferentes, e por excelência, diz respeito a uma Agenda e uma postura essencialmente educativa.

Cúpula de Johannesburg 2002

O encontro de cúpula realizado em Johannesburg em 2002, contando com a parti-

cipação oficial de vários países-membros da ONU e de representantes de organizações não-governamentais, após examinar os efeitos da Agenda 21, propôs um plano para pôr em prática as decisões sobre os temas levantados pelos participantes (erradicação da pobreza, modificações das modalidades insustentáveis de consumo e produção, proteção da base de recursos naturais, desenvolvimento sustentável em um mundo em vias de globalização e saúde) e recomendou à Assembléia Geral da ONU que promulgasse a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável iniciando em 2005.

Para além das questões ambientais, apontadas em Estocolmo e da discussão de desenvolvimento e meio ambiente discutidas e acordadas no Rio de Janeiro, concluiu-se que a proteção ambiental, o desenvolvimento social e econômico são essenciais para o 'desenvolvimento sustentável'. Refere-se a denominada 'visão compreensiva para o futuro da humanidade', que implica ideologicamente o fortalecimento de estruturas mais democráticas de gestão, de diálogo, cooperação, solidariedade humana entre diferentes povos, culturas, línguas e nações.

Eis o foco e o 'ponto máximo' de Johannesburg: "... na indivisibilidade da dignidade humana... a luta contra as condições mundiais que colocam-se como ameaças severas ao desenvolvimento sustentável 'de nossa gente': a fome crônica; a desnutrição; a ocupação estrangeira; conflitos armados; problemas com drogas ilegais; crime organizado; corrupção; desastres naturais; tráfico ilícito de 'mão-de-obra'; o tráfico de pessoas; terrorismo; intolerância e incitação a discriminação racial, étnico, religioso e outros; xenofobia; enfermidades endêmicas, comunicáveis e crônicas, em HIV/AIDS em particular, malária e tuberculose".

'África', 'nossa África', não haveria melhor local para aprofundar reflexão acerca das mazelas, opções políticas e dos riscos que envolvem as chamadas sociedades capitalistas no contexto da 'crise da modernidade'.

Para além do 'Norte', 'Sul'; 'Centro', 'Periferia'; há que se refletir seriamente como os 'nichos' trazem à tona a dimensão do 'belo' e do 'feio', do 'desenvolvimento' e 'subdesenvolvimento' que conformam a sociedade humana em sua dialética, conflito e contradições existenciais.

A proposta do encontro Johannesburg em 2002, estabelecendo o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, foi levada à Assembleia Geral da ONU que atribuiu à UNESCO a tarefa de desenvolver um esboço para a implementação dessa decisão. O esboço elaborado em 2003 reafirma os termos da Agenda 21 da Conferência de Cúpula do Rio em que a educação é considerada como "fundamento do desenvolvimento sustentável", parte de uma concepção dinâmica da educação para o desenvolvimento sustentável de modo a utilizar "todos os aspectos da consciência, educação e treinamento do público para criar ou incrementar o entendimento das articulações entre os temas do desenvolvimento sustentável e desenvolver os conhecimentos, habilidades, perspectivas e valores que empoderem as pessoas de todas as idades para assumir a responsabilidade para criar e fruir um futuro sustentável" (ORGANIZAÇÃO..., 2003, p.2).

As propostas elaboradas pela UNESCO procuram nitidamente englobar as linhas de ação de programas em curso decorrentes de acordo internacionais pondo-as sob o tema geral da sustentabilidade. As idéias-força apontadas no documento são:

1. promoção e melhora da educação básica, buscando a sua universalização;
2. reorientar os programas existentes de modo a incorporar as demandas para o desenvolvimento sustentável;
3. desenvolver o entendimento e a consciência das pessoas sobre a sustentabilidade;
4. promover a formação profissional de modo que os trabalhadores de todos os setores tenham os conhecimentos e habilidades para que desempenhem seu trabalho de um modo sustentável.

Quanto ao modo de atuar, a UNESCO afirma categoricamente que "não há um modo universal de educação sustentável" cabendo, portanto, a cada país definir as prioridades e modos de ação conforme as condições locais.

Os mais recentes documentos sobre o tema são um esboço de estratégia para a educação para um desenvolvimento sustentável, elaborada no âmbito da Comissão Econômica das Nações Unidas para a Europa (UNECE) em julho de 2004 e uma proposta da CEPAL de um acompanhamento da sustentabilidade do desenvolvimento na América Latina (COMISSÃO..., 2004).

A estratégia formulada pela UNECE é dirigida aos governos de países europeus mas também conclama que outros países de outras regiões venham a adotá-la. Toma, como ponto de partida, o Relatório Brundtland, a Agenda 21 do Rio de Janeiro e a proposta da UNESCO da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A educação é concebida como um direito humano, "pré-requisito para a realização de um desenvolvimento sustentável e uma ferramenta essencial para a boa governança, para a tomada de decisão informada e a promoção da democracia" (COMISSÃO ECONÔMICA..., 2004).

Sustentabilidade: desdobramentos políticos

A CEPAL, no preâmbulo de sua proposta de acompanhamento da implementação de políticas para um desenvolvimento sustentável, aponta que transcorridos 12 anos desde que foram firmados os compromissos durante a Conferência Mundial do Rio de Janeiro e 2 anos desde o encontro de Johannesburg, "a América Latina e o Caribe ainda enfrentam o desafio de promover soluções inovadoras e políticas integradas que, com base no conceito de desenvolvimento sustentável, permitam simultaneamente gerar novas oportunidades e bem-estar econômico e social, fomentar o desenvolvimento produtivo e garantir sua sustentabilidade" e que pouco se avançou

na região em termos de elaboração e implementação de políticas públicas por parte dos governos de forma que se evidencie a sua coerência em relação às políticas setoriais com vistas ao desenvolvimento sustentável. Indica que vários mecanismos de incentivos (renúncia fiscal, crédito etc) à produção tem sido empregados sem levar em conta a sustentabilidade na maioria dos países da América Latina (p.10). Examinando os indicadores macroeconômicos e sociais, as tendências que se manifestam não são alentadoras para o desenvolvimento sustentável da região: a desigualdade e a pobreza não estão diminuindo e as economias apresentam ainda alta vulnerabilidade (p.5). Tampouco são positivos os resultados no que se refere a um dos conceitos associados ao desenvolvimento sustentável – a dissociação entre o crescimento econômico e o consumo de recursos naturais e emissão de contaminantes. As emissões de dióxido de carbono continuam a subir acima da média do incremento do PIB e a produtividade agrícola continua a ser incrementada através do uso extensivo de fertilizantes e pesticidas.

A CEPAL indica também que mesmo no âmbito das agências internacionais a prática não é coerente com o discurso: “se bem que o discurso da Organização do Comércio enfatiza a necessidade de que o comércio responda aos requisitos do desenvolvimento sustentável, na realidade as normas comerciais não estão projetadas com esse objetivo. Mais ainda, no sistema multilateral de comércio o papel da estratégia de desenvolvimento tem cedido pouco a pouco seu lugar à estratégia de liberalização, com base na idéia de que esta última conduzirá inevitavelmente e por si só ao desenvolvimento sustentável” (p. 11).

Um estudo de caso envolvendo 19 países de vários continentes realizado na última década, antes e depois da Cúpula de Johannesburg (2002), visando ao acompanhamento do modo como vêm incorporando em suas estratégias nacionais os requisitos necessários para um desenvolvimento sustentável, foi efetuado por pesquisadores do International Ins-

titute for Sustainable Development (Canadá) e do Environmental Policy Research Centre da Freie Universität de Berlin. Em linhas gerais, esse inovador estudo aponta a existência de algum progresso mas também que a maioria dos países está apenas nos estágios iniciais de aprendizagem para uma efetiva ação estratégica e coordenada para o desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

Após 30 anos de discussões, teorizações e propostas a respeito do desenvolvimento sustentável, é possível observar o papel predominante que a educação poderá desempenhar no processo de conformação de uma ‘nova mentalidade’ e postura frente às questões problematizadas ao longo da história. O próprio uso extensivo do conceito de desenvolvimento sustentável por diferentes autores e em diferentes contextos levou a uma polissemia que um autor chegou a considerá-lo como “uma bandeira de conveniência sob a qual diferentes tipos de navios navegam” (BILL ADAMS, 1993, p.218). Logo, há a necessidade de uma clarificação teórica dos termos, conceitos e métodos analíticos para que tenha ampla aceitação e apoio político.

No entanto, pouco se produziu sobre em que medida os currículos de ensino em todos os níveis e modalidades incorporam seus preceitos básicos. Uma pauta para pesquisa que nos parece promissora seria a de examinar os Planos de Educação em nível nacional, estadual (provincial) e municipal e os mecanismos de sua execução para aferir se os compromissos assumidos pelos governos em relação ao desenvolvimento sustentável se traduzem em políticas públicas efetivas e eficazes.

Ao refletir a respeito de uma ‘Agenda de Pesquisa’ não há como deixar de remontar à questão da relação entre Universidade, Estado e Mercado, enquanto parte de opções políticas e ‘concertações’, em que o conceito de ‘Desenvolvimento’, ‘Desenvolvimento Sustentável’ estão postos.

Referências

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. CEPAL, 1962.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Transformation Productiva con Equidad**. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. CEPAL: Santiago de Chile, 1990.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Equidad y Transformación Productiva**: un enfoque integrado. CEPAL: Santiago de Chile, 1992.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Education and Knowledge**: basic pillars of changing production patterns with social equity. CEPAL: Santiago de Chile, 1992.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Seguimiento de la

Sostenibilidad del Desarrollo en América Latina y el Caribe: necesidad y propuesta. Disponible en: <http://www.eclac.cl/dmaah/noticias/discursos/4/15424/DGE2252_ESP.pdf>. 2004.

COMISSÃO ECONÔMICA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EUROPA. UNECE, 2004.

GUICHAOUA, André, GOUSSAULT Yves. **Sciences Sociales et Développement**. Paris: Armand Collin, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. UNESCO, 2003.

RIST, Gilbert. **Le Développement**. Histoire d'une croyance occidentale. Paris: Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1996.

ROSTOW, W. W. **Etapas do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1961.

ROSTOW, W. W. **The economics of Take-off in Sustained growth**. London: Mackmillan & Co., 1963.

EDUCAÇÃO PARA O ALÍVIO DA POBREZA: NOVO TÓPICO NA AGENDA GLOBAL

EDUCATION FOR ALLEVIATING POVERTY: NEW TOPIC ON THE GLOBAL AGENDA

Olinda EVANGELISTA¹
Eneida Oto SHIROMA²

RESUMO

No presente trabalho discutem-se os discursos sobre a educação no início dos anos 1990, quando predominam os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, comparando-os com os do final da década: justiça social, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e seguridade. Da política da "Educação para a competitividade" emigrou-se para a "Educação para o combate à pobreza". Realizamos uma catalogação e análise dos documentos divulgados pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura privilegiando a política para a América Latina e o Caribe. Elevar a qualificação média dos trabalhadores e assegurar o controle sobre eles, para conter o risco de uma rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos danosos da globalização. A educação foi concebida como redentora, solução de problemas econômicos e aliada à solução dos conflitos.

Diferentes aspectos dos discursos anteriores como os de capital humano e gestão da qualidade são restituídos na perspectiva de inversão individualizada para a empregabilidade, abandonando-se o ideário da economia nacional. Destacam-se discursos relacionados aos indigentes e sugestões para "escutar a voz dos pobres" e atender a "população de risco". Apela-se para a noção de capital social e de educação para a assistência e inclusão social dos empobrecidos. Nossa hipótese é a de que este discurso busca concretizar-se pelas vias da empregabilidade, da educação da criança e da política.

Palavras-chave: Educação; Produtividade; Qualidade; Competitividade.

ABSTRACT

In this article we discuss the change of educational discourse from the beginning of 90's, construct around the concepts of productivity, quality, competitiveness, efficiency and effectiveness, compared

⁽¹⁾ Docente, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

⁽²⁾ Docente, Departamento de Estudos Especializados em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: eneidashiroma@hotmail.com

to other ones more popular at the end of decade such as justice, equity, social cohesion, inclusion, empowerment, opportunity and security. The central idea has been displaced from "Education for competitiveness" to "Education to end poverty". We have collect, catalogue and analyze some documents published by international agencies such as World Bank and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization aiming to discuss the guidelines of educational policy in Latin America and the Caribbean. The goal of increase workforce qualifications and simultaneously enlarge the control over them aims to restrain the risk of social rebellion of those who suffer the perverse effects of the globalization. Education has been pointed as panacea, the solution of social and economic problems as well as useful tool to manage conflicts. The former discourses of Human Capital and Total Quality Control are being rescue to stimulate individual investments for employability, neglecting the ideal of national economic development. Some documents use a "poor appeal" justifying the educational reforms in order to attend "voice of poorest" or "vulnerable" population. They appeal to the notion of social capital and refer to education as a path to assist and include the poor. Our hypothesis is that this discourse - which relates education and poverty attack - has been concretized through politics of employability, girl's education and of social inclusion.

Key words: Education; Productivity; Quality; Competitiveness.

Introdução

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela idéia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de "solidariedade" que se vão construindo entre os indivíduos.

Tais conceitos supõem uma espécie de "mutualismo" pelo qual "os que têm" colaboram com "os que nada têm" ou "têm pouco". Esse viés humanitário deveria, na visão dos organismos internacionais, estar na base da construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de "parceiros" – Estado, mercado, sociedade civil – que

se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia.

A intenção do Estado ao propor políticas humanitárias pode ser observada no slogan "educação para alívio da pobreza", que se sobrepõe ao da "educação para a competitividade", tão em voga nos anos de 1990. A linguagem dos documentos oficiais foi, portanto, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, empowerment, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros.

O objetivo deste ensaio é o de discutir hipóteses explicativas para esta guinada que, a nosso ver, não é apenas lingüística, mas indica, também, um ponto de inflexão nas políticas públicas do início do século XXI, em especial para a América Latina e Caribe.

Educação para a competitividade

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) propôs, no início da década de 1990, a articulação entre transformação produtiva, equidade e conhecimento, eixos das reformas consideradas urgentes para a região. Insistia-se na defesa da

competitividade autêntica, rechaçando-se a competitividade espúria, obtida às custas de rebaixamento de salários. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrentes do avanço das forças produtivas e a incorporação de sistemas de manufatura flexíveis haviam transformado a divisão do trabalho e a progressiva desqualificação do trabalhador em entraves à extração de mais valia. O capital via-se no dilema de elevar a qualificação média dos trabalhadores e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles. Havia, pois, uma situação limite a ser administrada a qual, entretanto, precisava ser mantida velada. O que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da “modernização conservadora”. A reestruturação produtiva realizada em bases espúrias na maior parte do continente conduziu à precarização do emprego, aumento do número de desempregados e suas indeléveis conseqüências.

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizaram-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano foram resgatados, mas alterados, pois, num contexto de globalização excludente, a educação tornou-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade.

As justificativas arroladas procuravam construir a idéia de que somente as nações que se adequassem aos moldes propostos por grandes agências internacionais estariam em condições de competir no mercado globalizado. Para criar o solo do consenso, muitas pesquisas e experiências educacionais foram referidas, em especial aquelas consideradas exitosas por tais agências. Os números buscavam evidenciar que o sucesso dos países centrais

em termos econômicos derivava do investimento que faziam em educação. A comparação entre os índices do Produto Interno Bruto (PIB) de cada país e o percentual deste dedicado à educação oferecia dados inelutáveis de que a esse campo cabia um grande protagonismo na batalha pelo desenvolvimento.

Em documento da (COMISSÃO.../ ORGANIZAÇÃO..., 1992) delineava-se o modelo educacional “perfeito”: ensino da língua pátria, ensino das ciências e ensino da matemática, áreas fundamentais para a aquisição de uma outra competência, a tecnológica. Definiram-se os conteúdos e suas modalidades de ensino. Ao lado dessas áreas, necessárias, em última instância, à produção do sucesso econômico, encontrava-se o perfil de cidadão desejado: criativo, inovador, capaz de lidar com as inovações tecnológicas, flexível, solidário.

No projeto educativo das agências multilaterais que atuam na América Latina e Caribe (ALC) difundia-se o ideário, ilusionista de que, cumpridas essas exigências, os países “em desenvolvimento” poderiam alcançar plenas condições de competição nas negociações internacionais de sua produção e, inclusive, superar as condições de pobreza. Num momento de reconstrução de hegemonia do capital, segundo o próprio documento, abalado pela “década perdida” – os anos de 1980 – era necessário repor algumas das condições de dominação econômica. O fenômeno do “fim do socialismo” dava coloração especial à disputa das potências econômicas pelos mercados que então se abriam, assim como pelos mercados já existentes. Por outro lado, uma outra disputa se colocava entre os mercados novos e os já existentes. Ou seja, se havia uma disputa intercapital pela ocupação dos mercados no planeta, havia também uma disputa entre os mercados dos países subalternos para se manterem como mercado aprazível para investimento, o que significava que nesses mercados determinadas condições de atração de investimento do grande capital internacional deveriam ser produzidas.

As novas possibilidades de oferta de força-de-trabalho a baixo custo, abertas pelo “fim do socialismo”, colocaram os países latino-americanos numa encruzilhada: ou se adequavam e ofereciam melhores condições de auto-exploração ou seriam esquecidos. O que se discute, pois, é que a ênfase na educação não tinha a intenção de produzir tais condições. O que estava em jogo era a produção de um consenso social segundo o qual países que não conseguissem atingir um determinado patamar educacional não teriam chances de concorrer no mercado mundializado, caso da maioria dos países da região. Quem pode, então, competir? Aqueles que já dominam a competição, os países detentores de parcelas importantes de capital e de poder político de manobra sobre o planeta por intermédio direto ou indireto das grandes agências internacionais de financiamento. Estava em questão, de fato, a problemática da pobreza e possíveis alternativas para seu controle.

Pobreza e desenvolvimento na América Latina

No âmbito dos sentidos que se atribuíram à pobreza, uma primeira perspectiva foi a redistributivista e desenvolvimentista, que marcou os anos de 1960 na América Latina, posto que foi tomada como entrave do crescimento. Enfatizava-se a acumulação de capital como condição para o desenvolvimento e a cooperação financeira internacional ajudaria a complementar a poupança interna e poderia viabilizar planos de desenvolvimento dos países periféricos. O ideário da CEPAL era a construção de uma comunidade econômica Latino-americana (HAFFNER, 1996, p.101).

O tema do desenvolvimento, nas décadas de 1970 e 1980, incorporou a preocupação com as condições de vida da população. A CEPAL difunde a ideologia do crescimento econômico como redutor das desigualdades e o investimento em capital humano foi uma importante estratégia utilizada pelos governos nacionais para desvencilharem-se da alcunha de

“atrasados”. Este modelo de desenvolvimento desigual e combinado que marcou a América Latina conseguiu ocultar por algum tempo – com o denominado milagre econômico – e sob determinadas condições políticas – a ditadura militar – que o crescimento econômico gerava o empobrecimento da população trabalhadora.

Nos anos de 1980 percebeu-se que o padrão de desenvolvimento dirigido para o mercado doméstico precisava ser modificado. A dívida externa era um problema grave e os países da região foram forçados a incrementar suas exportações e realizar um grande esforço para se inserirem de forma mais competitiva no mercado internacional (HAFFNER, 1996, p.107). A primeira metade dessa década foi de forte retração econômica na região, de movimento de urbanização e de aumento do índice de nascimento em lares pobres. Esses fatores coincidiram com a redução do crescimento da produção industrial e perda de dinamismo no setor público. Produziu-se um colapso nas fontes de emprego tradicionalmente associadas a maior produtividade, estabilidade, benefícios e seguridade social. Diante, portanto, do agravamento da questão social, a CEPAL mudou seu discurso: o caminho a ser tomado era o de promover a equidade em todas as áreas para poder realizar as transformações necessárias ao desenvolvimento global. Segundo Coraggio (1996), embora essa linha de pensamento se fundamentasse na preocupação com os mais pobres, não se pretendia atacar as causas da pobreza.

Agências multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), detectaram a necessidade de um “ajuste com rosto humano” mediante a ação em prol dos grupos mais vulneráveis (CORAGGIO, 1996, p.34). Porém, era necessária uma fundamentação não apenas moral, mas também econômica. A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial (BM) difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário

prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. Num contexto de mundialização do capital, o resultado foi aumento acelerado da pobreza vista como efeito deletério da globalização.

Conceitos e indicadores da pobreza

Em interessante texto, Tomás (1997) retoma a construção do conceito de pobreza demonstrando que, em 1948, o BM a definia em termos de países nos quais havia uma renda per capita inferior a US\$ 100. Nas duas décadas seguintes, o Banco tomou o crescimento econômico como principal instrumento para a redução da pobreza. A partir dos anos de 1970 lançou o conceito de “pobreza absoluta”. Para o autor, “desde entonces la lucha contra la pobreza ha presidido la política de ‘cooperación al desarrollo’” empreendida pelo Banco. A esse viés fortemente economicista contrapõe-se a abordagem humanitarista do Informe sobre Desarrollo Humano, publicado em 1997, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A não solução do problema da existência e reprodução da pobreza obrigou a procura de novos modos de defini-la e medi-la. O PNUD criou em 1996, ano internacional para a Erradicação da Pobreza, à semelhança do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Pobreza de Capacidade (IPC). O “Índice de Pobreza de Capacidad refleja el porcentaje de gente que carece de capacidad humana básica o mínimamente esencial”. Contudo, esse sistema parece também não ter trazido bons resultados, pois, no ano de 1997, novo conceito foi introduzido: O Índice de Pobreza Humana (IPH). Vale a pena acompanharmos o raciocínio de Tomás (1997):

El discurso de la pobreza humana, en el mismo plano que el del desarrollo humano, pretende universalizar las categorías propias de la cultura occidental. Como sabemos, el atractivo del discurso oficial del PNUD, se acentúa lo no económico, en este caso la mul-

tidimensionalidad de la pobreza, en contraste con el economicismo del Banco Mundial y sus umbrales de pobreza absoluta.

A pobreza permanece como questão central no PNUD. Na Cúpula do Milênio, realizada em 2000, com a presença de 189 países, foram elencados oito pontos prioritários a serem enfrentados pelos governos e sociedades no mundo. O primeiro consiste em “erradicar a extrema pobreza e a fome” (o segundo em “universalizar o ensino fundamental”) (TOMÁS, 1997).

O fato de que os critérios de classificação da pobreza tenham sido expandidos para além dos indicadores econômicos pode estar na origem da transformação da noção, destacando seu aspecto cultural, mediante o qual estaria ocorrendo a construção de uma “noção ocidental moderna de pobreza” e a conseqüente legitimação, por seu meio, da própria ocidentalização do mundo (TOMÁS, 1997).

Shiva (1995) argumenta que existem duas espécies de pobreza: uma que se refere aos modos alternativos de existência denominados “pobreza” por uma dada perspectiva cultural que destrói outras possibilidades de sobrevivência que escapam à lógica capitalista; outra que, por construir o diferente como pobre – particularmente as populações indígenas – gera a pobreza material e a miséria posto que não se procura atender às necessidades mínimas de existência do ser humano. Segundo Shiva (1995, p.40-44),

La creación de desigualdad (...) ocurre de dos maneras: primero, las desigualdades por lo que respecta a la distribución de privilegios contribuyen a crear un acceso desigual a los recursos naturales (los privilegios son tanto de naturaleza política como económica). Segundo, los procesos de producción de elevado consumo de recursos tienen acceso a materias primas subvencionadas de las que depende la subsistencia de un número considerable de personas, pertenecientes en especial a los grupos económicamente menos favorecidos.

Desse modo, conclui que

la paradoja y la crisis del desarrollo provienen de la errónea identificación de la pobreza percibida culturalmente con la verdadera pobreza material, y la errónea identificación del crecimiento de la producción de mercancías con la mejor satisfacción de las necesidades básicas. (Shiva, 1995, p.40).

A posição de Shiva (1995) pode ser entendida quando se lê a seguinte passagem do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, publicado em 2000/2001, pelo BM:

Os pobres vivem sem a liberdade fundamental de ação e escolha que os que estão em melhor situação dão por certo. Muitas vezes não dispõem de condições adequadas de alimentação, abrigo, educação e saúde; essas privações os impedem de levar o tipo de vida que todos valorizam. (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.1).

No Relatório acima citado o BM revê sua posição em relação à pobreza. No início dos anos de 1990 ela incidia sobre a idéia de que para a redução da pobreza seria necessário o uso intensivo da mão-de-obra aliada a uma ampliação dos serviços sociais. Interessante notar que, nesse momento, a agência ainda considerava a possibilidade de haver uma inclusão dos pobres como mão-de-obra. Passada uma década, as diretrizes do BM são outras. Mantendo as duas primeiras, agregam, agora, as idéias de "oportunidade", "autonomia" e "segurança". (BANCO MUNDIAL, 2000/2001). No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2000/2001 assinala-se que as orientações do BM no início da década resultaram de sua definição de pobreza, da análise de suas causas, da análise de conjuntura das décadas de 1970 e 1980. Assim, "pobreza era definida como baixo consumo e baixo aproveitamento em educação e saúde. O desenvolvimento econômico (...) era tido como fundamental para reduzir a pobreza." (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.31). A experiência que serviu de apoio para a análise do banco

foi a do leste asiático que apresentou redução de pobreza comparativamente à África, América Latina e Ásia Meridional. A resposta para essa diferença, dada pela agência, foi a de que o Leste da Ásia seguiu as diretrizes do Banco. Não é explicado, entretanto, o que levou o BM a mudar a definição de pobreza. Antes lastreada em aspectos econômicos, no relatório em tela é definida de um ponto de vista econômico, social e cultural, na perspectiva da carência. Ressalte-se que nesse relatório o binômio rico/pobre foi substituído pelo duplo pobre/não-pobre, não ficando claro quem é o não-pobre.

Desse modo, pode-se afirmar que, para o BM, pobre é aquele que não tem, ou tem poucas, "oportunidades" econômicas; que não tem, ou tem pouca, "autonomia" no que tange ao seu poder de pressão sobre o Estado e no que tange às barreiras sociais derivadas de sua condição de "sexo, etnia, raça e status social" (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.33) e aquele que não tem, ou tem pouca, segurança no que respeita à sua vulnerabilidade a doenças, choques econômicos, catástrofes naturais e violência. Tais conclusões derivaram de estudos da agência em torno do que pensam os pobres, genericamente denominados de "a voz dos pobres" (BANCO MUNDIAL, 2000a), dos quais concluem que sua definição de pobreza corresponde aos que os pobres pensam que é a pobreza. Por essa via, o BM propõe estratégias de combate à pobreza que tomam esses lineamentos em conta, atacando as várias fontes de recursos: humanos, naturais, físicos, financeiros e sociais. A mobilização desses recursos em favor dos pobres depende do acesso ao mercado, mas também de forças estatais e sociais.

As análises do BM indicaram que as duas estratégias de 1990 não traziam todos os resultados esperados em termos de diminuição da pobreza. Entendeu-se que o uso intensivo de mão-de-obra não gerava necessariamente desenvolvimento e que os serviços sociais precisavam ser repensados para além da esfera estatal, envolvendo outros setores sociais. Os dados incorporados

– vulnerabilidade dos pobres, desigualdade sob novas formas e marginalização ou punição de países que não conseguem se integrar na globalização mundial – permitiu à agência concluir que o “ataque à pobreza” dependeria do desenvolvimento de “oportunidade”, “autonomia” e “segurança” para os pobres, como referido. “E, dadas as suas importantes complementaridades mútuas, uma estratégia efetiva de redução da pobreza exigirá que o governo, a sociedade civil, o setor privado e os próprios pobres empreendam ações nessas três frentes” (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.33), convergindo todos para o que o BM denomina “habilitação dos pobres”.

Parte dessa tarefa é atribuída, com ênfase, à cooperação internacional. Pondo a globalização como inexorável, por inúmeras razões, entende a agência que deva haver uma “mudança de foco na cooperação para o desenvolvimento”, atentando-se para a importância da “produção de bens públicos internacionais como a pesquisa agrícola e médica”. (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.41). Talvez pudéssemos lembrar a célebre frase de Gandhi: “deixem os pobres em paz”.

Um outro autor, Tortosa (1994), também colabora para a discussão dessa problemática. Para ele, em 1990 o BM definia pobres como aqueles que “luchan por sobrevivir con ingresos de menos de 370 dólares al año” e a pobreza como “la imposibilidad de alcanzar un nivel de vida mínimo”, ajuntando que “pobreza no es lo mismo que desigualdad”. Os cálculos do BM – de que existiam em torno de dois milhões de pessoas pobres –, contudo, não incluíam os pobres dos países ricos, mas apenas os pobres dos países pobres. Esse modo de calcular a pobreza, bem como a ajuda, para o autor, devia-se a um universalismo presente não só no BM, mas também no Fundo Monetário Internacional (FMI).

Para Tortosa (1994), o que mudou entre 1948 e hoje é que o BM mudou a renda per capita exigida para definir os pobres (era de 100 dólares) e a terminologia (os países pobres são denominados hoje de países de “baixo

ingreso”). Essa estratégia elide a origem das diferenças entre ricos e pobres e coloca-os numa linha de sucessão, “una simple ordenación a lo largo de una línea en la que todos, individuos y países, vamos ascendiendo posiciones en un pacífico proceso de progreso sin fin ni límites.” (TORTOSA, 1994).

A abordagem “monetarizada” da pobreza faz que seja pensada em termos do que pode ou não comprar e de ter o dinheiro ou não para isso, posição defendida pelo BM em seu “Informe sobre el desarrollo mundial” de 1981. (TORTOSA, 1994). Tortosa entende que a pobreza corresponde a uma

insatisfacción grave de las necesidades humanas básicas, en la misma dirección que el Banco Mundial, pero incluyendo entre las necesidades básicas no sólo las estrictamente físicas (alimentación, alojamiento, vestido) como tienden a hacer las instituciones de Bretton Woods. En general, dice Susan George, “violencia es también todo aquello que impide que la gente satisfaga sus necesidades fundamentales: alimentación, vivienda, vestido, sí, pero también dignidad”. (TORTOSA, 1994).

À pergunta sobre a razão da existência e manutenção da pobreza, Tortosa (1994) oferece duas respostas.

Hay razones de funcionalidad – sirve para mantener los sistemas sociales en que se da – y estructurales – forma parte de la estructura de poder que se autorreproduce –, pero también ideológicas o culturales. De hecho, todas las sociedades producen explicaciones de la existencia de la pobreza que guardan relación directa con (o incluso forman parte de) las diferentes formas que adopta la violencia cultural.

Conquanto no último relatório do BM haja um acento especial sobre a importância da ajuda internacional no “alívio da pobreza”, segundo Mesa (2004),

se está produciendo el fenómeno denominado “la fatiga de la ayuda”, o sea, la

tendencia a reducir los fondos destinados a la ayuda al desarrollo y a cuestionar, desde algunos sectores, su propia existencia, debido a la magnitud de los problemas que tienen que afrontar los gobiernos en sus respectivos países.

Ela cita o caso da OCDE, da União Europeia e do BM. Mesa (2004) assinala que as análises vêm demonstrando que os recursos e os instrumentos de ajuda não se dirigem aos países pobres, mas aos países nos quais haja interesses políticos ou comerciais.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) afirma que, ao se tratar da pobreza, o aspecto mais grave a ser combatido, além da fome, é a falta de oportunidade. (AGUIAR & ARAÚJO, 2002). Desse modo, há uma insistência sobre o argumento de que a pobreza não poderia ser reduzida ao fator econômico; ao contrário, precisaria ser pensada em termos sociais, culturais, políticos e individuais.

Como se pode verificar a problemática da pobreza é complexa já no que tange à defini-la. Rahnema (2003), estudioso da temática, afirma que “o conceito é uma construção social impossível de definir de um ponto de vista universal” (RAHNEMA, 2003, p.2), precisando ser colocado no seu devido lugar, ou seja, “na luta das sociedades humanas contra as necessidades e por uma vida melhor.” (RAHNEMA, 2003, p.3). Na direção de compreender o sentido de pobreza, Rahnema traça dois grandes âmbitos de reflexão: um sobre a pobreza e um sobre a miséria, distinguindo-as. A “pobreza” referir-se-ia a um modo de vida baseado sobre a simplicidade, a frugalidade e a consideração em relação ao outro. A “miséria” significaria um sujeito desprovido de forças vitais e sociais para que pudesse ser dono de seu destino.

No que se refere à pobreza, o autor classifica-a em três tipos: a pobreza convivial (próprio das sociedades vernaculares, de vida simples e que conseguem se organizar

para fazer frente às suas necessidades de vida); a pobreza voluntária (própria dos que escolhem um modo de viver radical fundado sobre a convicção que é mais importante ser do que ter) e a pobreza modernizada (resultado direto da nova ordem de produção). A “novoidade radical” no que tange à pobreza, segundo Rahnema (2003, p.6), é que “o sistema técnico-econômico imposto à sociedade, e que deveria conduzi-la à abundância, está estruturalmente implicado na produção da pobreza e da miséria modernizada”, o que gera uma exposição dos pobres a um tipo novo de “frustração existencial, humilhante e corrosiva.” Nessa esteira são criados programas de ajuda que, contudo, se constituem mais como “instrumento de poder de quem ajuda sobre os que são ajudados”. De fato, segundo o autor, tais programas não discutem as razões de existência da pobreza, mas pretendem atenuar determinados “efeitos de revolta” para preservar as estruturas da sociedade “economicizada”, uma espécie de “medida de caráter sedativo” e de “soluções ilusórias”. (RAHNEMA, 2003, p.7).

O esforço do autor por definir a pobreza e encontrar suas origens gera algumas tentativas de soluções: compreendê-la no âmbito da mundialização da economia de mercado; elaborar um novo paradigma de discussão da pobreza que a tome como realidade humana, cultural e histórica própria, seu passado e seus movimentos de resistência; reinventar a simplicidade voluntária contra a sociedade de consumo.

Se esse é um modo de abordar a pobreza, outros autores não consideram a questão de fácil solução. Para os pesquisadores do Centro de Investigación para la Paz,

hacia el fin de siglo habrá 2.000 millones de pobres en el mundo tratando de sobrevivir entre un mundo rural cada vez más deteriorado por la crisis ambiental y unas megaciudades que ofrecen cada vez menos puestos de trabajo. (CENTRO..., 2004).

Educação para “alívio da pobreza”

Na virada do século, a apreensão relativa aos depauperados da sociedade se intensificou. Intelectuais ligados ao BM têm-se manifestado sugerindo que se ouça a “voz dos pobres” e se atenda à chamada “população vulnerável”. Sugere-se a criação de ações e programas para determinados segmentos da sociedade, a chamada população-alvo, os grupos de risco. Poder-se-ia, entretanto, questionar: quem está em risco? Quem teme o risco?

A forma naturalizada com que os documentos lamentam a “transmissão intergeracional da pobreza” somou-se aos fogos de artifício da sociedade multi-risco, do não-trabalho e da economia do conhecimento, na tentativa de eclipsar uma situação de super produção de capital e de crescimento exponencial de famintos e miseráveis.

Documentos mais recentes apelam para a noção de capital social e de educação para a inclusão social dos empobrecidos.

Nossa hipótese é a de que este discurso – que relaciona educação e combate à pobreza – quer se concretizar pelas vias da empregabilidade, da educação da menina e da política de inclusão, mobilizando a denominada cidadania ativa.

Nessa perspectiva, o trabalho de homens e mulheres ganharia importância não pelos valores que produz, mas pela idéia de que mesmo o trabalho não-pago é capaz de gerar a inclusão social. Considerando que o trabalho remunerado está escasso, o trabalho voluntário torna-se uma opção. O voluntariado, entendido como expressão de cidadania ativa, configura-se como atalho para o aumento da autovalorização, da auto-estima, especialmente para pessoas desempregadas ou que dependem, a longo tempo, de benefícios e pensões. Também é apresentado como um reforço a empregabilidade: “faz as pessoas mais empregáveis ao cultivar suas habilidades, capacidade de trabalhar com outros e resolver problemas” (Shiroma, 2002).

Os custos da inclusão são justificados como um bom investimento, além de não serem financiados apenas pelo Estado posto que se apela para a solidariedade, caridade e voluntarismo.

O discurso em prol do “terceiro setor”, público – porém não estatal – afirma que a inclusão social não pode ser exercida dentro da família; nessa linha, trabalho não-pago na esfera doméstica não conta. Mas outras formas de trabalho não-pago na comunidade são vistas como uma etapa para a inclusão. Considerando que trabalho pago está escasso, o trabalho voluntário torna-se a segunda opção, de onde se conclui que: “aqueles cidadãos que não têm oportunidade profissional para exercer sua inclusão devem ser redirecionados para as comunidades a fim de praticar a ‘cidadania ativa’”. (LEVITAS, 1998, p.158). Em suma, trabalho não-pago também é visto como um veículo para integração, porém desarticulada de qualquer vínculo com igualdade, direito e justiça social.

Na mesma linha podem ser enquadradas as políticas em prol da educação da menina que, como assumem os documentos do BM, visam, por meio da elevação da escolaridade feminina, melhorar condições de higiene e reduzir a natalidade em lares pobres. Gera-se, nesse âmbito, um discurso acerca da necessidade de uma ação filantrópica internacional que, para além dos ideais humanitaristas, têm em vista a coesão social planetária, a integração, a responsabilidade social, a responsabilidade do cidadão e das empresas. Assiste-se a um intenso marketing social de empresas publicizando as ações que desenvolvem pretensamente para incluir os excluídos.

À guisa de conclusão

A relação entre pobreza e educação é uma constante nos documentos das agências internacionais na virada do século. De um modo ou de outro, entre as soluções recomendadas para o “alívio da pobreza” figura a

educação, na forma escolarizada ou não, com destaque particular na última década. Contudo, é óbvio, não é nesse campo que se encontrarão respostas seja para a pergunta sobre as origens da pobreza seja para a pergunta sobre sua supressão.

As políticas desenvolvidas contemporaneamente relacionam-se com a busca insana do lucro. As mudanças resultam, segundo Dale (2001, p.147), "da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema". Tais políticas derivam de organizações internacionais que atuam como órgãos reguladores, produzindo acordos que funcionam como verdadeiros instrumentos de intervenção política nos países. A globalização da pobreza resulta em grande parte desses acordos e é acompanhada pela reforma das economias nacionais, particularmente dos países "em desenvolvimento" e pela redefinição de seus papéis na nova ordem econômica mundial.

No Brasil, as diretrizes internacionais foram funestas. Estamos falando de um país em que mais da metade da população, 85 milhões de habitantes, vivem abaixo da denominada linha da pobreza. As explicações oferecidas à população reconhecem o aumento da pobreza, mas colocam-na no âmbito da anomia, como performance decepcionante, falha no ajuste para alcançar o desenvolvimento sustentável. Ao responsabilizar os indivíduos, a família, a comunidade, pela situação dos pobres e excluídos os Estados acabam por se restringirem a programas paliativos (como o Bolsa Escola e o Fome Zero, no Brasil).

Para Correia (2000, p.7), o projeto econômico dos anos de 1990

(sustenta)-se na noção (...) de empregabilidade, que nos remete para uma transformação deste modelo onde se valoriza sobretudo a precarização do vínculo laboral e se tende a envolver os "precários" num processo infernal de procura de qualificações que, em última análise, os responsabiliza da sua

própria precarização, numa lógica onde se tende a "naturalizar" a idéia de que a exclusão dos mercados de trabalho estáveis é uma conseqüência "natural" da incompetência daqueles que são vítimas da instabilidade e não o efeito do funcionamento de um mercado de trabalho socialmente injusto.

Semelhante projeto tem a pretensão de ser global, globalizador ou de ser a expressão acabada da "globalização". Contudo, segundo Robertson (2003, p.7),

a globalização é tanto um produto da descontextualização dos dispositivos existentes dos seus contextos nacionais como um "re-escalonamento" destes para cima, no sentido de serem cobertos por um novo enquadramento regulatório que favorece o capital global e os seus estados cortesãos.

Podemos, então, perceber que discursos acerca da escolaridade precária ou da escolaridade inexistente ou, ainda, da educação de má qualidade são propostos para dar sustentação ideológica à ausência de trabalho, ao desemprego estrutural. Como se propaga, seria este "défice" educacional o responsável pela falta de "empregabilidade" dos cidadãos. Note-se que as possibilidades de manutenção de um país na mesa das negociações internacionais depende do quanto de empregabilidade consegue atribuir à sua mão-de-obra por intermédio da escolarização. Entretanto, questões candentes como "a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas e geridas?; quais são as conseqüências sociais e individuais destas estruturas e processos?" (DALE, 2001, p.149) não têm sido feitas nem pelos organismos internacionais nem pelos estados nacionais, e é pela via da regulação e imposição sobre a ação do Estado que as diretrizes globalizantes têm efeitos sobre o campo educativo. Segundo Dale (2001, p.161),

as organizações internacionais não confinam as suas intervenções apenas às áreas dos mandatos políticos; elas também, e de uma forma crescente, tratam de questões quer de capacidade, quer de governação. A governação tornou-se o objectivo chave de organizações como a OCDE e o Banco Mundial nos anos mais recentes.

E continua:

Ainda mais claramente afectando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento. (DALE, 2001, p.164).

O conceito de Dale (2001) de "agenda globalmente estruturada para a educação" possibilita-nos refletir sobre a intencionalidade de se homogeneizar, de resto inviável, as diversas regiões do globo com base em uma agenda política. Não é possível, por exemplo, conceber a América Latina e o Caribe com os mesmos vetores em relação à Europa, Ásia ou América. Suas posições na divisão internacional do trabalho são diferentes. Desse modo, se o projeto das agências internacionais pode trazer elementos em comum, funções assemelhadas, não se trata de – por meio dele – conduzir a ALC à mesma posição das regiões dominantes na economia mundial. O lugar a nós reservado é o da subalternidade. Não será a política educativa contingenciada por tais agências que dele nos tirará. Da mesma forma, não será o mero proselitismo sobre o alívio da pobreza que, por muito tempo, o revide dos "pobres" conterà.

Referências

- AGUIAR, M.; ARAÚJO, C. H. **Bolsa-escola: educação para enfrentar a pobreza**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. Pobreza. Washington, DC: Banco Mundial, 1990.
- BANCOMUNDIAL. **Lavozdelospobres.2000a**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/poverty/spanish/voices/>>. Acesso em: 10 Jul. 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. 2000/2001**. Washington, DC: Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/poverty/wdrpoverty/report/Proverv.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2004.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ. **Las claves de los conflictos. La pobreza. 2004**. Disponible en: <<http://www.fuhem.es/CIP/pobreza.htm>>. Acceso en: 20 Jul. 2004.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E CARIBE/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago do Chile**. 1992.
- CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORREIA, J. A. **Da educação tecnológica ao ensino profissional – os mitos dos discursos vocacionalistas**. A Página da Educação, a.9, n.94, 2000, Set., p.7.
- DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. Educação, Sociedade e Culturas**. n.16, p.133-169, 2001.
- HAFFNER, J. A. H. **CEPAL: uma perspectiva sobre o desenvolvimento latino-americano**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- LEVITAS, R. **The inclusive society? Social exclusion and New Labour**. London: Macmillan Press Ltd, 1998.
- MESA, M. **Otras formas de cooperar: presión política y educación**. Site CIP – Centro de Investigación por la Paz. 2004. Disponible en:

<<http://www.cip.fuhem.es/ECUCA/artref.html>>.
Acceso en: 2 Ago. 2004.

RAHNEMA, M. La pauvreté. L' Encyclopédie de L' Agosto. 2003. Disponible en: <<http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Pauvrete>>.
Acceso en: 25 Jul. 2004.

ROBERTSON, S. **Iludindo e configurando a economia do conhecimento**. A página da Educação, n.119, a.12, janeiro, p.7.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, n.3, p.29-37, 2002.

SHIVA, V. **Abrazar la vida**. Mujer, ecología y desarrollo. Madrid: Horas y Horas, 1995.

TOMÁS, R. **Concepto y medición de la pobreza**. Site Experimentyal Urbà, Barcelona/ES. 1997. Disponible en: <<http://www.cccbxaman.org/pobreza/concepto/>>.
Acceso en: 28 Jul. 2004.

TORTOSA, José Maria. Violencia y pobreza: una relación estrecha. **Papeles**, n.50 p.31-38, 1994.

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: LA FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO EN COLOMBIA

ECONOMY AND EDUCATION: EDUCATING HUMAN RESOURCES IN COLUMBIA

Jackson Acosta VALDELEÓN¹

RESUMEN

Durante las décadas del 50, 60 y 70 se introducen en la educación Colombiana diversas concepciones propias del desarrollo económico (planificación, crecimiento, eficiencia, etc) instituyendo diversas prácticas de tipo empresarial en instituciones formativas como la escuela y la familia. Como consecuencia éstas se convierten, a partir de diversos análisis económicos, en centros de producción donde se pueden aplicar herramientas administrativas y contables destinadas a reducir costos y aumentar el ingreso.

Junto a esto se verifican diferentes transformaciones de tipo axiológico que dan paso a la conformación de nuevos valores ligados al compromiso productivo (solidaridad y cooperativismo) y a nuevas conductas que fomentan la segregación de acuerdo a imposibilidades productivas. Estas transformaciones, al realizarse en el marco de los intentos modernizadores conllevan a elecciones de tipo teórico las cuales fortalecen el tratamiento profesionalizante que se estaba implementando décadas atrás para la resolución de los problemas poblacionales.

Este es un estudio pedagógico llevado a cabo desde un análisis económico. Se pretende abordar la incidencia de diversas prácticas propias del desarrollo en las prácticas educativas y culturales de las décadas del primer intento modernizador para América Latina. Se trata de examinar la infalibilidad de la disciplina económica siguiendo de cerca sus estrategias y actuaciones en escenarios tan exclusivos del devenir de social como son la formación, la moral, la mística, y la vida familiar.

Palabras-clave: Economía; Educación; Capital Humano.

ABSTRACT

During the decades of 50, 60 and 70 different proper conceptions of the economic development (planning, growing, efficiency) has been introduced, establishing several enterprise practices in educational institutions such as the school and the family. As a consequence, these practices become in production centers since diverse economical analysis. There, it's available to apply administrative and countable tools bounded to reduce costs and increase the entry.

Moreover, different axiological transformations are verified and proceed to the formation of new values related to the productive commitment (solidarity, cooperativism) and new behaviors that promote the segregation according to productive impossibilities. These transformations follow to theoretical

⁽¹⁾ Doutorando, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. E-mail: jacksonacosta@yahoo.es

elections if they are developed in the standard (model) of modernizing purposes and fortify the professionalizing treatment that has been developing decades ago in order to solve population problems. This is a pedagogical study developed since an economical analysis. Its objective is to analyze the effects of practices directly related to educative and cultural practices during the decades of the first modernizing purpose for Latin America. The objective is to examine the infallibility of the economical discipline, following its strategies and his performances in exclusive sceneries of the social future such as the education, moral behavior, mysticism and family life very closely.

Key words: Economy; Education; Human Resources.

Durante la década del 60 Walt Witman Rostow formuló su teoría de crecimiento para el tercer mundo a la que llamó el "Desarrollo Histórico", en esta se formulan diferentes estadios de desarrollo obligatorio que van desde la sociedad tradicional hasta la sociedad de consumo.

En su libro "Las etapas del Crecimiento Económico" (1960) estructuró una teoría según la cual la apropiación de tecnología y la ampliación del sector de servicios deben sufrir una expansión previa al aumento en el nivel de vida. Este estadio llamado "búsqueda de calidad" lleva a cabo la creación de nuevos mercados mas favorables a niveles locales e internacionales debido a la introducción de tecnología en el proceso productivo, lo cual, propicia a su vez cierta estabilidad política en las naciones subdesarrolladas y un ambiente más amable para la constitución de legislaciones a la libre inversión.

Pero la reforma productiva a gran escala que se proponía requería de ciertos cambios en las conductas poco productivas de los ciudadanos de los países menos avanzados. Dichos cambios significaban una nueva forma de ver el desarrollo de la vida no en términos de subsistencia sino de carencia y previsión. Veamos.

En primer lugar, los países subdesarrollados no habían generado el habito del ahorro (por lo menos en forma programada y mediante depósitos en entidades bancarias) y dada esta falencia era imposible, según Rostow, emprender el despegue hacia el

desarrollo: "una nación en vías de desarrollo debe generar su propio capital y ahorro. La inversión extranjera pública o privada solo debe complementar el ahorro interior".

La cultura del ahorro y más allá, el desarrollo de ciertas habilidades para pensar a largo plazo aspectos relacionados con la subsistencia, serán el fundamento de un proyecto educativo que establece la previsión como eje formativo. Se desplaza así el indeseable pensamiento espontáneo y circunstancial dominante en la mayoría de la población.

Las "tendencias de ritmo rápido" requerían de un individuo más interesado en la acumulación y más aficionado al juego de la libre empresa. En palabras de Rostow

"personas dispuestas a aceptar los profundos cambios que se introducen en las formas de vida...una nueva clase de hombres de negocios (por lo general particulares, en algunos casos funcionarios públicos), [y] que adquieran control sobre las decisiones claves que determinan el empleo del ahora" (ROSTOW, 1960, p.268).

Los sistemas educativos deberían además fomentar en la población el compromiso con las acciones gubernamentales, la participación en las metas de crecimiento económico y la responsabilidad de cualificarse para suplir los requerimientos de la nación. El desarrollo requería de la unidad nacional y del visto bueno de los sectores económicos, políticos y sociales para conquistar sus propósitos.

La productividad: “una mística de progreso”

En el año de 1966 se emprende en Colombia una campaña productiva sin precedentes, inspirada en los logros industriales de Inglaterra durante los años de 1962 y 1963. El Año Nacional de la Producción tenía como propósito implementar herramientas del cálculo económico propias de la teoría del crecimiento.

Lo sorprendente de este plan no es lo ambicioso de sus fines o la audacia de su propuesta, sino más bien el respaldo incondicional que obtuvo de diversas asociaciones (ACOPI, AFIDRO, ACAP, DIRIVENTAS, ACOTEL, SAC), cajas de compensación (Colsubsidio, Camacol), centrales sindicales (C.T.C, U.T.C), institutos gubernamentales (INCOLDA, INCORA, IFI, IIT, ICONTEC, DNP), federaciones productivas (FEDEGAN, Federación Nacional de Cafeteros), y algunos Ministerios (de Comercio Exterior, de Desarrollo).

La productividad exigía la formulación de proyectos de vida bien definidos que involucraran la planeación de todas las aspiraciones económicas y sociales de las personas, especialmente las de los jóvenes. Siguiendo a un entusiasta de esta visión: “el adolescente debe aprender un arte, requiere de alicientes para el trabajo, se coloca entre el progreso y la deshonra, y así hasta constituir un hogar, en multiplicarse... biológicamente hay una productividad latente que usualmente se desaprovecha y que conduce al desempleo, que forma el paria, la antiproduktividad”. (NIETO BERNAL, 1966, p.19).

Es curioso ver como la categoría de “intocable” confiere en su antítesis un estatuto salvador a la productividad. Las conductas favorables al crecimiento productivo como son la autonomía, la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, se representan como valores constituyentes de la honra y del buen nombre. En cambio, las prácticas de beneficencia referidas básicamente a la aceptación de la desigualdad por circunstancias ajenas al individuo serán estigmatizadas como ayudas que perpetúan la pobreza y mellan la dignidad.

La nueva mística de progreso propuesta en términos científicos y profesionales otorga un estatuto claramente economicista a los objetivos educacionales. Se busca la realización del individuo en el ideal de una vida altamente productiva. Veamos algunos ejemplos:

En 1964 el Programa de Educación Estética y Manual para el segundo grado de primaria establece como objetivos generales el “lograr una vida digna a través del trabajo productivo”, “capacitar al alumno para mejorar las condiciones materiales de la escuela, el hogar y la comunidad a través de las actividades manuales” y “lograr la participación de los miembros de la comunidad para la realización de las labores manuales escolares” (MINISTERIO..., 1964, p.99); para el Programa de Educación Social en el área de “eficiencia económica” figuran como objetivos, “procurar que los niños adquieran los conocimientos, habilidades, destreza y actitudes para que lleguen a ser trabajadores capaces y competentes”, “capacitar al niño para comprender y adaptarse los cambios sociales, culturales, tecnológicos y científicos y a las consecuencias que aquellos traen para la vida del hombre” y “conocer los factores básicos en el desarrollo político, social y económico de la nación, las necesidades y problemas públicos y colaborar en los esfuerzos que se hacen para solucionarlo” (MINISTERIO..., 1964, p.66); y, en el Programa de Ciencias Naturales figura, entre otros, “capacitar al niño para el aprovechamiento de los recursos naturales en todos los ordenes de la actividad económica nacional: agricultura, ganadería, minería y demás industrias” (MINISTERIO..., 1964, p.79).

En concordancia con la nueva “mística de progreso” se le encomendó a los maestros un nuevo “asalto al cielo”. Esta vez la misión, encargada a las escuelas normales, consistía en “aprovechar todos los recursos disponibles para despertar y estimular en sus alumnos una conciencia profesional definida y un concepto claro del valor que tienen como miembros de un grupo capaz de conducir al país hacia un mejor destino”. Destino que hacía imprescindible “enaltecer la libertad, la solidaridad, la co-

operación y la lealtad" (MINISTERIO..., 1971, p.3), valores productivos que posicionaron al consumo como la actividad fundamental de una ciudadanía en vías de desarrollo.

Solidaridad productiva

La solidaridad productiva fue talvez el más difundido de todos los valores que conformaban el nuevo sistema moral que se pretendía instalar. Para cumplir las grandiosas metas de crecimiento proyectadas, era necesario obtener el concurso de todos los ciudadanos lo cual implicaba una serie de reformas de carácter ético y comportamental.

En primer lugar, se hizo necesario dejar atrás todos aquellos cuestionamientos que concebían al empleo como una forma de explotación sistemática de la población (sindicatos, gremios de trabajadores, partidos obreristas, etc); se debía enfatizar la sutil diferencia entre producción y productividad mediante un esfuerzo de concientización para que dejara de ser "vilipendiada por quienes sospechan que podría ser un instrumento que sojuzga al trabajador para que rinda mas".

Segundo, luego de anular la oposición ideológica, debía lograrse que la productividad fuera vista, especialmente por los trabajadores, como "una filosofía humanitaria que busca realizar las cosas con el mínimo de esfuerzo y el máximo de satisfacción, que le genera educación, alimento y promoción social para el factor humano" (NIETO BERNAL, 1966, p.15).

La filosofía de la labor reeducativa liderada por los gobiernos modernizantes se orientó hacia la supresión del asistencialismo estatal, la reducción en los rubros de beneficencia y en el redireccionamiento de los caudales del gasto hacía programas preventivos. Lineamientos que tuvieron una gran acogida en diversos gremios, especialmente el magisterial ya que los sacaba de "su condición marginal y del tratamiento retardatario de la ayuda voluntaria y el paternalismo de la caridad" (NIETO BERNAL, 1966, p.41).

Para los maestros el actuar comprensivamente hacia personas extrañas a su labor intelectual, en situaciones ajenas a la enseñanza, era un compromiso inherente a su "disciplinado" y a esa vocación de servicio que les confería su oficio. La denuncia de un maestro de enseñanza media oficial frente a la actitud improductiva de su gremio es ilustrativa:

"si este trabajador de la educación no es solidario, y menos aún se identifica con sus compañeros de profesión, tampoco lo será con los estudiantes (sus víctimas), con los obreros, con los campesinos y con los padres de familia; se aísla en las aulas, distorsiona los objetivos de la educación y, en vez de líder, se convierte en un instrumento politiquero" (MINISTERIO..., 1971a, p.6).

Resulta significativo el hecho de que el adjetivo que se emplee para señalar al maestro que no participa en el compromiso productivo sea el de politiquero. En efecto, la práctica de la solidaridad, por lo menos en el sector educativo, exigía del maestro el abandono de la actividad política. Esta autocensura le permitió durante décadas al Estado, asegurar el feliz término de reformas legislativas de corte modernizante mientras ondeaba las banderas del laicismo y la convocatoria nacional.

Al maestro se le recomendó desde el Gobierno y diversos organismos multilaterales, mantener su neutralidad ideológica por el bien del desarrollo social. El proselitismo y el debate económico dentro de su labor comunitaria representaban un severo obstáculo al desarrollo educativo del país, tal como se afirmó en el IV Simposio Interamericano sobre administración de la educación, celebrado en 1969:

"En realidad las intervenciones de los jefes y líderes de partidos políticos, dentro de las atribuciones de los servicios educacionales, son las que perturban la normalidad de su trabajo y crean situaciones de favoritismo incompatibles con las normas de racionalización que deben caracterizar la administración pública" (ORGANIZACIÓN..., 1969, p.85).

La participación del maestro en actividades de tipo político fueron sancionadas como evidencias de mala conducta, las cuales podían llevar incluso a la suspensión de su cargo. Examinemos dos ejemplos: el Regimen de la Escuela Publica Primaria de la Secretaria de Educación del Distrito Especial de Bogotá, consigna en el Artículo 37 que "se entiende por mala conducta", entre otras, "la intervención política de partido, como conferencias, campañas, en pro o en contra de candidaturas para cargos de elección popular, propagandas periodísticas o participación en juntas políticas". Igualmente, el Decreto No 0266 de 1957 de la Gobernación de Cundinamarca establece para que para los Jefes de Grupo Escolar y Directores de Concentración queda "terminantemente prohibido verificar en los locales escolares, concentraciones o reuniones de carácter político".

Rápidamente, la idea de la necesidad de un magisterio despolitizado se extendió a las nacientes confederaciones de maestros quienes consideraron pernicioso el tratar temas de orden político en sus reuniones. Ilustrativa es el acta de creación de una de las asociaciones de maestros más grandes del país:

"Es absolutamente prohibido tratar en las reuniones sobre cuestiones políticas o confesionales. El delegado o delegados que infringieran esa prohibición se harán acreedores a las sanciones que estos estatutos y la ley tienen para quienes violen sus disposiciones" (FECOLPEM, 1972, p.10).

De igual forma, diversas reformas normalistas consideraron que el efectivo "cumplimiento a las normas legales vigentes sobre vinculación y promoción del personal docente", solo sería posible "alejando influencias de carácter político y personal que impiden la aplicación de una recta y adecuada administración educativa" (INSTITUTO..., 1971, p.3).

En esta nueva lucha por la adquisición de una forma de conciencia productiva estuvieron comprometidas instituciones especializadas en la formación de educadores. En uno

de sus informes de planeamiento, la Universidad Pedagógica Nacional declara que "la mentalidad de progreso no se logra en la mera transmisión de conocimientos científicos" y que "la erudición, aunque esté pulcramente ordenada en textos y enciclopedias, no ha sido nunca creadora". En consecuencia, reconoce que "el manejo práctico de aplicación de los conocimientos científicos no lo enseña la ciencia, sino la tecnología" (DEPARTAMENTO..., 1971).

La supremacía del conocimiento tecnológico dentro de los diversos contenidos que alberga el campo educativo, opera una reconfiguración de los diversos elementos que intervienen en la práctica pedagógica, a la vez que se establece una nueva relación entre las necesidades (especialmente de capacitación) y las particularidades del mercado. En adelante, se hará necesaria este tipo de "educación básica para poder organizarse con otras personas de la comunidad, estableciendo organizaciones productivas y de servicios, de acuerdo a las necesidades y exigencias del mercado" (SERVICIO.../DEPARTAMENTO..., 1973, p.103).

Esta vinculación del escolar al proceso productivo de la comunidad quedó registrado en diferentes reglamentaciones que orientaban los fines de la educación regional de acuerdo a ciertos requerimientos económicos que hacían de él la familia y la sociedad. Por ejemplo, el Decreto 1150 de 1960 en el cual se reglamenta la educación física y la recreación en las escuelas de Cundinamarca, decreta que la enseñanza de la educación física debe hacerse mediante "clubes de dibujo y trabajo manual" que se encarguen de la "fabricación de objetos, útiles, juguetes, y elementos necesarios a la escuela y a la comunidad", y el artículo 4 declara que los fines de este tipo de enseñanza deben ser "capitalizar para la obra educacional los impulsos fundamentales", "preparar al estudiante para una vida democrática" y "enseñar la cooperación social".

A los jóvenes se les impuso la tarea de elevar los niveles de productividad de la nación

en razón de presupuestos amparados en las teorías del desarrollo, pero que apenas fueron soñadas décadas atrás por la clase burguesa y el sector empresarial. Para los entusiastas del desarrollo, el país tenía una obligación moral con una audiencia internacional que esperaba impacientemente su despegue, el éxito o el fracaso del proyecto productivo radicaba en el nivel de compromiso de los ciudadanos y no en el desatino de la teoría económica. Un reconocido columnista de la época, expresó: "la producción no tiene fronteras. Será lo que la cooperación de los colombianos determine. Si fracasa, esta deberá achacarse a la falta de respuesta al deseo de cambio acelerado...de una generación" (NIETO BERNAL, 1966, p.43).

Once años más tarde, otro clamor, esta vez de un Ministro de Educación Nacional, vuelve a llamar la atención sobre la necesidad de seguir fortaleciendo el compromiso solidario más allá del esfuerzo individual:

"Un Estado que no es el propietario exclusivo de los bienes de producción sino el angustiado financiador de los servicios públicos, como ocurre entre nosotros, no alcanzará jamás a satisfacer plenamente las necesidades de la educación del pueblo, si no se logra una movilización social que garantice la activa participación de todos los sectores, públicos y privados" (MINISTERIO..., 1971, p.154).

y más adelante reitera,

"es en esta vía de la responsabilidad social en materia educativa, que nos debe llevar a abandonar al peregrina idea de que solo el gobierno debe rendir cuentas de su labor formadora de la juventud" (Ibíd.)

Ya extinta la posibilidad de cualquier tipo de debate político o administrativo sobre las consecuencias de una educación regida por criterios economicistas, los gobiernos encontraron el camino despejado para dirigir el aparato educativo hacia el perfeccionamiento de las habilidades productivas.

Campesinos: el factor retardatario

Para finales de los 60, se erigió como un "a priori", dentro de las nuevas políticas del crecimiento, que una industrialización exitosa no se podría llevar a cabo mientras no existiera una base productiva agrícola trabajada por una enorme población bien capacitada.

La gestión óptima del recurso humano requería, por lo tanto, que los trabajadores del sector agrícola se comprometieran con los objetivos económicos a largo plazo planteados por organizaciones empresariales y gobierno, lo que a su vez redundaría "en una mejor adaptación a los cambios en los mercados mundiales". (SCHULTZ, 1967).

Las estrategias destinadas a suplir las necesidades educativas básicas de la población rural debían centrarse en superar el individualismo, el sentimiento de aislamiento geográfico y administrativo y la falta de compromiso con ciertos proyectos sectoriales necesarios para la modernización de las regiones.

La idea era, como reza en el informe de las Necesidades Educativas Básicas de la Población Rural del Área Centroamericana (1976): "hacer sentir a las comunidades rurales que son parte importante del desarrollo del país", pero más allá, "hacerles sentir que su participación en todos los planes tendientes a su mejoramiento acelerará y asegurará su incorporación plena a las ventajas del desarrollo". (ORGANIZAÇÃO.../FUNDO..., 1976, p.154)

La transformación de la mentalidad campesina comienza con un proceso de imputación sistemática de sus valores. "Retrógrados", "fundados en siglos de aislamiento", "frenos del desarrollo de la nación", son algunos de los epítetos utilizados para calificar las concepciones del campesino sobre la familia y su forma de vida.

Se inició una cruzada que condenaba públicamente al sector agrícola tradicional de mantener una actitud "antidesarrollista", lo cual

no podía ser tolerado por ningún gobierno que pretendiera modernizarse. En su informe sobre el Desarrollo de la Comunidad para 1971 el Departamento Nacional de Planeación diagnóstica que:

"la población de la zona rural constituye un factor retardatario y a veces represivo en los programas de desarrollo, principalmente cuando carece de iniciativa y no siente la necesidad del cambio. Los programas de desarrollo necesitan identificar, por eso, con mucha claridad y precisión, los problemas de la zona rural, y tratarlos en una dimensión humana orientada al cambio de mentalidad y actitudes de la comunidad. El desarrollo rural es fundamentalmente un asunto de educación" (DEPARTAMENTO..., 1971, p.1).

De igual forma, el ensayo ganador del Concurso de la Dirección de Educación de Cundinamarca, al referirse a la situación económica y social de la mujer campesina afirma que:

"en el campo la mujer además del peso del embarazo y de la maternidad soporta el del trabajo material en persecución de la comida y el vestido para el marido, los hijos y en ultimo caso para ella...el varón en el campo se reserva el derecho de beber aguardiente o cerveza, de ser cliente del garito o de permanecer en la casa como parásito" (MUÑOZ, 1963, p.474).

A los maestros rurales les correspondía el encauzamiento de los esfuerzos comunitarios hacia el fortalecimiento de proyectos de desarrollo acordes con los planes para el sector agrícola, siendo en muchos casos ellos mismos quienes reclamaron del gobierno acciones planificadas para enfrentar el nuevo desafío. La voz de un maestro rural, levantada de forma casi anónima en uno de los tantos congresos de educación técnica celebrados en el país, evidencia esta nueva preocupación:

"No hay una orientación técnica y planificada sobre la concientización del

campesino acerca de los valores que le encierran frente a la economía nacional, ni se le proporcionan herramientas apropiadas. Esto hace que el escolar se considere un fracasado al tener que permanecer en el trabajo de la tierra" (MINISTERIO..., 1971a, p.6).

La labor del maestro en la generación de una "conciencia económica" dentro de las comunidades campesinas, tenía dos claras estrategias de acción: en primer lugar, era necesario fortalecer el sentido de pertenencia hacia la tierra involucrando a la comunidad en programas de embellecimiento del municipio y en trabajos de mejoras. Segundo, debía introducirse de forma paulatina el germen reformista en diversos ambientes, para lo cual era necesario que los centros educativos situados en las zonas rurales estuviesen informados de todas las orientaciones y acciones emprendidas por los Ministerios.

Estas dos labores garantizaban por un lado la permanencia de las comunidades campesinas en sus "terruños", y por el otro aseguraban la participación de los maestros rurales en los procesos de modernización que se estaban llevando a cabo el país, lo cual significaba un enorme ahorro en los costos de capacitación para las zonas alejadas de los polos de desarrollo y de los centros administrativos. Para comienzos de la década del 70 ya se hacía evidente este nuevo compromiso por la "concientización" de la capacidad productiva del campesinado, de la cual los maestros se consideraban responsables.

"El docente nuevo debe tener conciencia de su ubicación, tener amor por su terruño sin permanecer estático con este. En su deseo de ser más, debe hacer más productivo su medio, hacerlo más agradable, para esto, requiere un docente que se integre con él al medio ambiente con el cual debe surgir conciente que la solución no es cambiar de medio, sino cambiar con este, liberándose y liberando a su comunidad en una transformación progresiva" (MINISTERIO..., 1971a, p.18).

Pero para los gobiernos, el carácter progresivo de esta transformación, al igual que su aceptación voluntaria por parte de la población campesina, no podían ser más que buenos deseos. Los planes de desarrollo, debido a la naturaleza de su inversión y la expectativa de sus rendimientos, requerían de cambios rápidos y radicales en las estructuras productivas (sobre todo en las más tradicionales) y no podía esperarse a que estos se dieran de forma libre y espontánea. En consecuencia se crearon mecanismos de segregación que excluían de los beneficios otorgados por el Estado a quienes no estuviesen vinculados con las nuevas orientaciones modernizantes. Un ejemplo de la nueva conducta estatal lo conforma un estudio hecho por el SENA en donde se recomienda la exclusión de los programas de Reforma Agraria a las familias que no hayan recibido una debida capacitación:

“Otro tipo de programas que se deberían adelantar son los relacionados con el INCORA. Por ejemplo, podría fijarse como condición indispensable para que los campesinos fueron beneficiados con los proyectos de empresas comunitarias, el haber recibido entrenamiento no sólo técnico, sino de tipo administrativo y organización, así como sociológico (desarrollo del sentido comunitario, que le permita al campesino romper con sus tradiciones individualistas y trabajar en grupo)” (SERVICIO.../ DEPARTAMENTO..., 1973, p.40).

El propósito del desarrollo de romper las “tradiciones individualistas” y de subsistencia propias de la población rural, devino en el fortalecimiento de lógicas de producción fundadas en la ventaja comparativa. Con el surgimiento de una nueva mentalidad campesina fundada en parámetros economicistas se obtiene el consenso de una gran parte de la población sobre la forma en que deben ser tratados problemas de índole social y de los indicadores que deben dar cuenta de la efectividad de las acciones realizadas en este campo.

Conclusión

La economía del crecimiento introducirá una concepción moralizante en el tratamiento de la cuestión educativa al establecer una relación directa entre los diversos ingresos y rentas que componen el PIB y los índices de preparación y compromiso de la población, para con el ideal productivo que planeaba el país. Sentencias que ya se hacía evidente en el informe de la primera misión del BIRF para Latinoamérica: “La educación...es factor y elemento de juicio del nivel de vida. Tiene relación directa con el nivel de productividad y al mismo tiempo contribuye a la completa apreciación y al goce de la vida”. (CURRIE, 1951, p.53).

Décadas más tarde, nuevos objetivos como el “asegurar un cambio en el comportamiento o en las actitudes como resultado de la instrucción” y el “asegurar la incorporación de las habilidades como una característica de trabajo relativamente permanente” (EVANS et al., 1973, p.11), conformarán las bases sobre las cuales descansará la planificación educativa. También establecerá el fin humanista de los gobiernos en vías de desarrollo: garantizar el aumento de los niveles de vida de acuerdo a parámetros occidentales por medio de la suplencia de las deficiencias específicas del aparato productivo.

Referencias

CURRIE, Lauchlin. **Bases de un Programa de Fomento para Colombia**: informe de una misión dirigida y Auspiciada por el BIRF en Colaboración con el Gobierno Colombiano. Bogotá. Banco de la Republica, 1951.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Concentraciones para el Desarrollo de la Comunidad**. Bogota 25 de enero., 1971.

EVANS, A. J.; RHODES, R. G.; KEENAN, S. **Educación y Formación de los Usuarios de la Información científica y técnica**. París. UNESCO, 1973.

FECOLPEM, **Acta de creación de Asociación de Profesores de Secundaria de la Federación Colombiana de Enseñanza Media**. Bogotá, 1972.

INSTITUTO COLOMBIANO DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES. **Segundo seminario sobre la evaluación de la reforma normalista**, Publicación No 7. Bogotá, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Comisión Revisora de los Programas de Enseñanza Primaria**. Bogotá, 1964.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Cooperación Técnica Internacional para el Sector Educativo**. Tomo I. Proyecto No 3. Bogotá, 1971.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (COLOMBIA). **Memorias del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Media**, Bogotá, 1971a.

MUÑOZ, Laurentino. **Un Informe de la Nacionalidad. Examen General Documentado Sobre la Situación Educativa, Económica y de la Conducta en Colombia**. Antares, Tercer Mundo S.A. Bogotá, 1963.

NIETO BERNAL, Julio. **Productividad y abundancia. Incorporación de la productividad a la vida colombiana**. Ediciones Tercer Mundo. Bogotá, 1966.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Simposio Interamericano sobre administración de la educación**. Unión Panamericana. Secretaría General. Washington, D.C. 1969.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/ FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Necesidades educativas básicas de la población rural del área centroamericana**. Informe de actividades, 1976.

ROSTOW, W. **Las etapas del crecimiento económico**. Alianza Editorial S.A. Madrid, 1960.

SCHULTZ, Theodore William. **Modernización de la Agricultura**, Editorial Aguilar, Madrid, 1967.

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE/ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. **Relación de la capacitación profesional con los niveles de empleo, salarios, productividad y educación técnica**. Bogotá, 1973.

AÇÃO SINDICAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

UNION ACTION AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE NEO LIBERAL CONTEXT

Patrícia Vieira TRÓPIA¹

RESUMO

Este trabalho discute as concepções disseminadas pelo sindicalismo brasileiro, em especial a Força Sindical, acerca da educação profissional. Esta central sindical apoiou a política neoliberal de qualificação profissional e difundiu a ideologia da "empregabilidade" para suas bases. Os documentos e fontes sindicais analisados mostram que há um discurso genérico em defesa da educação escolar, ainda que a ênfase seja dada à qualificação profissional. A Força Sindical critica o sistema público de educação, defende a qualificação profissional como solução para os problemas de curto (capacidade de ser contratado) e de longo prazos (inserção na nova ordem internacional) e propõe a substituição da escola pelos sindicatos.

Palavras-chave: Educação Profissional; Neoliberalismo; Sindicalismo.

ABSTRACTS

This work discusses the ideologies disseminated to the workers by the Brazilian labor unions, specifically the Força Sindical, in reference to professional education. This central labor union supported the neo-liberal policy of professional qualification and defused an ideology of "empregabilidade" to the workers at the grassroots level. The analyzed documents and sources show that the labor unions emphasized professional schools as opposed to defending the non-professional school education system. The Força Sindical critiqued the public school education system and defended the professional schools as a solution for the long and short term problems of "empregabilidade" and insertion into the global order. They proposed substituting the regular education system with a new system run by the labor unions.

Key words: Professional Education; Neoliberalism; Tradeunionism.

Introdução

O movimento sindical vive hoje, em vários países, um momento de refluxo, cuja explicação deve ser buscada nas circunstâncias

econômicas, políticas e ideológicas que caracterizam o capitalismo contemporâneo, na sua versão neoliberal. No Brasil, não é possível falarmos em refluxo nas mesmas proporções e dimensões daquelas que ocorreram, nas

⁽¹⁾ Docente, Faculdade de Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
E-mail: tropia@puc-campinas.edu.br

últimas décadas, com os sindicatos de alguns países centrais, onde além de um processo de desfiliação houve descenso das lutas sindicais (VISSER, 1993; MARTINS RODRIGUES, 1999). Mas, é inegável que, no Brasil, o movimento sindical combativo, depois de conhecer sua “aurora” nos anos de 1980, de acumular algumas importantes vitórias sobre o peleguismo – entre as quais a reforma do modelo de gestão ditatorial da estrutura sindical –, de criar uma central sindical de massa e um partido de base popular, entrou em uma fase defensiva (BOITO JR., 1999; GALVÃO, 2003). Relativamente aos anos de 1980, o número de greves caiu, inclusive o de greves gerais; o setor público – certamente o mais penalizado com a política de ajuste fiscal – sofreu sete anos sem reposição salarial, bem como com a ampliação das demissões e a contenção dos gastos públicos. Pressionado por esta situação, diminuiu tanto o número de greves no setor público, quanto a participação dos servidores nos movimentos grevistas. O padrão das greves também se modificou – as greves de categoria perderam importância para as greves por empresa –, houve uma pulverização das negociações e as reivindicações salariais foram suplantadas por aquelas relativas ao descumprimento dos acordos coletivos e pela defesa da estabilidade no emprego (DEPARTAMENTO..., 2001a). Por fim, as estratégias de confrontação e as ações de massa, defendidas e praticadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) nos anos 80, acabaram sendo, em alguns episódios, substituídas pela negociação de cúpula com os governos neoliberais. Finalmente, as experiências de formação política, construídas pela CUT nos anos de 1980, foram substituídas por uma política de qualificação e requalificação profissional, implementada pelos próprios sindicatos.

Este recuo resulta tanto de fatores econômicos quanto políticos e ideológicos. A queda nas taxas de crescimento econômico, a redução dos níveis de emprego, o deslocamento de indústrias para o interior e outros estados,

a ameaça de recessão ao longo da década de 1990 e o aumento da informalidade enredaram o movimento sindical, tanto mais porque todos estes fatores foram acompanhados por uma austera política de controle dos gastos públicos – o que agravou a situação econômica e social do País, pois, sem investimentos estatais diretos, tanto na produção quanto na geração de empregos, a retomada do crescimento ficou muito comprometida.

No Brasil, se os movimentos sociais tiveram que enfrentar, desde a vitória de Collor, um governo determinado na implementação de uma política econômica recessiva – evidentemente desfavorável aos trabalhadores –, sua capacidade de resposta acabou sendo minada pela ofensiva anti-socialista e anti-marxista que contaminou alguns setores da esquerda sindical e partidária. Este impacto foi ampliado com a ofensiva da “nova direita”, e de seus slogans ideológicos prediletos como “fim da história”, “fim das ideologias”, “fim da luta de classes”. Um sintoma deste impacto foi a mudança das estratégias políticas de partidos como o PT e a revoada de intelectuais do campo crítico para as teorias “pós-modernas” ou “pós-marxistas”. Diante de tudo isso, o movimento sindical recuou e refluíu.

Todavia, se tomamos este refluxo de forma homogênea e mecânica, isto é, como se o movimento sindical fosse um bloco monolítico e apenas vítima de uma situação política e ideologicamente desfavorável, não entenderemos a dinâmica da luta sindical travada no Brasil na década de 1990, nem explicamos a criação e o crescimento de uma central que aderiu ao neoliberalismo: a Força Sindical.

A Força Sindical foi criada um ano após a posse de Fernando Collor de Mello, em pleno período recessivo, em momento em que os movimentos sociais organizados no campo da esquerda ainda se refaziam da derrota de Lula e o sindicalismo procurava reagir às perdas produzidas pelo primeiro plano de estabilização implantado por aquele governo. No plano

sindical, a criação da central representou, fundamentalmente, uma ofensiva dos setores à direita da CUT. A CUT possuía, até então, a hegemonia no interior do aparelho sindical oficial – ainda que não fosse numericamente majoritária. Com a criação da Força Sindical, este quadro é abalado, já que entre as estratégias da nova central estava a disputa pela hegemonia no sindicalismo. No plano político-ideológico, a Força Sindical foi o resultado de uma frente conservadora que conseguiu aglutinar duas correntes sindicais, o “velho peleguismo” e o “sindicalismo de resultados”, sob a égide do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo (SMSP). O SMSP, tradicional reduto do peleguismo e de onde havia surgido o “sindicalismo de resultados”, dirigiu esta frente conservadora para o neoliberalismo. A adesão da Força Sindical ao neoliberalismo ocorre no plano político e ideológico, mas não é irrisória. A central apoiou ativamente as políticas de privatização, de desregulamentação e de redução dos gastos públicos com as políticas sociais e difundiu aspectos da ideologia neoliberal para suas bases. Por sua vez, a Força Sindical resistiu à abertura econômica, cujo principal conseqüência foi a redução de aproximadamente 50 dos postos de trabalho na metalurgia na região metropolitana de São Paulo (TRÓPIA, 2004, p.106).

Neste artigo, analisaremos: 1) a adesão da Força Sindical à política de redução de gastos públicos, mais precisamente o apoio da central à redução da esfera de influência do Estado na educação pública e básica e à substituição do Estado pelos próprios sindicatos na oferta de qualificação profissional, e 2) o papel das lideranças sindicais na difusão da ideologia da empregabilidade, ideologia que mascara as reais causas do desemprego, responsabiliza trabalhadores pelo emprego e retira dos sindicatos a função de lutar pelos direitos trabalhistas. Tal política tem a função mais geral de reproduzir a dominação capitalista, na forma como ela se configura na periferia do sistema imperialista.

Ação Sindical no contexto neoliberal: a Força Sindical

Quando a Força Sindical foi criada em 1991, a maioria dos sindicatos que ela aglutinou tinha uma origem urbana, do setor privado, com predomínio de industriários (MARTINS RODRIGUES & CARDOSO, 1993). Do total de sindicalistas presentes no Congresso de Fundação, 60,3% provinham do ramo industrial, 28,5% do ramo do comércio e de serviços, 2,9% do setor público, 3,5% do setor rural e 4,8% de outros setores. Dentre os sindicatos do ramo industrial, predominavam metalúrgicos e trabalhadores na indústria de alimentos que, juntos, perfaziam um terço do total. Portanto, em sua origem, a Força Sindical obteve o apoio majoritário de sindicatos de pequeno porte, do setor privado, oriundos da indústria e de base interiorana, com pouca ou nenhuma capacidade de mobilização, sem tradição de filiação às demais centrais, mas considerável tempo de “militância” sindical.

Durante sua primeira década de existência, o perfil da Força Sindical pouco se alterou. Manteve-se predominantemente urbana, representante de sindicatos industriais (45%, do comércio (25%, de tamanho médio e situados no sudeste (concentrados em São Paulo) e no sul do País (Cf. INSTITUTO..., 2003). A Força Sindical chegou a fazer algumas investidas, ao longo da década, sobre sindicatos de trabalhadores rurais e de servidores públicos. Contudo, tais investidas não tiveram o êxito esperado. Ao contrário, e por conta da adesão da central à plataforma neoliberal, ocorreram algumas dissidências – o que pode ser comprovado pela queda na porcentagem de sindicatos de funcionários públicos: o número de sindicatos filiados caiu de 5,8% em 1995, para 4,1% em 1998, a despeito de a central ter crescido 90,1% no período em questão.

Apesar das dissidências e outros revezes, é inquestionável o crescimento da Força Sindical em sua primeira década de vida. É, pois, curioso que tal crescimento tenha ocorrido durante a “era neoliberal” no País. Consoli-

dada como uma central composta majoritariamente por sindicatos de trabalhadores do setor privado e industrial, cuja direção nacional também estava concentrada nestes setores, a Força Sindical atuará na conjuntura mediada pelos interesses, aspirações, conflitos e orientações de suas lideranças e de sua principal base social: os metalúrgicos da cidade de São Paulo. Vejamos.

A Força Sindical foi oficialmente criada em março de 1991. Durante o Congresso de Fundação, 1.793 delegados sindicais reuniram-se em São Paulo, aprovaram o estatuto e elegeram Luiz Antônio de Medeiros o primeiro presidente da central. Os primeiros discursos de Medeiros procuraram distinguir a Força Sindical das demais centrais existentes: nem CUT, “central ligada a partido político”, nem CGT, “entidade apática e desvinculada dos reais interesses da classe trabalhadora”. A Força Sindical lançava-se como expressão “da modernidade” no movimento sindical. A marca que procurava veicular era a de uma central que aceitava o capitalismo, a economia de mercado e o domínio da negociação sobre o sindicalismo de confronto. Pregava a maior eficácia do diálogo para a conquista dos benefícios, pois, como afirmava Medeiros, “a derrota não organiza os trabalhadores, o que organiza é a vitória e a vitória se conquista com o diálogo”. Com este discurso conciliador, Medeiros buscou fortalecer o poder sindical da central, contando para isso com o apoio da burguesia e do governo. Tanto prestígio e publicidade tinham motivo: a Força Sindical armava-se para, no plano imediato, combater a CUT e alavancar uma proposta de modernização da economia e das relações de trabalho no Brasil.

Com uma prática que combinou um sindicalismo moderadamente ativo e reivindicativo no plano econômico a uma atuação conservadora, no plano político e ideológico, a central construiu um modelo de sindicalismo até certo ponto inovador para a realidade brasileira. Evidentemente, a Força Sindical não abriu mão dos recursos políticos advindos

da estrutura sindical oficial, nem tampouco rechaçou o apoio de uma massa de sindicatos pelegos e de carimbo. Mas, a Força Sindical acrescentou ao governismo dominante em suas bases o que os seus expoentes denominavam pragmatismo, ou seja, a inclusão de ações grevistas como forma de pressão na negociação salarial e de ações de massa pela adoção de medidas compensatórias contra o desemprego (TRÓPIA, 2004).

No plano político, contudo, a Força Sindical aderiu ao neoliberalismo. Esta adesão desenvolveu-se em duas frentes. A primeira foi de oposição à CUT e ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Ao longo dos anos 90, a central fez propaganda e agitação contra a linha política da CUT e, no caso do MST, criou a Força da Terra, um programa que, em parceria com o governo, procurou amortecer a luta popular pela reforma agrária. A segunda frente foi propositivamente neoliberal. A central engajou-se, ofensivamente, no processo de implantação da política estatal neoliberal, contribuindo, ao mesmo tempo, para a disseminação ideológica do neoliberalismo (TRÓPIA, 2002).

A Força Sindical apoiou e participou ativamente dos primeiros processos de privatização, da USIMINAS e da CSN, os quais, sem o apoio militante da central, teriam menor, ou sequer teriam, êxito. Como ocorreu este apoio? De um lado, a Força Sindical enfrentou a CUT, tanto na disputa pela direção dos sindicatos quanto na luta ideológica ao fazer propaganda contra a linha defendida por ela. De outro lado, a Força Sindical negociou junto às empresas e ao governo o montante de ações reservadas para os funcionários, incentivando-os a participar nos Clubes de Investimento. Para obter sucesso nesta dupla empreitada, a central soube explorar dois aspectos da ideologia neoliberal: 1) o privatismo entre os trabalhadores das empresas públicas privatizáveis – fomentando a ideologia do “trabalhador investidor” – e 2) a crítica ao padrão vigente de intervenção do Estado na economia entre os trabalhadores do setor privado – disseminan-

do a concepção segundo a qual as estatais serviam de “cabide de emprego” para “apadrinhados” dos políticos profissionais e fonte de “privilegiados” para seus funcionários.

O segundo eixo da plataforma neoliberal defendido pela Força Sindical foi a desregulamentação dos direitos trabalhistas. Coerente com a proposta de livre negociação entre capital e trabalho, a Força Sindical priorizou a luta pela Participação nos Lucros e nos Resultados (PLR). Muito embora a Medida Provisória 794 que regulamentou a PLR tenha sido decretada em 1994, sindicatos da base Força Sindical (comerciários de São Paulo, metalúrgicos de Osasco, Guarulhos e São Paulo) vinham realizando acordos coletivos que instituíam, na prática, a PLR em algumas empresas, desde 1991. Defendida como uma forma de melhoria das condições salariais do trabalhador, esta forma de remuneração do trabalho pulveriza as negociações e favorece o avanço da remuneração variável, isto é, dependente do desempenho da empresa. A direção nacional da central também defendeu a substituição da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) por um “código de trabalho” (FORÇA SINDICAL, 1993). Nas conjunturas em que ficou mais pressionada pelo aumento do desemprego, a central defendeu a implantação da desregulamentação na prática, ao “flexibilizar” a jornada de trabalho e o contrato de trabalho em empresas metalúrgicas de São Paulo. No início de 1992, em meio a uma onda de demissões em massa, o SMSP propôs a ‘jornada flexível’ em troca da estabilidade no emprego. Pela proposta, durante seis meses, as empresas poderiam aumentar em até 20 a jornada, compensando-a em outro momento com redução de mesmo percentual. Em 1996, a central voltou à carga com nova proposta, desta vez, acordada entre FIESP e SMSP, com o intuito de “legalizar” os contratos temporários. O “Contrato especial” de trabalho foi contestado pelo Tribunal Superior do Trabalho. A despeito da ilegalidade da medida, os metalúrgicos fecharam o acordo que incluía: redução de encargos patronais com o FGTS

(isenção da multa de 40 aumento do depósito de 8 para 10 – passível de saque, caso o empregado fosse demitido); garantia de férias, 13º e abono de férias; “flexibilização” da jornada (entre 24 e 44 horas); e limite de contratação através deste “Contrato Especial” segundo o padrão das empresas. Encaminhada ao governo, a proposta acabou tornando-se o embrião da Lei nº 9.601/98 que instituiu o Contrato de Trabalho por Tempo Determinado. No final de 1998, o governo FHC instituiu, através da MP 1.726/98, a demissão temporária ou lay-off. Este instrumento criava uma nova regulamentação para o momento da demissão, ao suspender o aviso prévio e adiar o pagamento dos encargos trabalhistas. A Força Sindical validou a demissão temporária, alegando que tal medida poderia melhorar a situação das empresas e minimizar a situação do trabalhador demitido temporariamente – já que ele poderia fazer cursos de qualificação e receber cesta básica durante o período.

O terceiro eixo da política neoliberal apoiado pela Força sindical é a redução de gastos sociais. A política neoliberal procura adequar os princípios doutrinários do liberalismo econômico às situações históricas concretas. Na impossibilidade de colocar em prática o pressuposto do Estado mínimo, ou seja, a ação estatal restrita à segurança pública e às externalidades, a política neoliberal privatiza serviços sociais, tornando as atividades, até então públicas, aptas à acumulação e remuneração do capital. Outro recurso dos governos neoliberais é reduzir os gastos com políticas sociais.

No Brasil, os governos neoliberais têm se utilizado de dois expedientes: 1) o estrangulamento do ensino superior público, bem como a expansão da rede privada de ensino e 2) a drástica redução dos investimentos nas áreas de saúde, educação, saneamento, etc. No que diz respeito aos programas públicos de emprego, as verbas destinadas ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) – inicialmente previstos para custear o seguro-desemprego, o pagamento do abono salarial e progra-

mas de desenvolvimento econômico (através do BNDES) – têm sido retidas pelo Tesouro Nacional e remetidas para o oferecimento de cursos de qualificação profissional (BARBOSA & MORETTO, 1998). Qual a posição da central face às políticas sociais?

A Força Sindical, em seu Congresso de Fundação, dedicou atenção às questões sociais e, inclusive, conclamou seus filiados a realizar uma “campanha de lutas visando conquistas sociais, como forma de enfrentar e diminuir as desigualdades existentes” (FORÇA SINDICAL, 1991, p.45). As políticas de transporte, habitação, educação e saúde receberam propostas, mas com graus variados de intervenção do poder público. No caso da educação, por exemplo, é digno de nota que apenas a ampliação do ensino superior público tenha sido reivindicada. Por sua vez, quando suas lideranças defenderam a redução da esfera de intervenção do Estado e, conseqüentemente, as privatizações, clamavam pela redefinição de sua função social, na medida em que, com o dinheiro arrecadado nos leilões, o Estado poderia investir mais em educação, saúde, emprego e renda. Este discurso é, entretanto, ambíguo.

Em seu livro-programa, afirma-se que na área social o Estado tem “criado um terreno fértil para o desperdício, a corrupção, o desvio dos benefícios da clientela-alvo, a má distribuição do gasto entre investimento e custeio (como na educação), a tecnificação excessiva e a utilização desproporcional de equipamentos” (FORÇA SINDICAL, 1993, p.69). Para solucionar estes problemas crônicos – corrupção e desperdício –, a gestão dos recursos públicos deve ser modificada e adaptada aos critérios empresariais e de mercado. Desta forma, a central defende a descentralização das políticas sociais e a introdução de novas formas de gestão e de participação da sociedade civil: uma espécie de privatização “branca”. Se esta privatização não pode ser total, cabe, em nome da soberania do consumidor, da eficiência e da liberdade individual, as seguintes iniciativas: 1) criar parcerias; 2)

substituir o Estado por ONGs, sindicatos, etc, na oferta dos serviços públicos, criando uma espécie de “serviços públicos não estatais”.

Se o discurso da Força Sindical é ambíguo, sua prática não deixa dúvidas quanto à defesa da privatização dos serviços sociais. Além de ter sido omissa na denúncia da redução de gastos, a central cresceu, em grande medida, ao assumir funções sociais relegadas pelo Estado, entre as quais se destaca a de qualificação profissional.

Educação Profissional no Contexto neoliberal

Os estudos sobre sindicalismo evidenciam que historicamente há diferentes expectativas e demandas dos sindicatos operários em relação à educação. Ora os sindicatos reivindicam educação escolar, ora educação extra-escolar; ora formação política ora qualificação profissional. Segundo Manfredi (1996), as primeiras iniciativas de educação sindical remontam à Primeira República, quando algumas associações de orientação anarquista lançaram uma proposta educativa em três níveis: educação político-sindical, educação básica e cultura geral. Na década de 1940, o tema da educação voltou à ordem do dia dos sindicatos e os anseios se dirigiam, de um lado, para a criação de uma Universidade Popular (Partido Socialista Brasileiro) e, de outro, para a formação política no âmbito dos próprios sindicatos (Partido Comunista Brasileiro). Nos anos de 1970, mais precisamente na conjuntura de surgimento do chamado “novo sindicalismo”, inúmeros sindicatos criaram seus departamentos de educação e cultura, evidenciando que, além de uma bandeira, a formação sindical deveria ser uma tarefa dos próprios sindicatos. Supondo que o aumento da participação sindical dependeria da educação política do trabalhador, os sindicatos – que alguns anos depois fundariam a CUT – passaram a oferecer educação sindical, entendida naquele momento como formação

política não escolar. Mas não apenas. O estudo de Manfredi sobre os metalúrgicos de São Bernardo – berço do novo sindicalismo e baluarte da CUT – mostra que, para atrair os próprios trabalhadores no início da década de 1970, as lideranças implantaram cursos de “capacitação” de caráter profissionalizante extra-escolar (através de convênios com o SENAI) e cursos supletivos (também conhecidos, à época, como madureza). Segundo Paranhos (1999, p.162), as lideranças sindicais de São Bernardo compreendiam que a educação operária envolveria “aspectos políticos e culturais que buscam promover a dignidade dos trabalhadores como cidadãos”. No final da década de 1970, os cursos de educação sindical tinham, além do propósito de atrair, a função de formar politicamente os trabalhadores para compor as comissões de fábrica. Além disso, o sindicato de São Bernardo procurava garantir a educação profissional dos trabalhadores por meio de convênios com o SENAI. Enfim, o que se destaca da experiência educacional dos sindicatos nos anos de 1970 e 1980 é a concepção de que caberia aos sindicatos formar politicamente os trabalhadores, sem a pretensão de substituir a escola na formação básica e profissional dos trabalhadores.

A concepção de educação sindical mudou muito na década de 1990. No caso da CUT que abandona o sindicalismo de confronto (cujo pressuposto era a desigualdade entre capital e trabalho) e adota um sindicalismo propositivo e cidadão, a educação política é substituída pela qualificação profissional (TUMOLO, 2002). A Força Sindical, defende, desde sua origem a parceria entre capital e trabalho e concebe a educação como garantia da empregabilidade do trabalhador. Apesar de estarem em campos políticos algo diferentes, ambas as centrais se aproximam nos anos de 1990, ao assumir que a qualificação profissional é a principal “arma de luta” política e ideológica contra o desemprego. Como este discurso é construído e difundido pela Força Sindical para suas bases?

Força Sindical e Qualificação profissional

Para compreendermos a concepção educacional da Força Sindical examinaremos alguns documentos, mais precisamente as resoluções e publicações dos Congressos nacionais e um texto interno difundido nos cursos para formação de dirigentes e delegados sindicais. Além destes documentos, analisaremos os discursos das lideranças 1990. Entre os documentos, tem especial destaque o livro-programa da Força Sindical, intitulado *Um projeto para o Brasil*, a proposta da Força Sindical, lançado oficialmente durante o 2º Congresso (1993), aprofundado no 3º Congresso (1997) e referendado no 4º (2001).

Na introdução do livro, faz-se um diagnóstico da situação econômica e propõe-se um conjunto de reformas para modernizar o País. Por que reformar? Segundo Medeiros, o fracasso do “socialismo real”, as crises cíclicas do sistema capitalista, a crise das ideologias e a nova ordem mundial levaram ao esgotamento do modelo de desenvolvimento iniciado na era Vargas. As políticas econômicas intervencionistas, o Estado hipertrofiado e vulnerável a interesses “clientelistas”, o parque industrial atrasado tecnologicamente e a centralização política eram os grandes responsáveis pela crise brasileira. Na década de 1980, este quadro teria se agravado com a promulgação da Constituição de 1988, que entravava a modernização do País. Vencer o corporativismo, o populismo, o fisiologismo, a ganância, a perniciosa promiscuidade entre a burocracia pública e os interesses privados, bem como a corrupção, eram os objetivos almejados com a proposta.

A educação é um tema importante para entendermos o ideário da central. Para a Força Sindical, os problemas do ensino básico, sobretudo os altos índices de repetência e fracasso escolar, constituem, além de um entrave ao desenvolvimento, um desperdício de recursos públicos. Segundo a Central, os gastos em educação no Brasil não diferem de

países como Coréia, Formosa e Hungria. Mas, diferentemente destes países, o desempenho dos alunos é, no Brasil, muito inferior. Concluem que o problema no País não é falta de recursos públicos, mas a má aplicação destes. "Não basta, pois, aumentar o montante de recursos investidos na área" sintetiza o livro-programa. Este diagnóstico da educação básica é acompanhado por propostas, entre as quais se destacam: financiamento por demanda, autonomia da gestão financeira da unidade escolar, estabelecimento de um custo mínimo por aluno, aumento das formas de controle de gastos e do desempenho pedagógico, implantação de um sistema de avaliação externa e publicização de resultados. O pressuposto destas propostas apresentadas pela Força Sindical é o da qualidade total e o das certificações para a educação. Mais precisamente, pressupõe-se que a escola deve ser regida pelos mecanismos do mercado: produção e gastos por demanda, administração financeira rígida, indicadores de qualidade vinculados à eficiência, omitização e produtividade. A escola pública de qualidade é, para a Força Sindical, a escola enxuta.

A educação profissional é, nesta proposta, subtraída à função de qualificação profissional. Esta, por sua vez, assume um papel instrumental, na medida em que é condição para a "modernização" da economia e para o desenvolvimento do País. Deve, pois, responder às necessidades do mercado de trabalho, da reestruturação produtiva e da modernização tecnológica. Na visão da central, a escola é entendida como um espaço de conformação técnica e política da força de trabalho, que deve ser capaz de operar as tecnologias transferidas dos Países desenvolvidos (SOUZA, 2000). Em outro âmbito, a qualificação profissional é pensada a partir do conceito de empregabilidade (conceito desdobrado da teoria do capital humano), ou seja, como condição para o "ingresso, a permanência e o reingresso dos trabalhadores no mercado de trabalho" – o que deveria levar os sindicatos a lutar pela garantia de elaboração, "implan-

tação e execução de uma política pública de educação profissional vinculada a políticas de emprego e a políticas regionais de desenvolvimento - regionais e setoriais" (apud MANFREDI, 2002, p.269). A qualificação profissional é vista como a arma que sindicatos (na condição de formadores) e trabalhadores têm para enfrentar as mudanças tecnológicas, as novas formas de contratação e o desemprego.

Ao conferir uma função instrumental à educação profissional, a Força Sindical contribui para difundir o discurso meramente ideológico da empregabilidade. Este discurso supõe que o acesso ou permanência ao mercado de trabalho depende da capacidade individual do trabalhador, cabendo-lhe voltar aos bancos escolares, realizar os cursos de qualificação e se manter atualizado. O caráter meramente ideológico desde discurso, advém dos pífios resultados alcançados com os programas de qualificação e requalificação profissional desenvolvidos no Brasil.

Durante o 3º Congresso, realizado em 1997, a proposta educacional da Força Sindical assume um contorno mais definido. Sob o efeito do desemprego em sua principal base e criticando a política de abertura econômica, a Central proporá a retomada do crescimento econômico vinculada à desvalorização cambial, a diminuição dos juros, o aumento dos gastos na área social, a redução da jornada de trabalho de 44 para 36 horas. Uma das propostas que ganha, contudo, maior visibilidade e que se torna bandeira do principal órgão de divulgação do sindicato – *Jornal O Metalúrgico* – é a oferta de cursos de qualificação profissional.

Outro documento importante para compreendermos a posição da Força Sindical é o texto intitulado "Relações capital e trabalho", difundido entre os delegados sindicais e os cursos de formação política. Este documento apresenta um diagnóstico do desemprego e destaca o papel dos sindicatos na luta salarial. O texto avalia que, com o "fim do fordismo, o trabalhador é cada vez mais instado a desempenhar múltiplas tarefas dentro da fábrica e

ter total conhecimento do processo produtivo". Para tanto é necessário que o trabalhador seja "mais qualificado e consciente de sua importância dentro do processo produtivo". Trabalhador mais consciente é – ressaltava o documento – "o trabalhador preocupado com a qualificação para não perder seu emprego e não aquele trabalhador que só se preocupa com reajuste salarial no final do mês". Diante de um novo quadro de queda da inflação e de abertura comercial, há questões mais graves que devem ser pauta das negociações entre patrão e empregado. O documento afirma que a "substituição do homem pela máquina" e o processo do "globalização" são inexoráveis. As tarefas mais simples e mecânicas serão – sublinha o documento – as primeiras a serem substituídas pelas máquinas. Permanecerão as tarefas mais complexas e que exigem, em algum grau, tomada de decisão por parte do trabalhador. "Somente o trabalhador preparado e qualificado sobreviverá à nova estrutura produtiva", adverte.

Além de modificar o mercado de trabalho, "a globalização" também altera as relações entre capital e trabalho. Poder-se-ia pressupor – destaca o documento – que se a mão-de-obra perde importância no processo produtivo, o capital prevalecerá e submeterá o trabalho à sua lógica. Essa, porém, "não é uma verdade absoluta". Evidente que o trabalho fica em uma situação desfavorável diante dessa realidade. Porém, a parcela de mão-de-obra que não pode ser sumariamente substituída na reestruturação se torna qualitativamente importante para todo o processo. Torna-se mais capaz de dialogar e defender seus interesses. Por isso, a relação entre patrões e empregados tem que ser pautada pelo constante diálogo, conclui.

Os trabalhadores que perderam, então, seus empregos "deverão se organizar para tentar reverter a situação. Através do sindicato, dos órgãos governamentais ou particularmente, deverão voltar aos bancos escolares para submeterem-se a uma requalificação profissional e voltar ao mercado de trabalho".

A difusão da ideologia da empregabilidade

Como afirmamos, o crescimento do desemprego, da informalidade e a queda na renda do trabalhador, se, por um lado, levou ao incremento da prática grevista e reivindicativa do SMSP (TRÓPIA, 2004, p.113), por outro, criou um campo fértil para que se disseminassem propostas de flexibilização e de qualificação profissional. O papel das lideranças na propagação desta concepção é importante, já que ajuda a difundir a ideologia da empregabilidade. As lideranças da central, desde os documentos iniciais, condicionavam o crescimento econômico e a geração de empregos à qualificação profissional e a mudanças na legislação tributária (desonerar o capital produtivo) e trabalhista (flexibilizar as relações de trabalho). Foi com esta concepção que o SMSP implantou contratos flexíveis, em alguns momentos de forma ilegal em sua base, antes, até, que eles se tornassem oficiais. A articulação entre educação e desenvolvimento é tão orgânica que, no caso da lay-off, ou demissão temporária, o trabalhador deveria freqüentar os cursos de qualificação oferecidos pelo sindicato no período em que seu contrato estivesse suspenso.

Nas entrevistas, evidencia-se uma visão de que o desemprego é inexorável e irreversível – posição que converge com a ideologia teórica neoliberal, segundo a qual o desemprego é um dado natural.

"(...) Esse pessoal vem numa expectativa muito grande, existe um número de vagas muito interessante, até para ser oferecida, mas o nível de qualificação do trabalhador está tão baixo que também as empresas entraram muito rapidamente nesta onda de (...) de repente [dizer que] o trabalhador brasileiro tinha que ter segundo grau completo, nível universitário, de forma muito rápida e a grande maioria dos trabalhadores não conseguiu acompanhar isso" (Marco Motta, diretor de formação sindical da Força Sindical, ago. de 2000).

A partir de 1997, com a explosão do desemprego, cria-se o Centro de Solidariedade ao Trabalhador, que se transforma em agência de empregos (intermediação de mão-de-obra) e escola profissionalizante: "com a globalização, o mercado torna-se mais competitivo e exigente em relação à formação profissional e ao grau de escolaridade dos trabalhadores. Por isso, queremos preparar os nossos associados para que eles possam enfrentar esta nova realidade e garantir seus empregos", afirma Paulo Pereira da Silva (o Paulinho), então presidente da Força Sindical. Em 1999, ano de maior pico do desemprego, o SMSP multiplica a oferta de cursos de qualificação e difunde a visão de que a "modernização" e o emprego exigem maior qualificação profissional. Adotando um discurso ameaçador, Paulinho vacitinava: "sabemos que sem qualificação as pessoas não conseguem voltar a trabalhar". Também era essa a percepção de uma das lideranças entrevistadas, segundo a qual, para mudar o quadro de desemprego, a solução era a qualificação profissional:

"Eu acredito que um dia, nós vamos mudar esse quadro. (...) Para isso você precisa de uma qualificação, porque esses trabalhadores que estão em uma área industrial, eles não tem hoje condições de trabalhar numa área de telecomunicações porque eles não têm qualificação para isso. Então eu acho que o caminho é requalificação, para que você possa criar condições para ter uma disputa de vagas no mercado" (José da Silva, assessor do SMSP, ago. de 1998).

Em nossa pesquisa, o desemprego aparece, de fato, como o elemento conjuntural decisivo. Os metalúrgicos entrevistados responsabilizam a política econômica, a corrupção e as privatizações pelo crescimento do desemprego e o governo como o principal responsável. Se a concepção segundo a qual o governo é o principal responsável pelo desemprego predomina entre os pesquisados, para efeito de nossa análise, a incidência de respostas que responsabilizam o próprio

trabalhador pelo desemprego não deve ser desconsiderada. Vejamos o depoimento de dois metalúrgicos.

"O problema, eu acho que emprego existe, o que não existe é qualificação. Muita gente sem estudo. Muita gente sem ter muito o que oferecer, às vezes não basta boa vontade para trabalhar, você não tem conhecimento técnico esse é o problema do desemprego, em grande parte".

"Eu acho que o motivo principal é a formação de pessoas. Eu acho que emprego tem até um certo número. O que não tem é pessoal para atender às necessidades do mercado. Existe um número de empresas que não é suficiente para todo mundo, mas acho que se o pessoal tivesse uma formação necessária, esse desemprego seria bem menor. Eu acho que é falta de formação".

Conclusão

Procuramos, neste artigo, discutir as concepções disseminadas pelo sindicalismo brasileiro, em especial pela Força Sindical, acerca da educação profissional.

A história da educação sindical evidencia que a educação assume, na década de 1990, uma função estratégica na dominação política e ideológica neoliberais. Se por um lado a CUT vem abandonando a perspectiva de que a educação é fundamental na conscientização dos trabalhadores de sua condição de classe, por outro, a Força Sindical passa a apoiar a política neoliberal de redução dos gastos públicos e a difundir a ideologia da empregabilidade.

Para esta central, a educação profissional se reduz à qualificação do trabalhador, que é, por sua vez, entendida como condição necessária para entrada e manutenção do trabalhador no mercado de trabalho. A qualificação profissional tem, portanto, uma função apenas instrumental e um sentido político de conformação e conciliação de classe.

A ideologia da empregabilidade, vulgarizada pela Força Sindical, é a base da principal política de emprego implementada no Brasil nos anos de 1990. Esta ideologia incute no trabalhador a idéia de que sem, ou com baixa, qualificação não há empregos. A ideologia da empregabilidade é duplamente perversa: primeiramente, ela mascara a realidade ao pressupor a existência de postos de trabalhos vagos, que aguardariam apenas a qualificação de trabalhadores para serem preenchidos. Em segundo lugar, ela responsabiliza o próprio trabalhador por sua formação, culpando-o por não ter continuado seus estudos e por não ter procurado se aperfeiçoar, quando na realidade, o sistema de ensino no Brasil tem sido historicamente excludente e o nível de exploração da força de trabalho – jornadas extensas, horas extras – desgastante.

Para os governos neoliberais, tanto melhor se os sindicatos passam a assumir funções sociais e atuar nas brechas do Estado, já que assim eles deixam de lado a luta pela universalização dos direitos, conciliam com as políticas neoliberais e, por isso, acabam abandonando a perspectiva de uma luta sindical classista.

Referências

- BARBOSA, Alexandre de Freitas e MORETTO, Amilton. **Políticas de emprego e proteção social**. São Paulo: ABET, 1998.
- BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **“As negociações coletivas no Brasil”**. São Paulo, 2001(a).
- FORÇA SINDICAL. **Um projeto para o Brasil – a proposta da Força Sindical**. São Paulo: Geração Editorial, 1993.
- GALVÃO, Andréia. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil**. Campinas: tese de doutorado, [s.n.], 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **“Sindicato – indicadores sociais, 2001”**. Brasília: Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão, 2003.
- MARTINS RODRIGUES, Leôncio e CARDOSO, Adalberto Moreira. **Força Sindical – uma análise sócio-política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- MARTINS RODRIGUES, Leôncio. **O destino do sindicalismo**. São Paulo: Edusp/ Fapesp, 1999.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARANHOS, Kátia. “Educação sindical em São Bernardo nos anos setenta e oitenta”. **Revista Sociologia e política**, n.13, Nov., 1999, p.153-174.
- SOUZA, José dos Santos. **“Concepções e propostas da CUT e da Força Sindical para a educação brasileira - anos 90”**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SINDICATO DOS METALÚRGICOS DE SÃO PAULO. **Relação capital e Trabalho**, mimeo, s/d(b).
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. **“A adesão da Força Sindical ao neoliberalismo”**. Idéias, Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Unicamp, v.9, n.1, 2002, p.155-202.
- TRÓPIA, Patrícia Vieira. **O impacto da ideologia neoliberal no meio operário: um estudo sobre os metalúrgicos da cidade de São Paulo e a Força Sindical**. Campinas, tese de doutorado, [s.n.], 2004.
- TUMOLO, Paulo. **Da contestação à confrontação – a formação sindical da Cut e a reestruturação capitalista**. Campinas: Editora Unicamp, 2002.
- VISSER, J. **“Syndicalisme et désyndicalisation”**. *Le mouvement social*, Editions ouvrières, n.162, Jan., 1993.

CAPITAL, CIÊNCIA E PRECARIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A (DES) QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES DA PETROBRÁS

CAPITAL, SCIENCE AND INSECURITY: A STUDY OF THE PROFESSIONAL DISQUALIFICATION OF WORKERS AT PETROBRAS

Carlos Roberto LUCENA¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os impactos das transformações do capitalismo monopolista nos trabalhadores petroleiros. Realiza uma discussão sobre a qualificação profissional, articulada com o desemprego gerado pela atual crise do capitalismo. Demonstra a consolidação da (des) qualificação profissional como instrumento para conter a luta de classes. Demonstra que o conceito de qualificação profissional transcende o tecnicismo. A qualificação vai além do domínio da máquina, englobando diversos fatores que se interligam em um mesmo processo, como a política, a cidadania e a qualidade de vida.

Palavras-chave: Capitalismo Monopolista; Qualificação Profissional; Precarização do Trabalho.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyse the impacts of the transformations of the monopolist capitalism. It holds a discussion about professional qualification, articulated with the unemployment created by the crisis of capitalism. It shows the consolidation of the professional (dis) qualification as a tool restrain the class struggle. It demonstrates that the concept of professional qualification transcends technicism. The qualification goes beyond the domain of machine, including several factors which are interwoven in a same process such as politics, citizenship and quality of life.

Key words: Monopolist Capitalism; Professional Qualification; Precarization of the Work.

⁽¹⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão em Educação. *E-mail:* carloslucena@centershop.com.br

Introdução

A história da formação profissional dos trabalhadores da Petrobrás é compreendida a partir das mediações dialéticas existentes entre esses trabalhadores e as transformações estruturais do capitalismo monopoiista nas últimas décadas. A Estatal, fundada na década de 50 do século XX, impulsionada pelo crescimento do fordismo em âmbito internacional que implicava no acirramento dos nacionalismos, atuou como um dos pilares da constituição de um modelo de trabalhador nacional².

O avanço do capitalismo e a negação de suas bases fordistas intensificaram a precarização das condições de trabalho e a resistência desses trabalhadores. Isso se explica pelo próprio movimento da história que proporciona continuidades e descontinuidades, avanços e retrocessos. A marcha do capitalismo produz contradições e respostas³ a essas mesmas contradições. A construção de crises cíclicas econômicas, políticas e sociais é o resultado desse processo. Um movimento dialético que não está nas fronteiras epistemológicas do mecanicismo cujos desdobramentos são previsíveis e inevitáveis, ao contrário, pois, implicam em mediações que levam à construção de outras relações sociais. A crise atua como um processo intrínseco à lógica de produção de mercadorias, apontando que o apogeu econômico e social anuncia a catástrofe e a catástrofe o apogeu. Como bem afirma Marx, a sociedade constrói problemas e obstáculos que ela mesma pode resolver e superar.

Pressupostos teóricos das crises cíclicas do capitalismo

Marx⁴ se propôs a analisar a construção das crises tomando como referência a superprodução de mercadorias e a lei de tendência decrescente da taxa de lucro. O ponto de partida de Marx foi a produção capitalista. Para isso, dedicou-se a problematizar o modo de produção capitalista e suas mediações dialéticas entre as relações de produção e circulação de mercadorias. A compreensão desta contradição era fundamental para o entendimento da gênese das crises do capitalismo.

Quando Marx debate o conceito de crise de superprodução, parte do princípio que o capitalismo teria uma tendência em aumentar a produção em larga escala, desencadeando um processo de desequilíbrio entre a produção e o consumo. As massas possuiriam uma tendência em encontrar dificuldades para o acesso às mercadorias, ocasionando desajustes no sistema. A crise de superprodução corresponde ao processo em que o desenvolvimento das forças produtivas supera as necessidades de valorização do capital. Essa crise só é superada quando se desenvolve uma dupla estratégia do capital. Um processo de destruição forçada da massa das forças produtivas acompanhadas pelo aumento da exploração dos antigos mercados e a conquista de novos mercados, restabelecendo as condições de valorização do capital.

Com referência à conquista de novos mercados, verifica-se um processo histórico que aponta a tendência à internacionalização do capital. Marx afirma em "China: fósil viven-

⁽²⁾ Quando nos referimos ao crescimento do fordismo em âmbito internacional, fazemos referência ao período histórico posterior ao final da Segunda Grande Guerra Mundial, no qual o Welfare State se expandiu pelo bloco capitalista. Porém, o mesmo não foi igual nos diferentes países. Enquanto na Europa e na América do Norte, o mesmo existiu de forma completa, na América do Sul, em especial, no Brasil, se consolidou de forma parcial. As Estatais, entre elas a Petrobrás, nasceu dentro desse processo de consolidação de um fordismo parcial no país. Para aprofundar essa questão ler: Carlos Lucena. Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Autores Associados, 2004.

⁽³⁾ O conceito "respostas às crises" utilizado nesse trabalho foi retirado de Ricardo Antunes no livro "Os sentidos do trabalho".

⁽⁴⁾ Ler Carlos Lucena. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani. Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Autores Associados, 2005. p.181-201.

te o transmissor revolucionário?" que desde o começo do século XVIII todas as grandes transformações sociais e revoluções desenvolvidas na Europa ocorreram antecipadas por crises comerciais e financeiras que se consolidaram a partir de causas supranacionais. Dialogando com a lei do contato dos extremos apontada por Hegel, aponta que o modo de produção capitalista possibilita que locais distantes no planeta se relacionem, toquem-se e se liguem. Com efeito, o mercado britânico é influenciado pelo chinês e ambos podem ser influenciados por uma crise na Índia (MELLO, 2000, p.110-114).

Marx (1966, p.248) afirma em "O capital" que o capital possui uma tendência a consolidar o desenvolvimento total das forças produtivas. A consolidação desse processo coloca ao próprio capital a necessidade de ultrapassar constantemente os limites por ele mesmo criados. Ainda com referência à necessidade de ampliação constante do capital, Marx (1973, p.375) discute no volume I dos Grundrisse que o capital é uma contradição viva, pois determina ao trabalho e à criação de valores que se constrói a partir dele uma barreira que contradiz sua tendência constante de ampliação.

Essa tendência à superprodução e à negação do trabalho apontada por Marx apresenta contradições relativas à produção que aparecem, resolvem-se e retornam novamente nas crises, pois são ligadas dialeticamente à produção. O aumento absoluto das forças produtivas proporciona que a expansão do capital ultrapasse sua concretização como valor-capital. A característica do capital de produzir sem ter o total controle dos limites do mercado aponta a consolidação do processo de superprodução de mercadorias (MAZZUCHELLI, 1983).

Assim, se o capital contém uma tendência recorrente a se abstrair das determinações de sua valorização, é através das crises que essas determinações se impõem, de modo violento, ao capital. As crises, portanto, do mesmo modo que explicitam como o capital ultrapassa "os limites dentro dos quais deve-se mover a con-

servação e valorização do valor-capital", repõem, através da desvalorização geral, as condições para que a produção volte a transcorrer no interior desses mesmos limites (MAZZUCHELLI, 1983, p.16).

A análise da constituição da crise no capitalismo monopolista através da superprodução de mercadorias ganha maior complexidade quando relacionada à discussão da tendência histórica de redução das taxas de lucro na reprodução do capital. A lei da tendência decrescente da taxa de lucro é fundamental para a elaboração da concepção marxiana das crises.

Marx problematiza em o "livro III de O Capital" que a teoria da tendência decrescente da taxa de lucro materializa uma contradição. Quanto maior o desenvolvimento do capitalismo, maior o decréscimo da taxa média de lucro do capital. Esse processo se consolida em virtude da existência do excedente de capital. O crescimento de capital acumulado, em virtude do aumento da mais-valia, encontra uma redução de possibilidades de investimento que proporcionem uma rentabilidade adequada. Com efeito, desenvolve-se uma redução contínua do investimento produtivo, provocando uma redução dos empregos e dos salários dos trabalhadores. A redução da massa salarial impulsiona uma crise na venda das mercadorias que já foram produzidas. Instaure-se, como desdobramento desse movimento no âmbito da circulação das mercadorias, uma crise de superprodução em virtude do desequilíbrio entre a produção e o consumo que faz com que o capital reduza a sua produção, determinando a paralisação e a depressão dos mercados. Como a produção capitalista subordina o valor de uso ao valor de troca, a economia somente se reativará quando ocorrer os seguintes fatores: a paralisação e depressão dos mercados gerarem salários reduzidos; quando ocorrer a desvalorização do capital fixo em virtude das falências de várias empresas; quando o Estado intervier ou quando ocorrer um acontecimento inesperado, como uma guerra, que eleve a produção capitalista (CASTELLS, 1979, p.26).

Marx afirma que se desenvolve uma redução da taxa média de lucro porque o resultado final do processo de acumulação do capital é determinado pelo aumento da composição orgânica do capital entendida como a relação entre o trabalho morto e o trabalho vivo⁵. A substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto provoca uma tendência ao decréscimo da taxa de lucro, uma vez que o trabalho morto apenas transmite à mercadoria uma mesma quantidade de valor já incorporada nos meios de produção. Mesmo com o crescimento da mais-valia obtida no capitalismo, a relação entre o investimento e a mais-valia obtida será cada vez menos favorável ao detentor dos meios de produção. Em virtude das taxas de lucro dependerem da taxa de mais-valia, elas tenderão a cair em longo prazo (CASTELLS, 1979, p. 26-27).

Os estudos de Marx sobre a consolidação das crises cíclicas do capitalismo monopolista tiveram como referência a análise da Inglaterra. Seus resultados e considerações foram obtidos a partir de mais de uma década de estudo dos "livros azuis de contabilidade britânica", dos quais foram retirados dados que levaram à formulações sobre a acumulação do capital, as teorias da mais-valia, entre outras. Com a marcha do capitalismo expressa por um movimento crescente de acumulação que se contradiz ao processo também crescente de resistência e luta de classes, elas ainda são referência para análises no final do século XX e início do XXI. Os grandes avanços tecnológicos propiciados pela ciência, a consolidação da inclusão acompanhada de uma crescente exclusão social, colocam desafios em termos da problematização da sociedade e seus rumos futuros. Até que ponto uma sociedade tecnológica tem como base o estranhamento da humanidade com o resultado daquilo que ela mesma produz?

Mundialização e ciência capitalista

Toda essa trama de relações dialéticas não se explica por si só, não faz sentido em si mesma. Elas são resultados de graves impactos sociais materializados pelo avanço do capital mundializado. Como bem afirma Boron (2002, p.134), consolida-se uma civilização em que as decisões se concentram cada vez mais nas mãos de economistas e "especialistas" do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Uma civilização que priva dos meios de vida três quartos da humanidade e que, em nome da racionalidade, da eficiência e do progresso, sentencia à morte, a cada ano, seja pela fome ou doenças curáveis, cerca de 40 milhões de pessoas, a maioria crianças. Em 1 ano, morrem mais da metade das vítimas ocasionadas pela Segunda Grande Guerra Mundial.

O capitalismo, enquanto um modo de produção que tem como essência a subordinação do valor de uso ao valor de troca das mercadorias, manifesta continuidades e rupturas, apogeu acompanhado de crises, consensos sociais impulsionadoras de conflitos de classe. Mézáros em "Socialismo ou Barbárie" afirma que a raiz dessas contradições está presente no conflito entre o capital e o trabalho que se manifestam na subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital. Entre as mesmas verifica-se: produção e o controle da produção; produção e o consumo; produção e circulação; competição e o monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; expansão e crise do capitalismo; produção e destruição; dominação estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; emprego e desemprego; economia de recursos materiais e humanos e desperdício; crescimento da produção e destruição ambiental; empresas transnacionais e

⁽⁵⁾ Para Marx, a composição orgânica do capital é composta pelas relações dialéticas entre a concorrência capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas e a tendência à substituição do capital variável pelo capital constante. Esse processo é marcado pela resistência dos trabalhadores que se materializa no processo de luta de classes.

Estado nacional e regulação econômica e política de extração da mais-valia (MÉSZÁROS, 2003, p.19-20).

Relacionada dialeticamente às contradições acima apontadas, existem também as que se manifestam no âmbito da ciência. A ciência, desdobramento da razão iluminista, materializa uma contradição voltada ao processo vital de milhares de seres humanos. A ciência ao mesmo tempo em que busca o sentido da vida, materializa as condições para morte. Isso se verifica nos próprios desdobramentos e mediações dialéticas que as crises manifestam nas relações sociais do mundo capitalista. O crescimento das guerras e da violência, as revoltas contra a fome e o desespero, a expansão do fundamentalismo e seu acesso a armas, colocam limites à atuação das Instituições, mesmo utilizando um poder policial internacional (KURZ, 1992, p.186-187).

A ciência, um constructo humano da humanidade para a humanidade, ao assumir uma dimensão privada, apresenta seus resultados de forma sobrenatural e contraditória. A sua marcha coloca em cheque as próprias matrizes iluministas que defendem a sua expansão como pressuposto para a construção da sociedade "mais avançada de toda existência humana", voltada para o desvendar dos segredos da natureza e do universo: a busca do significado da origem e da existência humana.

O avanço do capitalismo problematiza essas concepções iluministas. O mesmo não inventou a ciência, até porque a mesma é tão antiga quanto o homem, mas inventou formas de explorá-la, subjugando seus resultados aos seus interesses. Esse movimento consolidou uma contradição em que a liberdade criativa se contradiz aos interesses de reprodução do capital. Tal qual bem afirma Antunes em "Os sentidos do trabalho", o que produzir, para quem produzir e como produzir, se transformaram em grandes desafios para a humanidade. Uma problematização além das concepções pessimistas da racionalidade frankfurtiana, ou

mesmo da denúncia das amarras burocráticas propostas pelos princípios da sociologia do conhecimento. A saída para os homens não consiste na simples negação da ciência por ela mesma: agir no intuito de "apagar as luzes do mundo" e decretar a volta ao "fundo das cavernas" ou ao "topo das árvores". O fundo da caverna só possibilita ver o mundo através das representações daquilo que ele é, e, no topo das árvores, apesar da esplêndida visão que o céu estrelado proporciona, as próprias estrelas não estão onde o olho humano imagina que estejam: seu brilho e sua beleza são ilusões que possibilitam os homens adorarem algo que talvez nem mais exista a séculos.

É nesse sentido que a problematização da ciência e seus resultados é fundamental para uma análise da sociedade capitalista. Os crescentes movimentos das crises cíclicas, as estratégias dos homens de negócios para recompor a acumulação e a resistência manifestada através da luta de classes, que por mais que a neguem e decretam a sua morte, insiste em intervir nas mediações da marcha da história, afetam diretamente a ciência, interferindo nos seus resultados e questionando a sua neutralidade. Mézszáros (2004, p.284) em "O poder da ideologia" afirma que o controle da ciência pelo Estado cresceu ao tal ponto que não se compara com os estágios passados do desenvolvimento histórico. A própria liberdade dos cientistas entrou em discussão. Os cientistas humanos têm mais liberdade inventiva do que os cientistas naturais. Os primeiros podem escrever livros críticos à ordem estabelecida mesmo que encontrem dificuldades de financiamento em agências de fomento de pesquisa. Os cientistas naturais perdem as condições instrumentais e institucionais de trabalho, se ousarem criticar a ameaça à sobrevivência da humanidade, especialmente quando desafiam os interesses da pesquisa destrutiva militar.

Mesmo o crescimento e socialização das tecnologias produzidas são passíveis de críticas. Deve-se levar em conta que três bilhões de pessoas nunca fizeram ou recebe-

ram uma ligação telefônica. No Afeganistão, apenas cinco a cada mil pessoas têm acesso a um telefone. As próprias tecnologias que circulam o planeta não são homogêneas e de última geração. Os países de terceiro mundo têm acesso a tecnologias obsoletas, ou semi-obsoletas, já abandonadas pelas nações que possuem uma posição predominante na divisão internacional do trabalho no planeta (Boron, 2002, p.48-58). Esse movimento se explica através de um processo complexo, dialético e contraditório entre a produção e a circulação das mercadorias. Mézáros (2002, p.640) em "Para além do capital" afirma que o modo de produção capitalista apresenta uma tendência de reduzir drasticamente as práticas produtivas voltadas para a durabilidade das mercadorias produzidas. *"Desse modo, a sociedade de mantém como um sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados 'bens de consumo duráveis' que necessariamente são lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos ferros-velhos, como os 'cemitérios de automóveis' etc) muito antes de esgotada a vida útil"*.

Para Mézáros (1996), o capitalismo possui uma incapacidade de estabelecer limites a sua própria produção. Dialogando com a Lei de Tendência à superprodução de mercadorias apresentada por Marx no "Livro III de O capital", tal qual abordamos anteriormente, defende que o capital tem dificuldade em estabelecer as diferenças entre consumo produtivo e improdutivo.

Tal inadmissibilidade prática de limites no sistema do capital emerge do modo pelo qual a prevalência da relação produtiva anterior com o *uso* é alterada de maneira fundamental no curso do desenvolvimento histórico. Como resultado, *'útil'* torna-se sinônimo de *'vendável'*, pelo que o cordão umbilical que liga o modo de produção capitalista à necessidade humana direta pode ser completamente cortado, sem que se perca a aparência da ligação. Simultaneamente, as formas de *troca*

anteriormente praticadas -, até então diretamente relacionadas à necessidade humana, quaisquer que fossem suas limitações sob outros aspectos – são superadas pelo domínio do *valor de troca*, de tal modo que, depois disso, não se pode mais conceituar a troca em si a menos que seja definida em termos de transações formalmente equalizadas de mercadorias que ocorrem na estrutura estritamente quantificadora das relações-de-troca reificadas (MÉZÁROS, 2002, p.659).

É nesse sentido que se desenvolve o império do valor de troca sobre o valor de uso. Uma mercadoria num extremo da escala pode estar constantemente em uso, ou dependendo das circunstâncias, nunca ser usada, sem perder com isso sua utilidade no que diz respeito à expansão e reprodução do capital. Isso tem sérios desdobramentos em termos do atendimento das necessidades humanas. Uma vez que os meios de produção são convertidos aos interesses do capital, os mesmos, caso os imperativos do capital assim determinem, têm que se opor às próprias necessidades humanas. Assim, em alguns casos, linhas de pesquisa e invenções que melhorariam a vida das pessoas são arquivadas, ou inteiramente reprimidas desde que atente aos interesses reprodutivos do capital. Mézáros (2002, p.663-664) afirma que esses princípios materializam a lógica da produção destrutiva baseada no fetichismo e na alienação do homem pelo trabalho. O império dos interesses do capital como determinantes da produção científica e tecnológica proporcionam um movimento auto-expansivo do capital que se contradiz aos interesses da própria humanidade. Tendo como referência essa necessidade de expansão do capital que se justifica por um retorno lucrativo em sua totalidade, o capital desenvolve formas que garantam a circulação e renovação de mercadorias. É assim que quando uma mercadoria nasce, é decretada sua morte em detrimento da criação de outras mercadorias.

Torna-se, desse modo, necessário divulgar meios que possam *reduzir* a taxa pela qual qualquer tipo particular de mercadoria é usada, *encurtando* deliberadamente sua vida útil, a fim de tornar possível o lançamento de um contínuo suprimento de mercadorias superproduzidas no vórtice da circulação que se acelera. A notória 'obsolescência planejada' em relação aos 'bens de consumo duráveis' produzidos em massa; a substituição, o abandono ou o aniquilamento deliberado de bens e serviços que oferecem um potencial de utilização intrinsecamente maior (por exemplo, o *transporte coletivo*) em favor daqueles cujas taxas de utilização tendem a ser muito menores, até mínima (como o automóvel particular) e que absorvem parte uma parte considerável do poder de compra da sociedade; a imposição artificial da capacidade produtiva quase que completamente inutilizável (por exemplo, o "superdesperdício" de um complexo computador usado como 'processador de texto' num escritório onde um simples máquina de escrever seria perfeitamente suficiente); o crescente desperdício resultante da introdução de tecnologia nova, contradizendo diretamente a alegada economia de recursos materiais (por exemplo, o 'escritório informatizado sem papel', que consome cinco vezes mais papel do que antes) (MÉSZÁROS, 2002, p.670).

Todo esse processo se desenvolve em nome da inovação tecnológica, que toma uma dimensão sobrenatural, imutável e inquestionável. A tese de redução da vida útil acompanhada dialeticamente ao aumento da velocidade de circulação das mercadorias é fundamental para a problematização de sérios problemas sociais que se materializam com o avanço do capitalismo. A mesma se articula a uma dimensão complexa que se refere à utilização ou não da força de trabalho disponível. Mézárós afirma que o trabalho não é apenas um fator de produção, mas também uma mas-

sa consumidora fundamental para a reprodução do capital e a realização da mais-valia. Nesse sentido, se desenvolvem conflitos dentro do próprio capitalismo, no qual um homem de negócios aposta na elevação do poder de compra do trabalhador que vende sua força de trabalho a outro homem de negócios como garantia do escoamento da sua produção e acúmulo do seu próprio capital. Porém, a taxa decrescente de utilização da força de trabalho, que tem como base o desemprego estrutural, não muda apenas por iniciativas conjunturais. "*De forma desconcertante para o capital, não se pode tratar indefinidamente o trabalho como um mero 'fator de produção', nem mesmo explorando ideologicamente a oposição fictícia entre trabalhador e consumidor, de modo a submeter o trabalhador em nome da mítica do 'Consumidor' com letra maiúscula*" (MÉSZÁROS, 2002, p.673-674).

Todo esse movimento produz uma contradição na acumulação do capital que se manifesta na necessidade crescente de consumidores em massa acompanhada da redução do trabalho vivo.

É de fato, a contradição antagônica e, por fim, explosiva dessas duas necessidades fundamentais, porém inconciliáveis, do capital que domina o discurso da moderna teoria econômica burguesa, oferecendo 'conciliação' imaginária da contradição em questão pela nova redação de seus termos de referência e pela redefinição da substância de seus componentes, com o propósito da racionalização ideológica. Conseqüentemente, a 'ciência econômica' não só inventa 'o Consumidor' como entidade independente, mas também invoca o capitalista como 'o Produtor', reduzindo ficticiamente o papel estratégico do trabalho a um mínimo irrelevante. Dessa maneira, a economia burguesa do século XX simultaneamente reflete e legitima, de um modo caracteristicamente invertido, a mais anti-social e desumanizante tendência do capital para a expulsão brutal

do trabalho vivo do processo de trabalho (MÉSZÁROS, 2002, p.673).

Assim, o desemprego assume uma dimensão de disfunção temporária, cuja base é tecnológica e as soluções também se encontram nas fronteiras da tecnologia. A redução da capacidade de consumo relacionada ao crescente desemprego estrutural coloca, a princípio, sérios problemas em termos da potencialidade acumulativa do capital. Porém, como esse processo não é mecânico, mas sim dialético, iniciativas são construídas visando a superação dessa situação. É nesse sentido que se constroem estratégias para a circulação de mercadorias tão bem problematizadas por Goron e Mézszáros. Em primeiro lugar, a redução da capacidade de consumo de parcela dos trabalhadores expulsos do mercado de trabalho é substituída pelo aumento da velocidade daqueles que ainda podem consumir. Esse é o sentido da tese de redução da vida útil das mercadorias, acelerar a velocidade daqueles que ainda podem consumir, garantindo a reprodução do capital investido na produção. Em segundo lugar, tal qual afirmamos anteriormente, a heterogeneidade das tecnologias que circulam pelo planeta. Apesar das alternativas de um considerável segmento de empresas impulsionadas pelos princípios toyotistas de organização técnica e gerencial da produção, as bases da produção em massa ainda permanecem na produção de mercadorias, até porque a própria dimensão do toyotismo varia de país para país. Desenvolve-se um amplo debate entre a Escola de Regulação e o Marxismo em termos das possibilidades e limites do toyotismo. A primeira, desenvolvendo estudos na década de noventa do século XX, acreditava que o toyotismo promoveria uma nova regulação na Europa similar à produção em massa. A segunda, acreditando que o toyotismo significava nas formas de exploração de mais-valia absoluta e relativa no processo produtivo. Para aprofundar essa discussão ler: Antunes (1999); Coriat (1994); Gounet (1999); Lipietz (1988); Soares (1998); Ohno (1997) e Oliveira (2004).

Tomando como referência a dimensão internacional presente na circulação de mercadorias, a própria divisão internacional do trabalho garante um movimento de utilização máxima das tecnologias que são produzidas, mantendo a velocidade de circulação sobre controle. Com efeito, ao mesmo tempo em que são criadas como novidades em países desenvolvidos, o seu processo destrutivo não implica no seu desaparecimento, mas sim o envio dessas tecnologias para países subordinados em termos de desenvolvimento tecnológico. A contradição entre a produção e a destruição garante a subordinação de continentes para continentes, de grupos transnacionais para Estados nacionais, etc.

A indústria armamentista é um exemplo dessa afirmação. A mesma pode ser problematizada tendo como referência a circulação de tecnologias obsoletas e sua essência destrutiva enquanto processo de mediação do homem com a natureza. Com a queda do Leste Europeu, os estoques de armamentos obsoletos, de países que o compunham, foram vendidos para grupos de poder que implementaram lutas internas pelo controle político de seus países no continente africano, entre outros. Essas armas foram vendidas também ao narcotráfico internacional que as utilizou como garantia de circulação de suas mercadorias: *a cocaína, o crack, a heroína, entre outras*. As mesmas proporcionaram a consolidação de um círculo vicioso da morte, que tem início pela adoção de armas tanto contra a repressão do Estado, como pela garantia da supremacia dos conflitos entre traficantes rivais pelos pontos de venda e consumo, e se completa pelo provável destino daqueles que a consomem e não conseguem se libertar: *o óbito*.

As dimensões da produção científica armamentista são preocupantes, uma vez que atentam ao próprio futuro da humanidade. Em conferência realizada na Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) em 2004, José Dias Sobrinho relatou que dois dias de investimento dos EUA nas indústrias bélicas norte-americanas são suficientes para finan-

ciar toda a universidade pública da América Latina durante um ano. Boron (2004, p.144) afirma que os Estados Unidos são responsáveis pela metade dos gastos mundiais em armamentos, e mantém bases e missões de treinamento militar em 121 países do planeta. Mészáros (2004, p.285) aponta que o complexo militar-industrial controla 70% de toda a pesquisa científica dos EUA. Ao mesmo tempo, na Grã-Bretanha os índices percentuais correspondem a 50%.

Mészáros recupera os diálogos de Einstein com referência à destrutividade da indústria armamentista e seus perigos ao futuro da humanidade. Mesmo considerando os limites que citações secundárias trazem aos trabalhos científicos, a centralidade e originalidade desses debates merecem ser recuperadas.

A crença nacional de que é possível alcançar a segurança através dos armamentos é, no presente estado de tecnologia militar, uma ilusão desastrosa. [...] Qualquer ação relacionada à política externa é dirigida por uma única consideração: como devemos agir para alcançar a superioridade máxima sobre o inimigo em caso de guerra? A resposta tem sido: fora dos Estados Unidos, devemos estabelecer *bases militares* em todo ponto possível e estrategicamente importante no globo, além de armar e reforçar economicamente nossos aliados potenciais. E, dentro dos Estados Unidos, *um enorme poder financeiro está sendo concentrado nas mãos do militares*; a juventude está sendo militarizada; e a lealdade dos cidadãos, particularmente dos funcionários públicos, é cuidadosamente supervisionada por uma *força policial que a cada dia fica mais poderosa*. As pessoas com pensamento político independente são molestadas. O público é sutilmente *doutrinado pelo rádio, pela imprensa, pelas escolas*. Sob a *pressão do segredo militar*, a extensão da informação pública é cada vez mais restrita. [...] O aspecto estranho deste desenvolvimento está

em seu *caráter aparentemente inexorável*. Cada passo parece ser a consequência inevitável do passo anterior. E no fim, aparecendo cada vez mais clara, está a *aniquilação geral*.

Enquanto se mostrou possível, a um custo extremamente alto, derrotar os alemães, os queridos norte-americanos vigorosamente assumiram o lugar deles. [...] a calamidade alemã de anos atrás se repete: as pessoas aquiescem sem resistência e se alinham com as forças do mal. E a isto *assistimos impotentes*.

Quando olho a humanidade hoje, nada me surpreende tanto ver como é curta a memória do homem em relação aos desenvolvimentos políticos. Ontem, os processos de Nuremberg; hoje o máximo esforço para rearmar a Alemanha. Buscando algum tipo de explicação, não consigo libertar meu pensamento de que esta, a última das minhas pátrias, inventou para o seu próprio uso um *novo tipo de colonialismo*, um colonialismo menos evidente que o da velha Europa. *Consegue dominar outros países investindo capital norte-americano neles*, o que torna esses países *solidamente dependentes* dos Estados Unidos. Qualquer um que se oponha a esta política ou as suas implicações é tratado como um *inimigo dos Estados Unidos* (MÉSZÁROS, 2004, p.276-277).

Uma das grandes polêmicas com relação à participação de Einstein na produção militarista faz referência às pesquisas que levaram à criação da Bomba Atômica. Suas justificativas, mesmo hoje, em torno de sessenta anos após o ocorrido, são palco de controvérsias que permitem problematizar os impactos da ciência enquanto escolhas privadas de grupos de poder que não correspondem aos interesses da coletividade humana.

Minha ação quanto à bomba atômica e Roosevelt consistiu meramente no fato de que, em razão do risco de Hitler ser

o primeiro a possuir a bomba, assinei uma carta ao presidente que foi redigida por Szilárd. *Se eu soubesse* que aquele medo era injustificado, eu, assim como Szilárd, jamais teria participado da *abertura desta caixa de Pandora*. Pois minha desconfiança em relação aos governos não se limitava ao da Alemanha (MÉSZÁROS, 2004, p. 282).

Mészáros realiza uma crítica à concepção armamentista que influencia a ciência ca5urso, afirma que uma sociedade baseada em uma divisão do trabalho consolida um movimento dialético ao qual as forças materiais correspondem às determinações estruturais fundamentais da sociedade que produzem os homens que necessitam, mesmo no âmbito da ciência. Esse é um movimento que possibilita a imposição de imperativos estruturais destrutivos sobre toda a sociedade, desconsiderando as conseqüências.

É um símbolo da nossa época que as mais elevadas realizações intelectuais sejam recompensadas com uma grande soma em dinheiro ligada a um prêmio – o prêmio Nobel – que representa o investimento lucrativo da fortuna acumulada pelo inventor da maior força de destruição conhecida pelo homem antes da bomba atômica. Além disso, a obscenidade de se glorificar os poderes de destruição assume forma ainda mais abertamente cínica ao se conceder o “prêmio Nobel da Paz” para certas figuras públicas que, em virtude de seu alto cargo, foram diretamente responsáveis por grandes crimes contra a humanidade, sob forma de bombardeios de saturação e outros atos de genocídio contra pessoas indefesas. Eis como o poder do complexo militar-industrial consegue transformar tudo em seu oposto, remodelando a sua própria imagem, no interesse de sua autolegitimação, até a escala de valores pela qual tais atos poderiam ser avaliados, enquanto – como escreveu Einstein à rainha-mãe da Bél-

gica – ‘a isto nós assistimos, impotentes’ (MÉSZÁROS, 2004, p. 283).

Problematizar a indústria armamentista implica em conceber que sua produção é voltada para a elaboração de mercadorias da morte, a materialização da irracionalidade humana pela transformação da natureza. Em um processo, tal qual discutimos acima, ao qual a sociedade produz os homens que ela necessita, constatamos um triste prognóstico que se explica pela própria divisão de classes sociais: *os pobres constroem as armas que matam os próprios pobres, mas se esquecem que são os ricos que as vendem*. Com o avanço da destrutividade do capitalismo, apontamos um prognóstico que infelizmente supera o acima enunciado: *os pobres constroem as armas que matam os pobres, os filhos dos pobres, os filhos dos ricos e os próprios ricos que as vendem. A criação que se volta contra o próprio criador*.

À ciência capitalista se colocam grandes desafios. Como dar uma dimensão social a sua produção? Como garantir que seus resultados se voltem ao benefício de toda a sociedade, evitando os genocídios armamentistas por um lado, e garantindo, por outro lado, que milhares de seres humanos não morram em virtude de patologias, cujo remédio esteja ao seu lado, porque não tem condições de adquiri-lo. Como já afirmamos, não acreditamos que a simples negação da ciência seja o caminho. O próprio Marx, dentro de suas raízes iluministas, afirmava que a ciência e tecnologia eram uma vitória do homem sobre a natureza. No livro primeiro de “O capital”, capítulo XIII, apontava que a tecnologia manifestava uma atitude ativa do homem para com a natureza. Esse processo significava a produção da sua vida e, por conseguinte, das suas condições sociais de vida e das representações espirituais que delas derivam. Nesse sentido, o desafio consistia não na simples negação, mas em uma socialização e humanização dos seus resultados tal qual alertou o próprio Einstein: *“por que a ciência aplicada, que é tão magnífica, economiza trabalho e torna a vida mais*

fácil, nos proporciona tão pouca felicidade? A resposta é simples: ainda não aprendemos a utilizá-la adequadamente” (MÉSZÁROS, 2004, p.288).

Todo esse processo destrutivo ao qual está inserido a ciência e a tecnologia é pressuposto para a problematização da precarização do trabalho. A mesma não se entende por si só, mas sim como um desdobramento em que o particular se explica no geral e vice-versa. A precarização do trabalho é o resultado dessas complexas mediações dialéticas que se manifestam tanto no âmbito das crises do capitalismo, como na utilização dos resultados e aplicação da ciência.

As mediações entre as crises do capitalismo, a ciência e a precarização do trabalho na Petrobrás

Percorremos um complexo caminho até então. O debate sobre as crises do capitalismo monopolista e suas mediações com a ciência e a produção de mercadorias se traduzem na problematização de uma categoria central: o *trabalho*. O mesmo é a referência para a discussão dos processos precarizantes existentes na sociedade. Seu debate não se concretiza nas fronteiras do mecanicismo, mas sim em concepções dialéticas que se articulam a partir das estratégias que os homens de negócios constroem para a acumulação do capital que se contradiz com a resistência e luta de classes dos trabalhadores na história. Esse movimento contraditório baseado em avanços e retrocessos, em permanências e continuidades, em ideologias e negação dessas mesmas ideologias, constrói processos sociais que são o resultado da incorporação e superação das mediações do passado. Esses por sua vez, quando se consolidam, anunciam outras mediações que resultam em outros processos sociais. É o “sopro da história” que dá sentido e anuncia a materialidade das ações humanas. Como bem afirma Marx (1987) em “A Miséria da Filosofia”, que as relações sociais possuem sólidas ligações com as forças produtivas. Ao

adquirir novas forças produtivas, os homens modificam o seu jeito de produzir, a maneira de ganhar a vida, transformando assim todas as relações sociais.

As crises e suas respostas resultam dessas contradições. Seus desdobramentos não são sobrenaturais, mas sim resultados de ações humanas intencionais que se materializam a partir de uma visão de mundo, uma concepção de classe social. O Welfare State é um exemplo. O mesmo foi construído como resposta capitalista à hecatombe da Segunda Grande Guerra Mundial. A difusão internacional do jeito americano de viver e trabalhar e seus imperativos ideológicos defensores da “possibilidade concreta da felicidade nas fronteiras do capitalismo”. O acirramento dos nacionalismos, a reconstrução da Europa Ocidental e do Japão pelos Estados Unidos e a afirmação de que o acesso ao consumo em larga escala daria sentido às vidas humanas constituiu seus alicerces.

A Petrobrás foi construída no bojo dessas relações sociais. Os debates que levaram a sua fundação atingiram tanto os plenários políticos, quanto às ruas e avenidas das principais cidades do Brasil: *a materialização de um projeto de desenvolvimento e um modelo de trabalhador nacional que apontariam bases para uma inserção econômica internacional do país similar às nações mais desenvolvidas da América do Norte e da Europa*. Um debate envolto de paixões e utopias com bases no senso comum e no descrédito da marcha da história, desconsiderando, como bem lembrou Hobsbawm (1988) em “A era dos impérios”, que o avanço do imperialismo se baseou na partilha do planeta. Uma partilha que tinha como princípio uma sólida divisão internacional do trabalho baseada em países consumidores e produtores de tecnologias, impulsionada por uma lógica de produção científica com alicerces na alienação, na produção e na destruição, como bem demonstrou Mézszáros em “O poder da ideologia”.

Tendo como referência o processo de crises cíclicas do capitalismo como expressão

de contradições inconciliáveis, o Welfare State mergulhou em uma crise de superprodução de mercadorias que se acirrou a partir da crítica e intervenção dos movimentos sociais no final da década de 1960 – que implicou em decréscimo de produtividade e consumo –, e, com os choques do petróleo no Oriente Médio na década de 1970 – que propiciou dificuldades ao acesso a matérias primas e energia – acompanhadas de fortes mobilizações internas antiamericanas nos países produtores de petróleo. Tendo como referência o movimento de incorporação e superação apresentado anteriormente, os homens de negócios construíram estratégias para superação dessa crise, estratégias essas que se estenderam pelo planeta, sendo sentidas com maior ou menor intensidade dependendo do nível de luta de classes e resistência que variava de país para país⁶.

Os homens de negócios ao refutar a lógica fordista baseada em políticas keynesianistas de intervenção estatal na economia, refutaram todas as empresas estatais representantes de um projeto nacional de desenvolvimento e detentores de segmentos estratégicos de negócios. A Petrobrás, executora até então do Monopólio Estatal do Petróleo, passou a sofrer ataques que visaram restringir a sua atuação no mercado. É nesse sentido que os trabalhadores da Petrobrás passaram a ser negados pelo movimento histórico do capital. O avanço da crise do Estado Regulador Fordista materializou condições precárias ao trabalho vivo. Entre 1989 a 1996 ocorreu uma redução de 15.781 postos de trabalho. A Multifunção proporcionou uma redução de 4 para 1 trabalhador. Entre 1998 e 1999, ocorreram 74 mortes de petroleiros, sendo 59 em empresas terceirizadas. Considerando o período, esse valor corresponde a quase 1 terço das mortes nos conflitos entre palestinos e judeus. No final da década de 1990 e início da seguinte, somente nas plataformas marítimas, ocorria 1 morte a cada 15 dias (LUCENA, 2004, p.166-170).

A precarização dos trabalhadores deve ser problematizada verificando um duplo movimento do capital. Mészáros (2003, p.21-23) afirma que em crise estrutural, o capital não tem mais condições de se preocupar apenas com o aumento do círculo do consumo para o benefício social, mas sim para a garantia de sua reprodução ampliada que só pode ser assegurada através da consolidação de várias formas de destruição. O processo de realização do capital compreende o consumo e a destruição como equivalentes funcionais.

A reprodução do capital e seus impactos na formação profissional e precarização das condições de trabalho deve ser problematizada. As teses referentes ao otimismo tecnológico se contradizem com a precarização do trabalho. São nas fronteiras do primeiro que se constroem os discursos que apontam a edificação de um trabalhador superior, dotados de elevados conteúdos intelectuais – o capital intelectual – para vender a sua força de trabalho em fábricas com máquinas e equipamentos cada vez mais avançados. É no interior desses princípios que se elaboram a crítica à educação como principal responsável em não promover formação humana compatível às necessidades “do mercado”, uma afirmação fenomênica que desconsidera a complexidade dialética dos processos sociais.

Essas afirmações se baseiam em um tipo de trabalhador ideal que não corresponde à forma como ele é e àquilo que ele faz. Para tanto, é necessário romper com as concepções idealistas do trabalho concreto e problematizar como trabalham os trabalhadores e o que o maior ou menor nível escolar influencia ou não nesse processo. Uma reflexão que recupere o cotidiano da transformação de matérias primas em mercadorias, mas que não perca de vista as complexas mediações dialéticas que a constituem presentes na dimensão sócio-metabólica do capital. Esse esforço permite perceber que a materialização do trabalho concreto é complexa e varia

⁶ Enquanto a Europa assiste a um amplo processo de reestruturação capitalista, na América Latina os conflitos se baseiam na luta pela abertura democrática que tinha suas bases na crítica, resistência e superação dos governos militares.

de ramo para ramo produtivo. Os diferentes ramos produtivos possuem particularidades e especificidades que são inerentes às características das mercadorias que estão em produção. Um trabalhador petroleiro manuseia máquinas e equipamentos que não permitem o contato visual com as diferentes reações físico-químicas que transformam as matérias primas em produtos nobres, tais quais a gasolina, o querosene, o gás de cozinha, etc. Um metalúrgico, ao contrário dos primeiros, lida com máquinas que permitem a visualização da transformação do ferro, do aço, do plástico, entre outros, em eletrodomésticos, máquinas, automóveis, etc. Logo, a forma de trabalhar de um petroleiro é diferente de um metalúrgico.

Continuemos então nossa reflexão e tomando agora como referência a influência do nível escolar no desempenho dessas funções. Os petroleiros são uma categoria profissional que possuem abrangência nacional. São refinarias e plataformas de petróleo que se espalham por todo o Brasil. Apesar das particularidades das diferentes unidades da Petrobrás, os princípios de operação são os mesmos. Porém, o nível de escolaridade de seus trabalhadores varia de região para região. Enquanto nas regiões sul e sudeste o nível escolar dos petroleiros para funções em cargos de nível médio, tais quais operação de refinaria, cargos administrativos, etc, é maior, com parcelas consideráveis de trabalhadores com nível superior, nas regiões norte e nordeste, os índices escolares são mais baixos para o *desempenho das mesmas funções*. Os metalúrgicos também são exemplos. Enquanto no oeste do estado de Santa Catarina existem indústrias de máquinas com sofisticados

maquinários tecnológicos, seus trabalhadores possuem no máximo as quatro primeiras séries do ensino fundamental, com boa parte dos trabalhadores nem atingindo esse patamar educacional.⁷ Em indústrias semelhantes na grande São Paulo, a exigência escolar, *para funções similares*, é o ensino médio⁸, e, em alguns casos, até mesmo o ensino superior.

Como se explica essa questão? Ora, se as teses do otimismo tecnológico apontam como indispensável o maior nível escolar para o desempenho profissional, como trabalhadores heterogêneos vendem a sua força de trabalho de forma similar com formação educacional diferenciada? Deve-se levar em conta que o nível escolar da força de trabalho varia de região para região do Brasil. As exigências por uma maior ou menor inserção na escola dependem das características do exército de reserva de mão de obra presente na região. Com efeito, essas exigências atentam mais a concepções ideológicas referentes ao desempenho das tarefas, do que sua necessidade em si. Os metalúrgicos são exemplo dessa afirmação. No oeste do estado de Santa Catarina, conforme afirmamos, o nível escolar da força de trabalho é mais baixa e de nada adiantaria exigências similares à grande São Paulo, pois não encontrariam trabalhadores para tal. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que em um processo mundializado, algumas empresas migram para regiões que oferecem melhores incentivos fiscais e o nível de lutas de classe não é avançado, permitindo a compra da força de trabalho por valores reduzidos. Enquanto os trabalhadores do oeste de Santa Catarina recebem em média 1 salário mínimo e meio por mês, na grande São

⁽⁷⁾ Pesquisa desenvolvida junto à Universidade do Contestado, em Caçador, Santa Catarina, com financiamento da Funcitec (Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina), que levantou o nível de escolaridade de aproximadamente 35 mil trabalhadores das indústrias da madeira e metalúrgicas na região oeste do estado.

⁽⁸⁾ O que se deve levar em conta com essa discussão é a relação entre o desempenho da função não tem relação com a escola formal, uma vez que as empresas não dependem da escola para a formação dos seus trabalhadores. De acordo com dados do Dieese, os metalúrgicos têm, em média 6,5 anos de estudo e abandonaram a escola, em média, aos 20,2 anos predominantemente porque precisavam trabalhar (57%). Com relação à Educação Profissional, 60% jamais fizeram qualquer curso profissionalizante e os 40% que tiveram esta oportunidade, fizeram em média 0,8 cursos, com destaque para os de Informática, Torneiro Mecânico, Inglês, Desenho Mecânico, Ajustador Mecânico, Leitura e Interpretação de Desenho Mecânico, Datilografia e Eletricista. Os trabalhadores procuraram estes cursos, predominantemente, por iniciativa própria e cursaram-nos preferencialmente no SENAI e na própria empresa onde trabalham. www.dieese.org.br

Paulo a remuneração salarial é em média, o dobro dos primeiros⁹.

Relacionada à questão acima está a dimensão das relações entre o homem e a máquina. Marx no "Capítulo VI inédito do Livro Primeiro do Capital" problematiza essa dimensão da relação do trabalho vivo com o trabalho morto, defendendo que a consolidação dos processos alienantes dos homens para com a ciência e tecnologia privada promoveu uma importante inversão. A ciência é tão antiga quanto o homem, não nasceu com o capitalismo. O último desenvolveu e desenvolve, cada vez mais, formas sofisticadas de explorá-la. Se antes as máquinas foram criadas como extensão dos braços dos homens, agora são os homens que se transformaram, em maioria absoluta, em braços dessas mesmas máquinas.

Com efeito, trabalhar com máquinas mais complexas não significa a concretização de trabalhadores mais sábios e não alienados, até porque, a máquina não se expressa por si só. O encanto com as máquinas e a tecnologia proporciona uma visão mecanicista que desconsidera as contradições entre o capital e o trabalho. Uma visão que dá vida a quem não tem, transformando-a como um novo "ópio" da sociedade, cujos imperativos se apresentam como neutros, mas que representam os projetos de classe e visões de mundo. São essas concepções que os otimistas tecnológicos defensores de uma concepção educacional voltada aos estreitos interesses do mercado parecem não perceber. A alternativa não está em um processo educacional defensor de um neotecnicismo, mas sim de princípios educativos voltados para o acesso à cultura como forma, inclusive, da humanidade deixar de entender a ciência como algo sobrenatural, reivindicando o uso dos seus resultados como pressuposto para a melhora das condições de vida de todos os seres humanos. É por isso que as máquinas não falam por si só. Elas de-

vem ser problematizadas como parte de uma totalidade através da qual, como bem afirma Marx, a aparência se difere da essência dos processos sociais.

Uma crítica às teses do otimismo tecnológico possibilita articulá-las à precarização do trabalho em que as intenções dos homens de negócios se apresentam em um movimento totalizante do mercado capitalismo. Deve-se levar em conta que a concorrência e disputa pelo incremento de novas tecnologias, muda consideravelmente a composição do capital. O capital se reproduz de forma mais intensa em sua dimensão variável. Porém, a corrida tecnológica impulsiona o investimento em capital constante em detrimento do variável. Esse processo reduz a capacidade de reprodução do capital, uma vez que em sua dimensão constante, o mesmo se paga pelo princípio da depreciação, reduzindo radicalmente a velocidade de se reproduzir. As estratégias que são construídas para a recomposição da acumulação do capital têm suas bases na elevação da exploração da mais-valia como forma de elevar os ganhos em termos de capital variável. Isso significa intensificação do trabalho tanto na sua forma absoluta como relativa, variando, com maior ou menor intensidade, de acordo com o nível de resistência dos trabalhadores.

Esse movimento de recomposição do capital ao mesmo tempo em que proporciona condições desumanas de trabalho por um lado, das quais os petroleiros são exemplo, promove por outro lado uma concentração radical da ciência e seus resultados como pouco se viu na história da humanidade. É nesse sentido que as mediações dialéticas existentes entre as crises do capitalismo e suas alternativas, a produção científica e a precarização do trabalho se chocam e criam outras relações sociais. É por isso que a precarização do trabalho e a (des) qualificação dos trabalhadores não se explicam por elas mesmas.

⁽⁹⁾ De acordo com dados do Dieese, em novembro de 2005, o salário mínimo necessário para uma família de dois adultos e duas crianças seria de 1551,41 reais. Atualmente o salário mínimo brasileiro é de 300 reais.

Problematizar a dimensão totalizante das relações sociais que se expressam através do trabalho implica em enfrentar um debate que aponte as diferenças entre a qualificação e a especialização profissional. Os defensores da centralidade da especialização afirmam que o conceito de qualificação não se aplica à dinâmica da produção capitalista. Tomando como referência a dimensão do trabalho em si, afirmam que o crescimento da sua simplificação se justifica pelo predomínio da especialização profissional. Essas concepções recuperam a transição da corporação feudal para a manufatura como pressuposto para a construção de um trabalhador especializado. Nesse sentido, de acordo com essa visão, as próprias lutas dos trabalhadores tomaram uma dimensão reacionária, uma vez que reivindicavam a volta às formas de trabalho feudais que não mais se aplicavam, transformando suas lutas em bandeiras políticas que demonstrariam uma incompreensão do processo histórico.

Nossa discordância com as concepções apresentadas acima tem como referência um pressuposto central: *a pertinência da luta de classes enquanto motor da história*. Partimos do princípio que a noção de qualificação profissional se explica pela totalidade das relações sociais, as quais pressupõem as complexas mediações existentes na sociedade capitalista. Esse foi o sentido do esforço que realizamos em recuperar as mediações e contradições presentes na sociedade capitalista que possui uma complexidade produtiva destrutiva que não se explica dentro do “império, dos princípios e das fronteiras da manufatura”. A recuperação do princípio da totalidade nos aproxima da própria estrutura conceitual presente em “O capital”, pela qual as mercadorias se explicam por uma concretização do trabalho concreto e abstrato, que por sua vez se explicam pelas teorias da mais-valia absoluta e relativa que se explicam pela teoria das crises do capitalismo. Mézáros realizou caminho semelhante em “Para além do capital.” A discussão da dimensão sócio-metabólica do capital baseada na relação tríade entre o Estado, o capital e o trabalho serviu como

princípio para a denúncia das condições destrutivas presentes no avanço da sociedade capitalista.

Toda essa dimensão totalizante apresentada não desconsidera o particular, mas sim o problematiza em um processo maior, da qual as partes se explicam no todo e todo se explica nas partes. Essa afirmação é fundamental, pois dá sentido à própria luta dos trabalhadores. Sua dimensão política não está na ausência de compreensão da contradição entre a qualificação e a desqualificação profissional, mas sim na denúncia das condições desumanas que os homens constroem para eles mesmos. Com efeito, as ações dos trabalhadores e dos intelectuais que defendem essas concepções não são reacionárias, o contrário, denunciam que as estratégias para transformação da sociedade não se encontram em uma espécie de *hermenêutica do trabalho*, fugindo de armadilhas conceituais que não permitem problematizar a complexidade e concretude da reprodução do capital. Foi inclusive dentro dos princípios dessa forma de *hermenêutica do trabalho* que se concretizou o debate que apontava que as tecnologias de produção japonesa, por incorporar reivindicações históricas do movimento operário, eram mais vantajosas aos trabalhadores, desconsiderando o crescimento da exploração radical de mais-valia e dos processos de estranhamento do e pelo trabalho.

É por isso que a tese da especialização do trabalho entendida como um fim em si mesma não consegue explicar a complexidade das relações sociais presentes no processo de acumulação do capital. Entendemos que a qualificação profissional é um conceito que se forma para além do manuseio das máquinas e das fronteiras das fábricas com suas opções organizativas. A qualificação profissional, muito mais do que um conceito econômico, é um conceito político, cuja essência está na dinâmica da luta de classes. Sua problematização implica na negação dos princípios do darwinismo social que se materializam no crescimento da individualidade tão bem defendida por

Hayek em "O caminho da servidão", essa sim, materialização de processos desqualificantes que não só precarizam o trabalho, mas que dificultam o próprio homem se entender enquanto um ser social.

O trabalho na Petrobrás é um exemplo. Quando a plataforma P-36 da Petrobrás afundou em 2001, as esposas dos petroleiros vitimados iniciaram uma luta pela recuperação dos "ossos dos maridos" como forma de denúncia à sociedade das precárias condições de trabalho. O depoimento abaixo demonstra as condições de trabalho dos petroleiros, convidando o leitor a uma reflexão de como os complexos processos sociais aqui debatidos podem concretizar formas crescentes de precarização no e pelo trabalho.

Meu marido ficou em Quebec, no Canadá, de junho a setembro de 1999, acompanhando as obras da P-36. Foram três meses de sofrimento pela saudade e de preocupação, já que ele não estava nada satisfeito com o que estava vendo. Ele ligava e dizia: 'Filha, está tudo errado, tudo feito errado, não sei como isso vai ficar.' Lembra Ivani, enquanto pegava o álbum com as fotos dele no Canadá. A maioria mostra o operador no alto da plataforma, a uma altura equivalente a um prédio de quarenta andares. "O bobo tinha orgulho, olha a cara dele, mesmo sabendo de todas as falhas", comenta Ivani. "Ele dizia: 'Filha, agora estou fazendo o trabalho de quatro pessoas e as plataformas estão se transformando em sucatas maquiadas'," conta. Quando visitou a P-25 em companhia do marido, em 1998, Ivani pôde ver com os próprios olhos as coisas às quais ele se referia. A plataforma ainda estava em obras, sem diversos equipamentos e, no lugar das quadras de esporte que deveriam servir ao lazer dos funcionários, havia um enorme alojamento para os operários das empreiteiras feito com tapumes, como nos canteiros de obras da construção civil. "Quando relatamos ao pre-

sidente Reichstul que nossos maridos nos diziam que as condições de trabalho e manutenção da plataforma estavam cada vez mais precárias pelo acúmulo de funções e terceirização, ele nos disse que não se devia discriminar os funcionários terceirizados. E eu respondi que, quando visitei a P-25, tinha sido a primeira vez que tinha visto uma favela em alto-mar, com tapumes de madeira e cheiro de banheiro de bar. Perguntei: 'Para que vamos discriminar os terceirizados, se a Petrobrás é a primeira a fazer isso, permitindo que eles trabalhem naquelas condições, oferecendo comida de qualidade diferente, expondo todos ao risco sem treinamento?' O que estou dizendo aqui é que essa política da empresa é que matou o meu marido, como ele já havia me prevenido. "Se alguma coisa acontecer comigo, não deixe o assistente social da empresa passar do batente da porta. Não deixe que eles te enrolem, filha. Vai atrás, investigue, porque há tanta coisa errada ali que a responsabilidade por qualquer acidente é deles". (Depoimento da viúva de petroleiro. APUD Amaral, 2001).

Referências

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BORON, Atílio A. Hegemonia e imperialismo no sistema internacional. In: BORON, Atílio A. (org.). **Nova Hegemonia Mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2004.
- BORON, Atílio A. **Império imperialismo: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri**. Buenos Aires, Clasco, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo**. SP: Paz e Terra, 1979.

CORIAT, Benjamin. **Pensar ao avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização; Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. S.P. Boitempo Editorial, 1999.

HOBBSBAWM, Eric. J. **A era dos impérios 1875-1914**; Tradução Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**, Trad. Karen Elsabe Barbosa. SP: Paz e Terra, 1992.

LUCENA, Carlos. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, MG: Edufu, 2004.

LIPIETZ, A. **Miragens e milagres**: problemas da industrialização no terceiro mundo. Tradução Catherine Marie Matthieu. São Paulo: Nobel, 1988.

MARX, K. **O Capital – crítica de la economia política**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economia política**. Grundrisse. Argentina: Siglo XXI Argentina Editores, 1973.

MARX, K. **Miséria de la filosofia**: respuesta a la filosofia de la miséria de P. – J. Proudhon. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987.

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo**: o capitalismo e suas crises. Unicamp: Instituto de Economia, 1983.

MELLO, Alex Fiúza de. **Capitalismo e mundialização em Marx**. SP: Editora Perspectiva, 2000.

MÉSZÁROS, István. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. SP: Ensaio, 1996.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. SP: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? Trad. Paulo Cezar Castanheira. SP: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. SP: Boitempo Editoria, 2004.

OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. SP: Expressão Popular, 2004.

OHNO, T. **O sistema toyota de produção**. Além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOARES, J. L. **Sindicalismo no ABC paulista**: Reestruturação produtiva e parceria. Brasília: Outubro - Centro de Educação e Documentação popular, 1998.

SWWEZY, Paul M. **Teoria do desenvolvimento capitalista**. SP: Abril Cultural, 1983.

LA EDUCACIÓN SINDICAL: UNA OPCION DESDE LA LIBERACION

UNION EDUCATION: AN OPTION SINCE LIBERATION

Edison Paredes BUITRÓN¹

RESUMEN

Reflexionar y compartir ideas y experiencias sobre la clase trabajadora, sus organizaciones y sus instancias orgánicas, adquiere particular relevancia en las condiciones de la globalización capitalista y sus secuelas. Uno de instancias y espacios que el movimiento sindical, particularmente el sindicalismo de la CEOSL, ha desarrollado es la educación. Realizar una mirada retrospectiva sobre la historia de la educación sindical en los últimos doce años no solo nos permite identificar las experiencias sino que nos ayuda a establecer los elementos de juicio pertinentes para valorar el proceso. Además, una mirada introyectiva, nos ayuda a hurgar en las entrañas mismas de la educación, en sus concepciones, supuestos, prácticas, logros y fracasos; y, al mismo tiempo, penetrar en la experiencia misma de las personas, en sus esperanzas y temores, en su existencia, que imprimen a las acciones de educación un particular sentido. También una mirada proyectiva nos ayuda a reflexionar sobre los horizontes, a debatir sobre lo que hace falta para materializar los anhelos, esperanzas y deseos, a desarrollar los horizontes políticos que posibiliten una praxis coherente.

Desde esta perspectiva, la primera parte del documento tratará sobre los contextos en los que se desarrolla la educación sindical. La segunda parte tratará las experiencias de la educación sindical en la CEOSL en los últimos 12 años. La tercera parte tratará las concepciones de la educación y sus supuestos.

Palabras-clave: Educación Sindical; Clase Trabajadora; Movimiento Sindical.

ABSTRACT

To reflect on and share ideas and experiences about the working class, its organizations and its organic instances has become especially relevant in the globalized capitalism situation and its consequences. One of the instances and spaces that the union movement, especially the unionism of CEOSL, has developed is education. Taking a retrospective look at the history of union education during the last twelve years not only permits us to identify experiences but also helps us establish the judgment criteria that is pertinent to assessing the process. Furthermore, an introspective view

⁽¹⁾ Pesquisador, Universidad Andina Simon Bolívar, Bolivia. E-mail: eparedes@uasb.edu.ec

helps us to penetrate the very inner workings of education in its concepts, suppositions, practices, successes and failures, and at the same to enter into the very experience of people, their hopes and fears, and their existence that mark the actions of education with special meaning. A projected view also helps us to reflect about horizons, debating about what is lacking to materialize aspirations, hopes and desires, to develop the political horizons that make a coherent practice possible. The first part of the document will deal with the contexts within which union education is developed from this perspective. The second part will deal with union education experiences in CEOSL for the past 12 years. The third part will deal with the concepts of education and its consequents.

Key words: *Union Education; Working Class; Union Movement.*

Introducción

Reflexionar y compartir ideas y experiencias sobre la clase trabajadora, sus organizaciones y sus instancias orgánicas, adquiere particular relevancia en las condiciones históricas del momento actual, en las condiciones de la globalización capitalista, toda vez que, la problemática del trabajo y, particularmente, del movimiento sindical, no tienen cabida, con la importancia que el tema requiere, en los centros académicos. Como parte de una estrategia ideológica de carácter global, el movimiento sindical, su historia, conquistas, derrotas, posiciones y situaciones ha sido "borrada" de los espacios de discusión, contribuyendo a ahondar su crisis.

Uno de instancias y espacios que el movimiento sindical, particularmente el sindicalismo de la Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Sindicales Libres (CEOSL), ha desarrollado es la educación. Realizar una mirada retrospectiva sobre la historia de la educación sindical en los últimos doce años no solo nos permite identificar las experiencias sino que nos ayuda a establecer los elementos de juicio pertinentes para valorar el proceso. Además, una mirada introyectiva, nos ayuda a hurgar en las entrañas mismas de la educación, en sus concepciones, supuestos, prácticas, logros y fracasos; y, al mismo tiempo, penetrar en la experiencia misma de las personas, en sus esperanzas y temores, en su existencia, que imprimen a las acciones de educación un particular sentido. También una

mirada proyectiva nos ayuda a reflexionar sobre los horizontes, a debatir sobre lo que hace falta para materializar los anhelos, esperanzas y deseos, a desarrollar los horizontes políticos que posibiliten una praxis coherente.

Desde esta perspectiva, la primera parte del documento tratará sobre los contextos con los cuales tiene que actuar el movimiento sindical y que influyen y demandan una particular respuesta desde la educación. Así, se visualizará algunos elementos que nos parecen importantes del contexto mundial y nacional; y, al mismo tiempo, los elementos de la situación interna particular de la CEOSL, para precisar la crisis del sindicalismo.

La segunda parte tratará las experiencias de la educación sindical en la CEOSL en los últimos 12 años, identificando tres momentos diferenciados y caracterizados por procesos particulares, específicos en el campo educativo.

La tercera parte tratará las concepciones de la educación y sus supuestos teóricos que están en la base de las experiencias de educación en el período descrito.

Contextos

¿Cuál es la situación del movimiento sindical de la CEOSL en un contexto de globalización capitalista?

El contexto en el que se desenvuelve y actúa el movimiento sindical es el de la globalización capitalista. La globalización ca-

pitalista es el resultado histórico que se configura en los inicios del mundo, hace ya más de quinientos años, en el que se desarrolla los procesos de acumulación originaria de capital y se va constituye el mercado mundial. Circunstancias en las que son incorporados, de manera violenta y dramática, los países que hoy constituyen América Latina, a través de los mecanismos de la conquista y la colonia y sus secuelas de explotación, saqueo, dependencia, pobreza y exterminio sistemático de la población. Condiciones que, en su esencia, se mantienen hasta la actualidad e incluso se han profundizado.

En las últimas dos décadas el movimiento sindical asiste a una de sus más profundas crisis cuyos determinantes concretos constituyen elementos que tiene que ver con hechos del contexto mundial y nacional o determinantes que llamaremos "externas"; pero, también tienen que ver en su crisis, determinantes que llamaremos "internas", propias de las estructuras y prácticas del movimiento sindical.

Entre las determinaciones del contexto mundial vale la pena señalar, entre las más importantes, las siguientes:

1. El final de la década del ochenta e inicios de la década del noventa es particularmente significativa para los sectores populares y las organizaciones de izquierda ya que se produce una profunda crisis en los países de Europa del Este que culmina con el desmoronamiento del "socialismo real", simbolizado por la caída del muro de Berlín. Este hecho, de significación mundial, cambió la correlación de fuerzas a nivel mundial e impactó negativamente en el horizonte político del movimiento sindical y en sus prácticas sociales, políticas y gremiales, a la vez que generó condiciones favorables para la instauración de concepciones y prácticas unipolares, para la legitimación del neoliberalismo como proyecto político, socioeconómico e ideológico del capital y para la emergencia de EEUU como potencia hegemónica en los ámbitos político y militar.
2. Situación que favoreció los proyectos de nuevo reparto del mundo con la conformación de tres grandes bloques económicos hegemónicos: la comunidad económica europea, Japón y los "tigres del Asia" y el bloque liderado por EEUU que incluye a Canadá y América latina. EEUU ha diseñado, para las américas, una estrategia de acumulación de capital consistente en la liberalización del comercio, la promoción de las inversiones y la "reducción" de la deuda externa, y que se materializa, a sangre y fuego, a través del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y del Tratado de Libre Comercio (TLC).
3. Un elemento de vital importancia en el contexto mundial es el impresionante y acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología que, inserto en un espacio de globalización capitalista y al servicio de las necesidades de acumulación de capital, ha ocasionado profundos impactos en los procesos productivos, al perfeccionar los instrumentos de trabajo por la incorporación de la informática, la microelectrónica, la genética y la robótica en el mundo del trabajo. Situación que a generado cambios dramáticos, desde el punto de vista de los/as trabajadores/as, en la organización de la producción y en la división del trabajo, transformando las condiciones en las cuales se desarrollan las relaciones sociales de producción. El paso del modelo de organización del trabajo fordista-taylorista al "toyotismo" y la constitución, de lo que se denomina fabrica global, han cambiado la situación del trabajo, precarizándolo y expulsando masas de trabajadores/as al desempleo con la consecuente baja de la tasa de ganancia. De ahí, la necesidad de establecer estrategias y tácticas para profundizar la dependencia, asignando papeles y roles específicos a los países del América Latina y del tercer mundo en la división del trabajo y generando las condiciones políticas y jurídicas necesaria para el efecto.

Estas circunstancias históricas han posibilitado la concreción del proyecto hegemónico del capital a través de algunos mecanismos, entre los más importantes: Acuerdos internacionales regionales, subregionales o bilaterales, procesos de “achicamiento” del Estado y proyectos de privatización de empresas públicas rentables, impulso de reformas constitucionales, laborales y desregulación del mercado de trabajo, flexibilización laboral, reestructuración productiva e intervención militar directa.

Estas circunstancias y mecanismos se han impulsado en el nivel nacional a través de sistemáticos programas de ajuste estructural, reformas constitucionales y laborales que adecuan la normativa nacional a las exigencias de las nuevas formas de acumulación de capital, procesos de privatizaciones de las empresas rentables del sector público y de la seguridad social, compra de renuncias, desmantelamiento del Estado, tercerización, mecanismos ideológicos y políticos para debilitar el movimiento sindical, otrora referente importante de lucha.

Los efectos del contexto mundial y nacional son dramáticos: incremento de la pobreza, desmejoramiento de la calidad de vida y de la capacidad de consumo, precarización del trabajo, despidos masivos, reducción del salario, sistemática violación de la normativa internacional de la OIT, debilitamiento del movimiento sindical y reducción de su membresía; y, un débil poder de convocatoria y precarias alianzas.

Si bien es cierto que la reflexión sobre el contexto es determinante al rato de explicar la situación del movimiento sindical, también es importante señalar los elementos “internos” que permitan una visión de la totalidad. Algunos señalamientos pueden ser de utilidad para identificar la crisis del sindicalismo, en particular del movimiento sindical de la CEOSL:

1. Crisis de organización: la estructura de la organización sindical de la CEOSL ya no responde a la situación actual. En el Ecuador, la estructura sindical es de empresa, la suma de sindicatos de empresa constituyen las federaciones

(cantionales, provinciales o por rama) y la suma de éstas, las confederaciones. Estructura que permitió el desarrollo del sindicalismo en los procesos de industrialización del país, en el período del auge del modelo de desarrollo de sustitución de importaciones. Sin embargo, en la situación actual, esa estructura no permite enfrentar las circunstancias históricas actuales, ya que, por un lado, las empresas han iniciado procesos de cambios estructurales y legales que implica la contratación de un número de trabajadores/as necesarios/as inferior al requisito mínimo para la conformación de sindicatos; y por otro, la tasa de sindicalización es mínima en relación a la cantidad de trabajadores/as con relación de dependencia laboral e “informales”. Es decir, la mayoría de trabajadores/as, sean con relación de dependencia o “informales” no están sindicalizados.

2. Crisis de dirección: la dirección política del movimiento sindical de la CEOSL, tendencialmente, ha dejado de lado la posición de clase en los últimos años. Más bien, se ha centrado en posiciones abiertamente patronales, ligadas a los criterios de dirección de la clase dominante, tanto en el manejo de las relaciones con la empresa y el Estado, como en la relación entre la dirección y las bases. Esta crisis de dirección que considera, en la práctica, la organización como una “empresa” o una “hacienda” con los efectos que eso implica, a profundizado el abismo entre los/as dirigentes/as y sus bases así como el sistemático incumplimiento de resoluciones y políticas aprobadas en congresos y la pérdida de la autonomía necesaria frente a los empresarios, el Estado, el gobierno y los partidos políticos.
3. Crisis de valores: el sentido u horizonte de las prácticas sindicales reproducen inconscientemente las concepciones, prácticas y valores de la ideología dominante:

oportunismo, clientelismo, activismo, individualismo (la competencia y la competitividad como criterios que articulan la vida individual y de las organizaciones al medio social) se han convertido en los valores cotidianos dominantes de la práctica sindical. Lo que marca una sustancial incoherencia con sus postulados y principios políticos y con la historia de lucha de la clase trabajadora.

No obstante esta situación dramática en la que se halla el sindicalismo, hay una historia de lucha que ha posibilitado importantes conquistas sociales, políticas, jurídicas y reivindicativas, que ha coadyuvado en la configuración de distintos niveles de resistencia, tanto al interior de la organización como en el contexto nacional y mundial: la educación es uno de los campos o espacios fundamentales que la resistencia a constituido como espacio de debate, reflexión y acción, al lado de las alianzas y de la coordinación de acciones de lucha tanto a nivel nacional como en el campo internacional.

Experiencias

¿Cuál ha sido la experiencia y el papel de la educación sindical de la CEOSL en el contexto de la globalización capitalista?

La CEOSL, en el año de 1981, constituye, como una de sus instancias orgánicas, el Instituto Nacional de Educación Laboral (INEL) – INEL-CEOSL –. A partir de esta fecha han transcurrido más de 20 años de procesos educativos en los que se pueden distinguir tres momentos en la historia de la educación de la CEOSL. Un primer momento que va desde la fecha de fundación hasta 1993 en el que la educación se organiza bajo los supuestos de la educación formal; un segundo momento que va desde 1993 hasta el 2003, en el que la educación se organiza en base

a los supuestos de la educación liberadora; y, un tercer momento, a partir del 2003, caracterizado como de retroceso y dispersión de los procesos educativos.

El primer momento se caracteriza por la implementación de planes y programas de educación que, si bien responden a las urgencias y necesidades de la organización, fueron diseñados desde concepciones de activismo y centralistas, privilegiando la conferencia y el papel de los/as expertos, reproduciendo de manera inconsciente, el carácter autoritario que predomina en la educación formal. El INEL fue organizado con los mismos criterios y prácticas de cualquier institución educativa, es decir, de manera jerárquica.

Un segundo momento en la historia de la educación tiene que ver con la adopción de los supuestos de la educación popular en la organización de la educación sindical de la CEOSL. El encuentro con los supuestos teóricos y políticos de la educación liberadora más la participación en las conferencias Continental y Mundial de Educación de la ORIT-CIOSL² y de la CIOSL³ en 1993 y 1994, que permiten compartir experiencias e ideas diversas de las múltiples centrales sindicales asistentes, dieron los insumos necesarios para la organización de los nuevos horizontes de la educación sindical.

A partir de 1994 se diseña la política educativa de la CEOSL desde los supuestos de la educación liberadora, en la que se precisa el horizonte político, la concepción de la educación, la concepción metodológica y el proceso metodológico, la dirección y la gestión de la educación, así como, la estructura orgánica de la educación sindical, que se precisan y desarrollan en la I Conferencia Nacional de Educación y en los Congresos Ordinarios, hasta el 2003. (Cfr. CONFEDERACIÓN..., 2003a). Política educativa que permite elaborar, con coherencia, los planes y programas de educación, así como los contenidos, los procesos

⁽²⁾ ORIT – CIOSL / Organización Regional Interamericana de Trabajadores. Organización que agrupa a los/as trabajadores/as de las Américas. Matriz continental de la CEOSL.

⁽³⁾ CIOSL – Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres. Matriz mundial de la CEOSL.

y la organización de la educación. Con estos elementos se contribuye en el diseño e implementación de la Escuela Temática y Metodológica –ETM– de la ORIT-CIOSL 1995-2000 y al desarrollo de la Política Educativa de la ORIT-CIOSL en la II Conferencia Continental de Educación en el 2000. Como producto de estos procesos continentales y nacionales se configura el Colectivo Continental de Educación de la ORIT-CIOSL y el Equipo Nacional de Educadores/as de la CEOSL. Al final de esta fase se diseña el Proyecto de “Escuela Sindical Permanente” apoyado por la cooperación internacional de ISCOD-UGT⁴ de España, destinado a desarrollar y profundizar la propuesta educativa sindical desde la óptica de la educación liberadora.

La experiencia de educación de la CEOSL, desde el punto de vista de la educación liberadora, ha generado resultados importantes, no solo en el ámbito educativo sino en las otras instancias de la organización y de la existencia vital de los/as trabajadores / as que han participado en procesos de formación (Cfr. CONFEDERACIÓN..., 2003b):

- Articulación más orgánica entre la educación, la organización y la acción sindical.
- Organización de la educación como proceso y no como actividades aisladas.
- Construcción de procesos de dirección colectiva.
- Diseño de propuestas y políticas para la transformación de la estructura y de las prácticas sindicales.
- Establecimiento de líneas directrices políticas para la acción sindical en las distintas coyunturas.
- Mayor participación de trabajadores/as que se han involucrado en procesos de formación en las distintas instancias de la organización y en los procesos de movilización.

- Desarrollo de una visión crítica y autocrítica de la realidad social, de la organización y de las prácticas individuales y colectivas.
- Mayores niveles de autonomía en las decisiones personales y colectivas.
- Diseño y elaboración de materiales y documentos para la educación sindical, en coherencia con la concepción de la educación y el proceso metodológico.
- El equipo nacional de educadores/as ha desarrollado actividades educativas en las organizaciones de base y federaciones, ampliando la cobertura de la educación.
- Formación de organizadores/as para fortalecer la organización, formar nuevas organizaciones y transformar la estructura sindical.
- Formación de jóvenes como una de las prioridades de la educación sindical.
- Formación en género para propiciar la participación equitativa de hombres y mujeres en las instancias de la organización.
- Formación de un equipo especializado de educadores/as en el tema de trabajo infantil.
- Políticas y acciones de cooperación con organizaciones frateras.
- Acuerdos de cooperación con la UASB para la especialización de educadores/as y dirigentes/as.

Este conjunto de resultados ha permitido enfrentar en mejores condiciones los problemas del movimiento sindical y sostener a las organizaciones en un contexto totalmente adverso. Estas, aunque debilitadas, se mantienen, con una capacidad de respuesta y de acción, aunque restringidas, importantes en la lucha global por la construcción de un mundo mejor.

⁽⁴⁾ ISCOD – UGT / Instituto Sindical de Cooperación para el Desarrollo de la Unión General de Trabajadores de España.

Sin embargo, caben señalar también desde una posición autocrítica, algunos elementos negativos para la reflexión: en los años que se ha desarrollado el proceso de educación sindical desde una concepción liberadora, se ha subestimado –y este quizá sea el aspecto más importante – la fuerza y la incidencia de la ideología dominante y sus impactos en la organización y en las prácticas individuales y colectivas, especialmente de los/as dirigentes/as, que ha impedido hacer un análisis correcto de la correlación de fuerzas al interior de la organización y prever las estrategias necesarias para dar sostenibilidad al proceso educativo; por otro lado, los mecanismos de estructuración de los planes anuales de educación no han sido lo suficientemente participativos, éstos se organizaban con los elementos recogidos en reuniones, juntas o congresos, pero no en acciones educativas organizadas para el efecto. Así mismo, los mecanismos de selección y de seguimiento de trabajadores/as que ingresaban en procesos de formación no eran los más adecuados; tampoco se logró establecer espacios de trabajo adecuados en las organizaciones para los/as compañeros/as que lograban terminar los procesos de formación con compromisos concretos, especialmente los/as educadores/as; y finalmente, la cobertura de la educación seguía siendo escasa.

El tercer momento, que va desde el 2003 hasta la presente, se caracteriza por una contradicción entre las concepciones utilitaristas e instrumentalistas de la educación, que han vuelto al activismo educativo y han desnaturalizado el proyecto de “Escuela Sindical Permanente”, por un lado; y, por otro, las concepciones y prácticas liberadoras, aunque débiles, que pugnan por continuar la idea de procesos educativos coherentes con la concepción de sociedad, ser humano y organización que quieren los/as trabajadores/as. De esta manera, la educación se constituye en un campo de lucha por la hegemonía, no solo con respecto a las clases dominantes, sino al interior mismo de la organización.

Concepciones:

La educación autoritaria y la educación liberadora en el mundo sindical

¿Cuáles son las concepciones que han dado el sustento a los procesos educativos de la CEOSL?

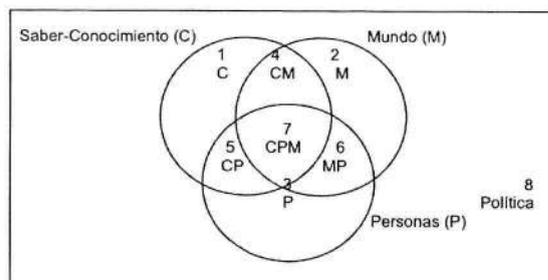
La respuesta en torno a las concepciones de base que sustentan los procesos educativos permiten identificar dos grandes marcos de referencia: la educación autoritaria y la educación liberadora. Concepciones que suponen, a la vez, una teoría genérica de lo que sea la educación misma como tal.

Concepción genérica de la educación

La educación, en términos generales, es un proceso político que supone la configuración de determinadas relaciones y concepciones acerca del conocimiento, el ser humano (socialidad) y el mundo (social, personal-subjetivo, material, natural, intelectual, la cultura, la historia). Así, la naturaleza de la educación es fundamentalmente relacional.

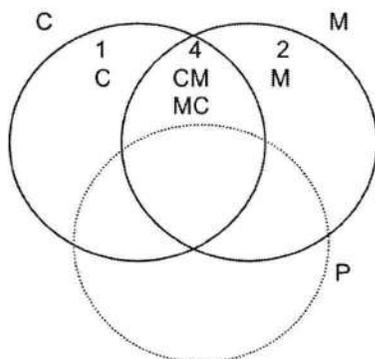
El conjunto de relaciones y concepciones las podemos expresar en un esquema:

- La relación de los seres humanos con el conjunto de saberes y conocimientos.
- La relación de los seres humanos con el mundo.
- La relación del conjunto de saberes y conocimientos con el mundo.

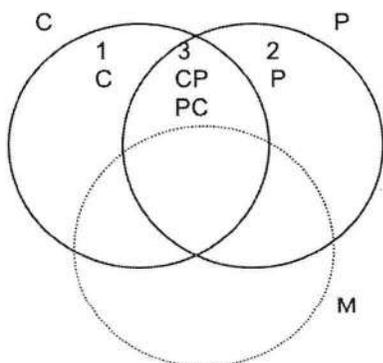


1. El proceso educativo implica una determinada concepción sobre el saber y el conocimiento.

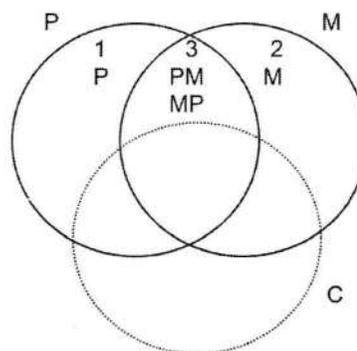
2. El proceso educativo implica una determinada concepción sobre el mundo (social, subjetivo, natural, material, intelectual, cultural, la historia).
3. El proceso educativo implica una determinada concepción sobre el ser humano.
4. La relación entre el conocimiento y el mundo está mediada por las personas. No es posible conocer el mundo sino por el ser humano, por las relaciones entre las personas, ningún otro ser tiene esta capacidad. Así mismo no es posible el acto educativo sin las personas.



5. La relación entre el conocimiento y el ser humano, está mediado por el mundo con el que viven. El acto educativo solo es posible dentro del mundo.



6. La relación entre el ser humano y su mundo, está mediada por el saber y el conocimiento. La educación es un intervención reflexiva en el mundo.



7. El proceso educativo implica la articulación de estos tres tipos de determinaciones que producen acciones que pueden ser masificadoras, dominadoras o liberadoras, transformadoras. La forma en como se articulan depende de los contextos, concepciones y prácticas pedagógicas, que le imprimen un sentido u horizonte específico. (CPM)
8. Toda educación es un acto político, todo proceso educativo se desarrolla en un campo político, en un contexto histórico determinado.

Este conjunto de concepciones y relaciones nos permiten reflexionar sobre dos campos específicos de experiencia educativa en la CEOSL: la educación tradicional autoritaria y la educación liberadora.

La educación autoritaria

Este conjunto de relaciones adquiere un sentido específico en las estructuras y prácticas pedagógicas de la educación formal autoritaria. El horizonte político de este tipo de educación está orientado a reproducir y a afirmar las relaciones de dominación.

Predomina una concepción de educación «bancaria» en la que una parte, los/as educadores-cosa “depositan” saber, información y valores em educandos-cosa, considerados/as “ignorantes”. Predomina así el adiestramiento que “saca” de la oscuridad, para adaptarlos a las condiciones y a los roles y funciones impuestas. El magistrocentrismo, enciclope-

dismo, intelectualismo, verbalismo y pasividad preparan para aceptar el orden social imperante como algo natural. Paulo Freire alerta sobre las características de este tipo de concepción de la educación, nos dice...

Em vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, em que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (FREIRE, 2002, p.72).

Así mismo, el conocimiento ya está dado de antemano, solo hay que transmitirlo. Domina una concepción empirista y sensualista del conocimiento. La imposición del "hecho", del dato, del factum, de lo observable determina una marcada positivización del saber. El conocimiento es repetición, transmisión. Se administra el conocimiento, se lo reparte entre los "alumnos/as". Así, "En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes..." (FREIRE, 2002, p.75).

El mundo, la naturaleza y el universo son concebidos como ajenos a lo humano y por tanto explotables, enajenables, comprables y vendibles. La sociedad es concebida como un producto artificial, resultado de un acuerdo necesario de voluntades individuales libres. Al final lo que predomina de todas maneras es el individuo competitivo. Todo espacio social es espacio de competencia y la educación la favorece. La forma de intervención en el mundo del tipo de educación autoritaria es para mantener un determinado orden, para inmovilizar las fuerzas y capacidades del ser humano.

El ser humano, en tanto que individuo, es el "centro" alrededor del cual gira todo. El ser humano, es igual y libre formalmente, centro abstracto, sujeto de derecho, ciudadano y, como tal, reducido a mercancía, comprable y

vendible en el mercado. El carácter mercantil imprime el conjunto de relaciones que establecen los seres humanos. Los seres humanos "estamos" en el mundo, nos adaptamos a él.

Así, también la forma y el contenido de la educación autoritaria responden a estas concepciones y prácticas, a los objetivos de este tipo de educación: En la forma predomina una concepción metodológica inductiva y una práctica didáctica instrumentalista, centradas en el/a profesor/a y en el texto. Las normas, recursos, rutinas, y procedimientos son impuestos en función de los fines a lograr. La exposición magistral es la técnica dominante y la lección el centro del proceso didáctico. En el contenido incorpora y sistematizan los valores de la "cultura" dominante, de manera impositiva, ejerciendo una violencia simbólica para modificar las conductas y regular la experiencia, reprimiendo la sospecha y la pregunta.

Forma y contenido, contribuyen a generar subjetividades, sujetos-sujetados a relaciones y estructuras sociales subyugantes; así,

En la estructura educador-educando, el "educador" externaliza su capacidad de aprender en el "educando", quien a su vez externaliza su capacidad de enseñar en el "educador". De modo que se produce una ausencia dual: no queda —mediante una especie de magia negra educativa— nadie para hacer nada con ningún otro" (COOPER, 1978, p.16).

La gestión de esta educación reproduce los esquemas verticales y piramidales de las instituciones sociales dominantes. La educación es concebida como una empresa que tiene que ser gestionada y administrada igual que una fábrica.

Vistas así las características de la educación autoritaria, su implementación en el movimiento sindical, más allá de las "buenas" voluntades, resulta incoherente al rato del confrontarlas con los objetivos y proyecto histórico de la clase obrera, que persigue la consecución de una nueva sociedad, justamente en la que se erradique, entre otras prácticas, el autoritarismo.

La educación liberadora

El conjunto de relaciones adquiere un sentido específico en las estructuras y prácticas pedagógicas de la educación liberadora. El horizonte político de este tipo de educación está orientado a transformar las relaciones de explotación y dominación, favoreciendo los intereses de la clase trabajadora y de los sectores populares.

Es concebida como un proceso sistémico, dinámico, anti-autoritario, organizado desde las concepciones de ser humano, sociedad y organización a la que aspira la clase trabajadora; y, forma parte orgánica de su estrategia política.

Es un proceso a través del cual los/as trabajadores/as transforman sus experiencias, sentimientos, conocimientos, valores y actitudes atravesados por la ideología y las prácticas dominantes, contribuyendo en el desarrollo de una percepción crítica de la realidad, al fortalecimiento de su conciencia y al desarrollo de capacidades para la acción. De esta manera, la educación se constituye en un espacio de liberación y construcción colectiva, en la que trabajadores/as e intelectuales son gestores y protagonistas de un proyecto político.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en la comprensión de los hombres como seres "vacíos a quien el mundo "llena" con contenidos... sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia *intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (FREIRE, 2002, p.84-85).

La educación se la concibe como un encuentro de constante y permanente búsqueda, un proceso abierto, descentrado, de construcción colectiva de conocimientos, valores, sentimientos que pulsan para cambiar tanto las estructuras y prácticas sociales, como personales y colectivas enajenadas y enajenantes.

Así, la educación implica las posibilidades de intervenir en el mundo. Se educa para la vida: para la organización y para la acción.

De igual manera, el conocimiento es un proceso de apropiación de lo real, que parte de lo real y se orienta a su transformación. El acto educativo como acto cognoscente implica el lenguaje, la palabra, el conjunto de signos y símbolos con los cuales los/as trabajadores/as se apropian del mundo. La educación misma es una práctica gnoseológica...

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa", por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos" (FREIRE, 2002, p.88).

El ser humano no es un ser aislado, ni el centro del universo, es un ser social, histórico, que no puede individualizarse sino en el seno de la sociedad en la cual vive y se desarrolla, es parte del mundo, de la naturaleza y del universo. Unos seres humanos construyen los conocimientos, los valores, las actitudes, los sentimientos junto con otros/as seres humanos en un proceso dialógico. Diálogo concebido como un "...encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, no agotándose, por tanto, en la mera relación yo-tu." (FREIRE, 2002, p.101). Los seres humanos estamos con el mundo, nos insertamos en él y a través de esa inserción lo transformamos.

El mundo, la naturaleza, el universo son la condición de posibilidad de la existencia humana, su materialidad, su corporeidad. De ahí que no sean ajenos a lo humano ni enajenables. La intervención de la educación en el mundo procura modificaciones radicales en el campo macro social, así como también en el campo micro social, en el campo del sujeto, el de sus relaciones afectivas, de sus sentimientos, actitudes, valores.

Así, la forma y el contenido de la educación liberadora responden a estas concep-

ciones y prácticas: En la forma predomina una concepción y proceso metodológico democráticos que parten de la experiencia, revalorando el saber individual y colectivo, reflexiona sobre ella y vuelven a la práctica para actuar en el mundo. Este proceso es dialógico, problematizador, basado en la pregunta, en la posibilidad de la sospecha, en la que educadores-educandos y educandos-educadores asumen un papel crítico. El proceso educativo como proceso dialógico implica la palabra, con sus dos dimensiones solidarias –acción y reflexión-. Palabra que permite “pronunciar” el mundo de manera verdadera, “auténtica”. El contenido es una construcción colectiva que implica un proceso abierto al universo simbólico. Los contenidos no son importantes por sí mismos sino el modo en que se los aprehende y la forma en que se articulan a la práctica. Los temas tienen como punto de partida representaciones, codificaciones de situaciones existenciales para ser codificadas pedagógicamente (problematizadas) y posteriormente descodificadas, reflexionadas, aprehendidas en el todo, para así tener sentido. El esfuerzo de reflexión permite conocer, descubrir el conjunto de relaciones que determina una situación particular.

“...Es imposible practicar el estar siendo de este modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (FREIRE, 1999, p.97).

El horizonte político

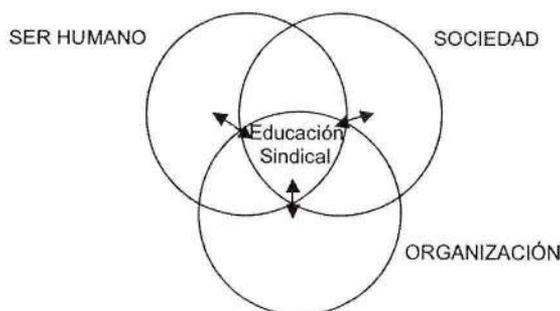
El proceso educativo sindical tiene, como referente y horizonte político de todas sus acciones, concepciones del ser humano, la sociedad y la organización que la clase trabajadora quiere construir sobre la base de su lucha:

- Un ser humano: autónomo, libre, íntegro, digno, solidario, democrático, honesto, justo, responsable, militante.
- Una sociedad: democrática, solidaria, justa, libre, soberana, autónoma, equita-

tiva, participativa; con respeto a la vida, el medio ambiente y los derechos humanos; sin guerras, represión, discriminación, corrupción, contaminación.

- Una organización: democrática, pluralista, solidaria, fuerte, unitaria, equitativa, propositiva, responsable, sólida, autónoma, combativa, crítica y autocrítica, con una sólida conciencia, con una dirección honesta.

La educación sindical desde una concepción liberadora, contribuye desde su ámbito específico, a la articulación de éstos tres principios directrices:



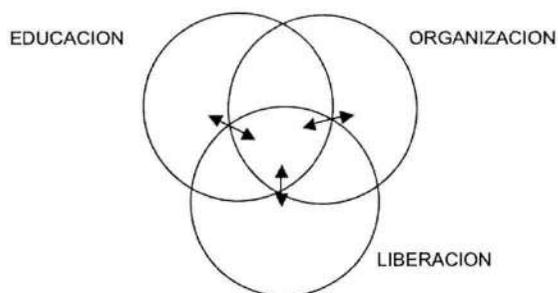
Conclusión

En ninguna otra época de la historia reciente el mundo ha llegado a una situación tal, que las esperanzas en su transformación se ven cada vez más amenazadas. Las situaciones de pobreza, exclusión, genocidio, devastación de la naturaleza, migración guerra, entre otras, nos colocan en la disyuntiva de sucumbir al sistema o avanzar en procesos de liberación individual y social como condición para el sostenimiento del mundo humano.

La educación, especialmente los procesos de formación de los sectores populares, y entre estos el movimiento sindical, se constituye en una prioridad estratégica para la construcción colectiva de un proyecto político liberador.

Para que este compromiso se estructure de manera correcta, parece necesario lograr una articulación orgánica entre la educación, la organización y la liberación, de tal manera que:

- La educación sea parte orgánica de la organización, que la educación sea de los/as trabajadores/as, mediada por procesos de liberación.
- La educación en sí misma se constituya en espacio que permitan procesos de liberación y que contribuya en la reflexión y organización de procesos de liberación social, mediada por la organización.
- La organización en sí misma se constituya en espacio de liberación y con su acción política posibilite procesos de liberación social, mediada por la educación.



Referencias

CONFEDERACIÓN EQUATORIANA DE ORGANIZACIONES SINDICALES LIBRES (CEOSL). **XV Congreso Nacional Ordinario. Documentos de Apoyo**, s.e., Quito, 2003a.

CONFEDERACIÓN EQUATORIANA DE ORGANIZACIONES SINDICALES LIBRES (CEOSL). **XV Congreso Nacional Ordinario. Informe del Comité Ejecutivo**, s.e., Quito, 2003b.

COOPER David, **La gramática de la vida**, Ariel, Barcelona, 1978.

FREIRE, Paulo. **Política y educación**, XXI, México, 4ª Edición, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**, XXI, México, 54ª Edición, 2002.

SÃO PAULO: O JORNAL COMO INTERMEDIÁRIO ENTRE SETOR COMERCIAL, MERCADO DE TRABALHO E ESCOLA (1920-1930)

SÃO PAULO: THE NEWSPAPER AS AN INTERMEDIATE AMONG THE COMMERCIAL SECTOR, THE JOB MARKET AND THE SCHOOL (1920-1930)

Paulo Jorge de Oliveira CARVALHO¹

RESUMO

O Brasil da Primeira República foi palco de importantes transformações na história do desenvolvimento econômico do país. Ainda no Império, o surgimento em São Paulo da economia capitalista foi possível graças à expansão do capital cafeeiro que, concentrado na região do Vale do Paraíba e mais tarde no Oeste Paulista, fincou no Brasil o marco da economia capitalista de exportação e concentrou em torno de si um agrupamento significativo de trabalhadores. Assim, o crescimento deste tipo de economia capitalista de exportação possibilitou que se arregimentassem os elementos fundamentais para o aparecimento, destacadamente no período republicano, de uma ambiência urbano-industrial organizada com base no trabalho voltado para o setor comercial.

O atual trabalho tem como eixo central a caracterização do vínculo entre mercado de trabalho e escola ao se exigirem qualificações para o ingresso no setor comercial, em um dos mais importantes centros urbanos do país no período entre 1920 e 1930. O tema sobre formação profissional e educação escolar tem como perspectiva, neste trabalho, o estudo da relação entre demanda por qualificação profissional exigida pelo comércio paulistano, e o papel do ensino profissional na configuração do perfil dos trabalhadores desse setor. Para este fim, privilegiam-se os anúncios classificados do jornal como fonte para análise da intersecção entre setor comercial e a oferta de recursos humanos. Com isto, pretende-se elucidar de que maneira a sociedade paulistana organiza o setor comercial, mediante pressão pela imprensa escrita, na procura por profissionais qualificados para trabalhar naquele setor e no período pretendido.

Palavras-chave: Ensino profissional; São Paulo; Imprensa.

ABSTRACT

The country of Brazil during the First Republican Period was a place with many important transformations concerning the history of its economic development. Still during the Empire period, the emergence in São Paulo of the capitalist economy was possible due to the expansion of the coffee industry that

⁽¹⁾ Pesquisador, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisador e Docente, Graduação do Centro Universitário SENAC – São Paulo. E-mail: pauloj@uol.com.br

(located in the area called "Vale do Paraíba" and later in the West of the state - São Paulo) settled in Brazil the mark of the export capitalist economy and concentrated around itself a meaningful group of workers. Thus, the growth of the capitalist economy made another aspect possible: key elements for the emergence (specially during the Republican Period), of an industrial urban ambience organized according to the work connected to the commercial sector.

This present work has as its central issue, the characterization of the bond between the job market and the schools where qualifications were demanded for the workers in order to enter the business sector in one of the most important urban centres of the country, between 1920 and 1930. The theme about professional education and education in school has as a perspective, here, the study of the relation between the demand for professional qualification asked by São Paulo's commercial sector and the role of the professional education in the configuration of the workers' profile of this sector. In order to accomplish this issue, advertisements from the newspapers are a source of analysis (an intersection between the commercial sector and the offer of human resources). Thus, it is possible to show the way that the society of São Paulo organizes the commercial sector, according to the media (press) pressure, in search of qualified professionals that were able to work at that sector in that period of time.

Key words: Professional education; São Paulo; Press.

Introdução

É por isso que, legitimamente, não se podem encarar os objectos independentemente dos homens, que, ao servirem-se deles, lhes conferem funções e, no caso dos semióforos, significados. Mas pela mesma razão os homens e os seus comportamentos não poderiam ser encarados sem os objectos de que se servem e que co-determinam o seu lugar na hierarquia social, os seus papéis e as suas identidades. (POMIAN, 1998, p.95).

Este trabalho consiste em verificar a configuração do ensino profissional, voltado para o trabalho no comércio em São Paulo, no período entre 1920 e 1930. Pretende-se elucidar como se organizaram importantes setores da sociedade paulistana diante da demanda por qualificação profissional exigida pelo setor comercial, e o papel do ensino profissional na formação desses trabalhadores. Para isto investiga-se o jogo de forças entre o mercado de trabalho e o ensino profissional – com destaque para o ensino comercial – noticiado pelos classificados dos principais jornais em circulação no período, em especial as seções

de anúncios do jornal *O Estado de S. Paulo*, com o objetivo de identificar quais eram as necessidades relacionadas ao perfil desses profissionais e de que forma esta demanda era atendida pelo ensino profissional.

Para alguns autores, a inter-relação entre o setor comercial e o ensino profissional começa a se estabelecer no período situado entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX (Kowarick, 1994; Carvalho, 1999; Sodré, 1999; Cruz, 2000; Fausto, 2000; Batalha, 2000 e Nagle, 2001).

Segundo Fausto (2000, p.13), em estudo sobre o período de formação da classe operária de São Paulo e do Rio de Janeiro, o Brasil da Primeira República foi palco de importantes transformações na história do desenvolvimento econômico do país, cujas origens estão presentes no período exatamente anterior. Ainda no Império, o surgimento nessas localidades da economia capitalista foi possível graças à expansão da economia cafeeira que, concentrada na região do Vale do Paraíba e mais tarde no Oeste Paulista, fincou no Brasil o marco da economia capitalista de exportação e concentrou em torno de si um agrupamento signifi-

cativo de trabalhadores, destacadamente nas docas de Santos e do Rio de Janeiro. Esse tipo de economia gerou necessidades específicas, que propiciaram importantes modificações em diversos setores da sociedade, entre as quais o autor destaca as “profundas modificações no sistema de transportes e nos serviços portuários, desde meados daquele século”. De acordo com a perspectiva utilizada por Fausto, houve grande impulso da rede ferroviária em função das exigências desse mercado de exportação – os caminhos que ligavam as regiões produtoras aos centros exportadores, onde operavam os serviços portuários, eram bastante precários e tradicionalmente percorridos por tropas constituídas por escravos. Esse era um aspecto que onerava significativamente os proprietários das fazendas, pois destacavam mão-de-obra necessária ao trabalho na terra para o transporte de café, e que contribuiu para que os caminhos existentes fossem substituídos pela implantação de estradas de ferro². As vias férreas passaram a funcionar como elo entre a área cafeeira e os portos onde se dava o escoamento da mercadoria. Conforme afirma o autor, esse foi o foco de uma primeira disposição da classe operária na província de São Paulo. O crescimento da economia capitalista de exportação possibilitou que se arregentassem os elementos fundamentais para o aparecimento de uma ambiência urbano-industrial organizada com base no trabalho voltado para o setor de serviços. A atividade industrial paulistana deve seu desenvolvimento, então, às modificações na economia cafeeira – basicamente no que se refere à crise do sistema escravista, determinada por dois fatores fundamentais: o primeiro que diz respeito à extinção do tráfico externo e conseqüente alta de preços dos escravos no

mercado interno, e o segundo, que está ligado à expansão urbana no interior da província.

Ao se inserirem neste panorama, os índices demográficos relativos à capital da província (e, após 1889, do estado) nota-se ainda a constituição de um novo quadro na economia brasileira, cuja origem está ligada ao impressionante advento da massa, tanto dos imigrantes europeus quanto da onda migratória oriunda da zona rural. A imigração européia e a migração rural criarão uma grande oferta de mão-de-obra disponível que será a base da formação de um verdadeiro exército industrial de reserva para o desenvolvimento econômico de São Paulo. A partir da última década do século XIX, a cidade de São Paulo passou a crescer aceleradamente, constituindo um pólo urbano-industrial cada vez mais pujante, que impulsionava, por sua vez, o setor direta ou indiretamente ligado à prestação de serviços. Note-se que será exatamente aquele *reservatório de força de trabalho* que irá abastecer de recursos humanos o setor comercial. Esse exército de reserva era composto, predominantemente, pelos escravos libertos cuja “inserção no sistema sócio-econômico se dá no terciário de mínima produtividade, constituindo o que se tem denominado ‘mão-de-obra’ sobranter” (FAUSTO, 2000, p.26), e pelos estrangeiros imigrados que,

de acordo com o censo de 1893 da Capital de São Paulo, [...] constituíam 54,6% da população total e uma proporção ainda maior da população ocupada [entre o setor industrial, do comércio e da prestação de serviços]. (...) De um modo geral, embora o vulto da força de trabalho estrangeira tendesse a decrescer com o correr dos anos, foi majoritária

⁽²⁾ Uma leitura bastante peculiar sobre as condições de organização social que deram origem ao desenvolvimento do sistema de transportes, no estado de São Paulo, é realizada por Nestor Goulart Reis Filho, no trabalho sobre *Cultura e estratégias de desenvolvimento*. (In: Lorenzo, Helena C. de.; Costa, Wilma P. da. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.). Segundo o autor, este período que foi fortemente marcado pela implantação do sistema ferroviário de São Paulo, não tem como determinante o desenvolvimento da cultura do café, senão a apropriação das terras do interior da então província de São Paulo, “para equipá-las e vendê-las parceladamente para os cultivadores, fossem de cana-de-açúcar ou de café.” (p.146).

na Capital de São Paulo, tanto no setor industrial como no de serviços em todo o período considerado (1890-1920). (FAUSTO, 2000, p.29).

Esta análise dos aspectos econômicos e sociais encontrados no período do Brasil Império, é corroborada por trabalhos que permitem compreender a estrutura da sociedade brasileira ao considerarem a relação entre o setor econômico, político, social e educacional como fundamental no movimento de transformação, pelo qual o Brasil vai deixando de ser um país de economia eminentemente agrícola para abrir espaço para a implantação do capitalismo industrial – tanto no mundo da produção tecnológica quanto no aspecto das relações sociais. É no cerne desta estrutura capitalista que, a partir do aparecimento de novas camadas sociais e da diferenciação das antigas classes dominantes, incrementa-se o processo de divisão de classes baseado no trabalho que passa a exigir funções cada vez mais especializadas. Tal necessidade de especialização pode ser estabelecida em conexão com o cenário sócio-econômico do período, ou seja, ligando economia, sociedade e educação em torno da idéia de um ensino profissional técnico pautado na demanda do mercado de trabalho. Constata-se o imperativo, cada vez maior, na sociedade brasileira da Primeira República, do desenvolvimento de funções especializadas no contexto da formação de uma nova sociedade de classes resultante daquela divisão social do trabalho. Este aspecto torna possível realizar uma análise a respeito da relação entre essa configuração sócio-econômica e a educação na Primeira República, particularmente no que concerne ao ensino profissional.

Para entender a organização do ensino profissional no âmbito das grandes transformações urbano-sociais desse período, é fundamental considerar que o terreno fértil para a indústria nascente estava preparado pela “posição dominante do comércio na economia brasileira da época, (...) nas formas específicas da dominação do comércio, que resultam

da hegemonia do capital cafeeiro e da subordinação da economia brasileira à economia mundial” (SILVA, 1995, p.91).

No que tange especificamente ao ensino profissional para o comércio, em São Paulo, o estudo de Deaecto (2002), afirma que há uma nova classe de emergentes urbanos – composta tanto por imigrantes quanto por brasileiros – que é atraída para a cidade de São Paulo e, uma vez que “a cidade atrai novos negociantes, exige, por outro lado, maior profissionalização e especialização das atividades.” Deaecto (2002, p.24). Pois, assim como ocorre na indústria, constata-se que a expansão do comércio “se dá no interior de um processo mais amplo de modernização da estrutura econômica e desenvolvimento urbano, ou seja, ela aparece como resposta às necessidades criadas pela sociedade após o avanço da cafeicultura.” Deaecto (2002, p.62). Se considerarmos que o setor comercial – à medida que se estrutura com base nas novas demandas urbano-industriais – passa a conformar um mercado de trabalho específico, importa saber qual é a qualificação pedida aos indivíduos para ingressarem nesse mercado e que papel era reservado à escola no atendimento a esta solicitação.

Com base nesses elementos, sobre a economia e sociedade paulistas, e na tentativa de elucidar a presente proposta, destaca-se o jornal como fonte principal desta investigação – cujo alcance o tornava um dos mais importantes canais de comunicação da sociedade brasileira na Primeira República, em que “vendia-se informação como se vendia outra qualquer mercadoria. E a sociedade urbana necessitava de informação para tudo, desde o trabalho até a diversão.” (SODRÉ, 1999, p.275). As relações específicas entre cultura letrada, periodismo e vida urbana, no processo inicial de formação da metrópole paulistana, são cuidadosamente estudadas por Cruz (2000). Segundo a autora e, em conformidade com o estudo realizado por Sodré (1999), a imprensa periódica contava com jornais de grande circulação, como *O Estado*

de *S. Paulo* – que em 1910 tinha uma tiragem por volta de 40 mil exemplares – e, também, com algumas publicações com temas específicos e endereçadas a parcelas exclusivas da população, tais como: os almanaques, que funcionavam como verdadeiros guias da cidade trazendo informações gerais sobre suas instituições, seus hábitos e espaços de cultura e entretenimento, estabelecimentos de ensino etc, além de indicadores comerciais e de profissões; folhas e revistas domingueiras; folhas e jornais de bairro geralmente pertencentes à imprensa de imigrantes e, jornais da imprensa operária.

O uso do jornal, fazendo parte do conjunto de fontes consultadas em temáticas pertinentes ao campo das ciências humanas, tem sido cada vez mais comum e profícuo, o que se pode verificar em trabalhos como os de Gomes (1981), Sevckenko (1992), Pomian (1998), Balcão (1998), Sodré (1999), Cruz (2000), Bontempi Jr. (2001), Dias (2001) e Deaecto (2002). Isto é compreensível, entre outras razões, se for levado em conta o tratamento dado por Pomian (1998), ao considerar o jornal como um *semióforo*, ou seja, fazendo parte de uma classe de objetos “destinados a substituir, completar o u prolongar uma troca de palavras, ou a conservar-lhe o vestígio, tornando visível e estável o que de outra forma ficaria evanescente e acessível somente ao ouvido” Pomian (1998, p.80). Como explica o autor, esses *semióforos* são compostos de um suporte e de um signo que servem de linguagem e, primordialmente, substituem algo que não se encontra visível na atualidade, mostrando-a, indicando-a, recordando-a ou conservando dela vestígio, “para impor aos seus destinatários a atitude dos espectadores”. Ou, como diz Dias (2001), “o jornal além de oferecer dados sobre a sociedade (seus usos e costumes, suas questões econômicas e políticas), também auxilia na compreensão da vida de nossos antepassados.” Dias (2001, p.111). Tratar o jornal como testemunho de uma determinada época e de uma sociedade específica, considerando-o um *semióforo*, per-

mite a realização de uma pesquisa histórica sobre a vida urbana paulista no início do século XX. Afinal, é um período no qual a imprensa já estava consolidada no cotidiano urbano da cidade, de importância inclusive para saber de que maneira aquela sociedade poderia adequar-se às novas tendências de um mercado de trabalho que, constituído por estrutura cujo fulcro econômico corresponde a relações de produção e de trabalho peculiares ao setor comercial, exigia de seus indivíduos um conjunto de conhecimentos e habilidades próprios e sem paralelo em outro ambiente.

Tanto o jornal quanto toda a série de publicações da imprensa escrita, representavam um elo entre o setor comercial e as diversas fontes de recursos humanos que atenderiam às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho – os jornais funcionavam também como importantes instrumentos recrutadores. É dessa maneira que se particulariza o presente trabalho, considerando-se o tema, a abordagem e as fontes documentais utilizadas. O tema, porque enfoca a relação entre a demanda por qualificação profissional exigida pelo comércio paulistano, no período entre 1920 e 1930, e o ensino profissional oferecido para supri-la. A abordagem, porque privilegia as iniciativas não-oficiais de ensino profissional, e dentro desse, o esquecido ensino comercial, com o que ingressa em uma zona de sombra da historiografia da educação brasileira. A peculiaridade com relação às fontes refere-se ao fato de que, embora os jornais diários sejam fontes freqüentemente utilizadas na pesquisa histórica em educação, as seções de anúncios permanecem ainda inexploradas, apesar de sua inequívoca riqueza para a leitura do “cotidiano” das cidades.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa era trabalhar com o período entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do séc. XX e, com os principais jornais que circulavam na cidade de São Paulo nesse período. Em um primeiro momento constatou-se – por meio da consulta aos jornais *Correio Paulistano* e *O Estado de S. Paulo* – que até à primeira década

da do século XX, os anúncios de recrutamento ainda eram escassos e pouco estruturados no contexto da publicação: apesar de estarem inseridos na seção de anúncios do jornal, aparecem sem destaque, misturados a outros vários anúncios de ordem geral (notas de falecimento, missas de 7º dia, aluguel e venda de imóveis etc). No entanto, já dão notícias do setor de serviços no mercado de trabalho. A partir de meados dos anos 20, em ambos jornais, já é perceptível o aumento da demanda para o setor comercial e, no *O Estado de S. Paulo*, o recrutamento ganha destaque no setor de anúncios, em seção denominada “Empregados que se procuram”. A partir dessa época é comum se encontrar mais de um anúncio diário.

O contato com a literatura que trata do assunto, somado aos indicadores fornecidos pelas fontes, levou à delimitação do período de estudo – 1920 a 1930 – no qual, em comparação com as décadas anteriores, evidencia um aumento da demanda por recrutamento através de anúncios em jornais – ao contrário do que se percebe anteriormente, quando é comum se encontrar apenas um anúncio diário. Nesse período, é visível também o aumento na quantidade de pedidos para funções no setor comercial, seja para cargos em escritórios comerciais (escriturários, datilógrafos, guarda-livros e correspondentes) – sendo a maioria com exigências básicas quanto ao conhecimento de línguas e ao manuseio de máquina de escrever –, seja para o comércio em geral (vendedores, balconistas, costureiras, práticos de farmácia e caixas).

No presente trabalho optou-se pela consulta ao *O Estado de S. Paulo* uma vez que, da consulta aos principais jornais em circulação no período – *O Estado de S. Paulo*, *Correio Paulistano* e *Folha da Manhã* –, resultou a constatação da predominância daquele jornal sobre os demais, não só no que concerne à quantidade de anúncios diários como também às estratégias utilizadas para diferenciar os anúncios em geral, como separar as vendas e alugueres de imóveis, por exemplo, dos anún-

cios que buscavam empregados. Muito provavelmente isto seja reflexo, como vimos, do fato deste jornal ser o de maior circulação em todo o estado. Como afirma Sevcenko (1992),

A indústria editorial paulista (...) assiste a um *boom* inesperado a partir do início dos anos 20. (...) Ele envolve não só livros, mas também revistas e folhetos de todo tipo, sendo que o próprio *O Estado* se beneficia dele, consolidando sua posição de jornal de maior tiragem do país, compondo um corpo de articulistas e redatores que envolve intelectuais dos mais brilhantes do país, além, dado excepcional, de algumas das maiores celebridades da imprensa européia, como colaboradores permanentes Sevcenko (1992, p.95).

Começou-se por investigar os classificados diariamente, desde os primeiros anos do século XX. Contudo, como dito anteriormente, a falta de material constatada e recolhida nesta investigação, concentrou a pesquisa no período a partir de 1920, do qual se registrou, basicamente, os anúncios pertinentes a funções ligadas à prestação de serviços no setor comercial. As funções requeridas por esse mercado de trabalho, e divulgadas pelos anúncios classificados do jornal referiam-se às funções de escriturário, datilógrafo, guarda-livros, correspondente e faturista – para trabalhar nos escritórios comerciais. E, tendo como destinação o comércio em geral, as funções de vendedor, balconista e caixa.

Nesse cenário, percebe-se o surgimento da demanda pelo cargo de estenógrafo em 1925, que não estava presente no início do período e que não voltará a aparecer no decorrer da década –, e um movimento de diminuição na procura por práticos de farmácia, que também desaparece a partir de 1927. Também a partir de 1925, desaparece da seção de classificados, por completo, a procura por alfaiates, costureiras e vitrinistas.

A análise dos atributos exigidos para as profissões que são anunciadas pelo jornal, leva à constatação de que as variações

existentes são, geralmente, internas aos cargos e mais diretamente relacionadas ao estabelecimento comercial solicitante do que aos diferentes momentos do período em que o anúncio é flagrado.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a imprensa escrita representava, indubitavelmente, um importante papel na estruturação do setor comercial, instigando a um estudo aprofundado que revele o que o mercado demandava como qualificação para o preenchimento de vagas produzidas por esse setor e, também, se e de que forma esta intersecção – entre a demanda de qualificação e a oferta de qualificação – teria influenciado o ensino profissional nas suas práticas de formação comercial. Para este fim, privilegia-se o jornal como fonte para a análise da natureza da intersecção entre o setor de serviços e a oferta de recursos humanos. Com isto, pretende-se elucidar de que maneira a sociedade paulistana organiza o setor comercial, mediante pressão pela imprensa escrita, na procura por profissionais qualificados para trabalhar naquele setor e no período baseada na hipótese de que ensino profissional técnico molda-se pela demanda do mercado de trabalho. Os aspectos discutidos por autores como Nagle (2001) e Deaecto (2002) levam à constatação da necessidade, cada vez maior, de desenvolverem-se funções especializadas que vão surgindo da influência exercida pelo forte crescimento urbano-industrial que se configura desde as primeiras décadas do século XX.

Não obstante a demanda caracterizada por qualificação profissional, a literatura denuncia uma importante lacuna entre esta realidade sócio-econômica e a educação escolar representada pelo ensino público e, oferecida pelo Estado. Ou seja, não parece haver uma

correspondência entre a procura estabelecida pelo setor comercial – por profissionais qualificados – e a formação de indivíduos para estas funções nas escolas públicas. Parece razoável conjecturar que, às escolas de ensino particular, deve ser atribuída uma função significativa no estabelecimento daquele elo entre sociedade e educação à luz do jogo de forças entre o mercado e a escola – restando identificar, no entanto, que escolas vão sendo criadas e de que especialidades vão dando conta. Buscando estabelecer essa relação entre a configuração do ensino profissional – voltada para o setor comercial – e o mercado de trabalho³, em São Paulo, no período entre 1920 e 1930, é que se justificam os dois tópicos a seguir. Os anúncios classificados, dos jornais pesquisados, são agrupados em categorias de tal forma que permitem estabelecer certos níveis de organização e facilitam a operacionalização dos dados.

O primeiro tópico trata de 483 anúncios⁴ extraídos da seção de classificados dos jornais que recruta candidatos para o mercado de trabalho – considerando as funções voltadas para o trabalho em escritórios e no comércio em geral – aprofundando-se a análise daqueles direcionados aos escritórios comerciais. As categorias de análise foram selecionadas considerando-se as profissões, a localização dos estabelecimentos recrutadores, os principais atributos exigidos pelos diversos cargos e a oferta salarial explicitada nos anúncios. O segundo tópico considera o registro de 63 anúncios da seção de classificados dos jornais que oferece escolas e cursos à população. Esses anúncios foram classificados, para análise, por sua ligação direta ao ensino profissional e porque as escolas anunciadas tinham como objetivo principal a

⁽³⁾ O termo "mercado de trabalho", usado neste contexto, está relacionado ao setor comercial de São Paulo, no período especificado, e é condizente com a idéia desenvolvida por Eric J. Hobsbawm (1988), qual seja, "refere-se a uma área dentro da qual as diversas condições de trabalho (na medida em que elas dependam das negociações entre trabalhadores e patrões) são distintas de condições análogas em outras áreas." (p. 215).

⁽⁴⁾ O total de registros de anúncios apresentados refere-se à soma daqueles que aparecem pela primeira vez, ao pesquisador, durante a investigação nos classificados dos jornais. Não se considera, neste total, o número de vezes em que o mesmo anúncio se repete nas edições dos dias ou meses seguintes – o que também foi registrado e ocorre, em média, três vezes por anúncio.

formação de indivíduos para trabalharem em funções comerciais. Identificam-se quais são as escolas anunciantes nos principais periódicos em circulação, no período, em especial número 'O Estado de S. Paulo; que cursos são oferecidos; o que se ensina; que relação mantém com a configuração do setor comercial da época, sendo que, neste ponto, a análise compara a demanda do mercado verificada no tópico anterior; e, a oferta de escolas e cursos presente nesta seção do jornal.

Empregados que se procuram

De acordo com Sodré (1999), em seu exaustivo estudo sobre a *História da imprensa no Brasil*, a origem de *O Estado de S. Paulo* está no jornal *Província de São Paulo*, cujo primeiro número circulou a 4 de janeiro de 1875. A *Província de São Paulo* representa um marco na história da “mercantilização da imprensa”, pois foi o primeiro jornal a ter venda avulsa. Este evento ocorre exatamente a 23 de janeiro de 1876, alguns dias após a celebração do primeiro aniversário em circulação. Até então, a maioria dos jornais da época, “viviam de anúncios (de casas comerciais de amigos, de falecimentos, de missas, de partida de navios em Santos, de espetáculos de teatro, de chegada de médicos da Corte, de negros fugidos), e de assinaturas, estimuladas por prêmios sorteados com a loteria...” Sodré (1999, p.226). Apesar da indignação com que esse sistema fora inicialmente recebido pela população, os outros jornais logo seguiram o mesmo caminho e, assim, vemos surgir na capital, “os jornaleiros, depois as bancas e os pontos, e a disputa dos pontos.” Sodré (1999, p. 227).

É certo que o aprofundamento da história de *O Estado de S. Paulo*, não cabe aqui como principal objeto de discussão. Entretanto, é fundamental que se entenda seu papel nesse período histórico e as razões pelas quais se dá a ele tal importância no conjunto das fontes utilizadas. Era um jornal que, no período de abrangência desta pesquisa, contava com

uma tradição de mais de 50 anos em circulação e representava grande influência no mercado comercial e financeiro. Além do que, significava um extraordinário espaço de investimento, cujo produto principal dividia-se entre a informação e a publicidade – no qual se incluem os anúncios que, como foi visto, tiveram papel decisivo na sua consolidação como importante periódico paulistano desde os primórdios de sua existência. À parte de que detinha, no período de interesse do estudo, a maior circulação na imprensa escrita, o jornal *O Estado de S. Paulo* já começava a apresentar os classificados em seção própria, característica que se mantém constante em todos os exemplares, com uma diagramação bem definida e bem delimitada, localizada em páginas que geralmente coincidiam de um dia para outro. Criava, também, o subtítulo “EMPREGADOS QUE SE PROCURAM” – que servia tanto para chamar a atenção do leitor ao recrutamento de pessoas para o mercado de trabalho quanto para destacar o espaço específico, no jornal, em que estes classificados se encontravam reunidos. Estas estratégias não só facilitavam a consulta direta a esse tipo de anúncio, como evidenciam um crescimento da oferta de empregos para o setor comercial paulistano, especialmente utilizando o jornal como um intermediário do mercado de trabalho e como um potencial meio de comunicação da população local – assunto em voga no período.

A análise da seção “EMPREGADOS QUE SE PROCURAM”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, no período entre 1920 e 1930, foi realizada com base no registro total de 483 anúncios – classificados por sua pertinência às funções ligadas à prestação de serviços e, cuja destinação refere-se, na grande maioria das vezes, a cargos para atuação em escritórios comerciais (60% dos anúncios) e no comércio em geral (24% dos anúncios). O restante destinava-se a trabalhos realizados em casas particulares (babá, cozinheira, jardineiro e professor). No caso dos empregos para trabalhar em escritórios, percebe-se certa paridade na procura pela função de es-

criturário (40,8%) e de datilógrafo (32,1%), seguida pelas funções de guarda-livros (11,7%) e de correspondente (9%). Para trabalhar nos estabelecimentos comerciais, em geral, a profissão de vendedor é, de longe, a mais procurada pelos classificados – 40% contra 11% na procura por balconistas que, praticamente empata com os 10% referentes à procura por costureiras.

É interessante notar que, ao longo dos 10 anos, existe certo equilíbrio com relação à demanda do mercado anunciada na seção de classificados do jornal. A função de escriturário mantém-se liderando praticamente todo o período – só perde esta posição em 1927 quando a procura por datilógrafos e por vendedores, a superam. De qualquer forma, a disputa pelo *podium* se dá sempre entre as profissões de escriturário, datilógrafo e vendedor. Estes são os únicos cargos encontrados nos classificados em que tanto se procuram homens (70,5%) quanto, mulheres (18,2%), sendo que, no caso da profissão de datilógrafo, a preferência é pelas mulheres (presentes em 71,5% dos anúncios para esta categoria) – uma associação que parece existir desde o surgimento das máquinas de escrever – e, no caso da profissão de escriturário, a preferência é por homens assumindo os cargos (em 78% dos anúncios).

Outro aspecto a ser considerado nos resultados trata da localização dos estabelecimentos que utilizavam o jornal como meio de recrutamento para esse setor econômico. No geral, ao analisarmos os classificados do jornal, é possível ter uma noção da localização desse mercado de trabalho no cenário paulistano. Em torno dele vão se posicionando os escritórios e os estabelecimentos comerciais – movimento que já aponta para o grande crescimento da cidade e para um desenvolvimento urbano que caminham para além da região do quadrilátero central. Nesse sentido,

percebem-se importantes semelhanças entre estas características, tipicamente relacionadas à sociedade paulistana nesse período, e o que ocorre com a análise que trata do mercado de trabalho londrino, flagrada por Hobsbawm (1988), no século XIX – estendido, pelo autor, até os anos de 1914. Apesar de considerar aspectos distintos dos que estão em destaque nesta pesquisa, nos apresenta um movimento de expansão do mercado de trabalho em estreita ligação com as características físicas da geografia urbana local.

Para que possamos estabelecer relações entre o mercado e a maneira como se organizava o ensino escolar no período, interessa saber quais eram os principais atributos exigidos pelos diversos cargos recrutados. Afinal, como mostra a demanda de anúncios, entre os primeiros anos do século XX e o final dos anos 30, estamos diante de uma esfera da economia que além de crescer aceleradamente na capital, se fortalece ao longo do período. Contrapondo-se esses aspectos ao estabelecimento de um recrutamento sistematizado – como é o que ocorre na seção “EMPREGADOS QUE SE PROCURAM” – é imprescindível que se examine, à luz da formação dada pelo ensino profissionalizante, que tipo de intermediação existia entre a configuração desse mercado de trabalho, em específico, e a educação escolar.

No conjunto de anúncios analisados, a maior exigência solicitada é que o candidato comprove domínio em uma língua específica, sendo que, – conforme vemos na literatura no que diz respeito ao grande volume de estrangeiros em São Paulo⁵ – os candidatos mais procurados são aqueles que dominem a língua portuguesa, correspondendo a 50% dos anúncios com pedido de conhecimento de idiomas, sendo procedido por inglês – em 41% dos casos –, alemão e francês. Em seguida estão os pedidos de apresentação de

⁽⁵⁾ Segundo dados extraídos de recenseamento realizado em 1º de setembro de 1920 (BRASIL, 1923), a população do estado de São Paulo, segundo a nacionalidade, correspondia a 78.612 estrangeiros e 66.255 brasileiros, ou seja, alcançando uma média de 54,26% de estrangeiros.

referencias e o conhecimento de datilografia – ambos com 26%; já nos casos de ter formação comercial e apresentar boa caligrafia encontramos dois tipos de anúncios, cada um responsável por 11% do total.

A formação comercial, exigida em alguns anúncios, diz respeito aos cursos de ensino comercial que ofereciam, entre o seu conjunto de disciplinas, o ensino de caligrafia, com o fim de tornar a letra do aluno clara, uniforme e desembaraçada e, o ensino de mecanografia que visava à aquisição de habilidades no manejo das principais máquinas de uso nos escritórios. O aluno aprendia datilografia, de forma a ter condições de escrever corretamente e com agilidade, além de obter conhecimentos sobre o uso de mimeógrafos, duplicadores, máquinas de calcular e outras máquinas de uso corrente.

Outro atributo presente nas funções especificamente relacionadas aos cargos em escritórios comerciais é o conhecimento de correspondência comercial, contabilidade e estenografia com 11%, 6% e 2%, respectivamente. Correspondência comercial – portuguesa, francesa e inglesa – significava aplicar o domínio daquele idioma à prática comercial, de maneira que, como correspondente, o indivíduo tivesse condições de reunir precisão técnica e correção de linguagem. Entendendo-se como prática comercial o conhecimento de generalidades sobre o comércio e das pessoas que nele entrevêm. Quanto ao conhecimento em contabilidade, o que se esperava do candidato era que tivesse noções sobre escrituração de um estabelecimento comercial – o que era ensinado, em diferentes níveis de complexidade, nos diversos cursos técnicos de ensino comercial, tais como, auxiliar do comércio e guarda-livros. Já a estenografia – técnica de escrita que utiliza caracteres abreviados especiais, permitindo que se anote as palavras com a mesma rapidez com que são pronunciadas – correspondia a um grau complementar da taquigrafia que, apesar de menos veloz, era uma habilidade muito útil no apanhado de ditados para a correspondência comercial.

Alguns anúncios são claros com relação à origem do candidato, especificando a nacionalidade como exigência para contratação – de um lado, portugueses, ingleses, alemães e brasileiros, com a mesma quantidade de pedidos e, em seguida, americanos, italianos, suíços e austríacos. Isto parece indicar a origem, não só dos empresários e empresas presentes nesse setor comercial como também os países com os quais tinham relações comerciais.

Por fim, outro aspecto que elucida sobre a dinâmica do mercado de trabalho é a oferta salarial presente nos classificados. No início do decênio, os datilógrafos tinham as melhores ofertas salariais, cujo valor variava em torno de 300\$000, e só se comparava ao salário das costureiras, que se aproximava desse valor. A função de datilógrafo é a que mais apresenta, ao longo do período, aumentos salariais, constatando-se uma majoração no salário de praticamente 270% – chegando a 800\$000 mensais –, ao compararem-se os anúncios que recrutam datilógrafos nos anos iniciais e finais da década. A valorização desta função parece manter-se nas décadas que se seguem e, escrever à máquina, foi tornando-se, para além de uma habilidade, uma profissão independente e reconhecida. Ainda no âmbito dos escritórios comerciais, encontramos as funções de escriturário e guarda-livros em baixa no início do período, mas que terão importante valorização nos anos seguintes, principalmente no caso de guarda-livros que, a exemplo do ocorrido com os datilógrafos, cresce de um patamar de 200\$000 para 700 mil réis, em 1927 – chegando mesmo, em 1925, a verificar-se anúncio oferecendo 200\$000 por duas horas diárias de trabalho. Assim como acontece com a profissão de datilógrafo, também o guarda-livros seguirá carreira independente até ser reconhecido legalmente como profissional liberal. Já os escriturários parecem manter um aumento salarial progressivo, oscilando entre 200\$000, em 1920, 300\$000 a 450\$000 na metade da década e, em 1930, 400 mil mensais.

A profissão de escriturário era também denominada de auxiliar de escritório, e correspondia à execução de tarefas administrativas diárias, tais como, datilografar cartas, relatórios, memorandos, atas de reunião e outros documentos; organizar reuniões, apresentações e outros eventos; elaborar atas nas reuniões; manter organizado os arquivos da empresa ou setor.

Parece irrefutável a constatação de que estamos diante de um mercado de trabalho que, constituído por estrutura cujo fulcro econômico corresponde a relações de produção e de trabalho peculiares ao setor comercial, apresenta-se revestido de tal caráter que exige de seus indivíduos um conjunto de conhecimentos e habilidades próprios e sem paralelo em outro ambiente.

No entanto, o que significava exatamente ter “formação comercial”? Faria parte da organização de algum tipo prévio de ensino escolar ou poder-se-ia recorrer a ela em cursos independentes e oferecidos por instituições particulares? Onde buscá-la? Que conteúdos contemplariam esse tipo de formação? E é justamente no retorno aos classificados do jornal que encontramos importantes pistas cujos indícios, além de serem verdadeiros sinalizadores do cotidiano, nos ajudam a responder, em parte, às questões suscitadas e que remontam aos objetivos iniciais desta pesquisa.

Professores, aulas e cursos

Em um meio essencialmente comercial como o de São Paulo, que melhor profissão podereis escolher para os vossos filhos do que a do commercio – difficil, mas fartamente adquiridas em poucos annos, com parcas despesas e relativamente pequeno consumo de energias? (Trecho de anúncio classificado da *Academia Commercial “Mercúrio”*, publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 10/01/27, p.07).

Logo em seguida à seção “EMPREGADOS QUE SE PROCURAM”, encontramos outra subdivisão da seção de classificados cujo título é de todo atraente às premissas que norteiam o presente trabalho. A seção “PROFESSORES, AULAS E CURSOS” está presente no decorrer de todo o período pesquisado e traz, basicamente, informações sobre escolas e cursos nas mais diversas áreas de ensino e de aprendizagem.

A análise desta seção – presente no mesmo jornal, *O Estado de S. Paulo* – foi realizada com base no registro de 63 anúncios, classificados por sua pertinência ao ensino profissional e cujas escolas destinavam-se, basicamente, a formar indivíduos para o trabalho em funções ligadas ao setor comercial.

A principal escola anunciante, detentora de 24% do total deste tipo de anúncio, e a única presente em todos os anos estudados, é a Escola Remington – primeira escola especializada em cursos de datilografia, no Brasil, que está presente em vários Estados do território nacional, principalmente nas décadas que se seguem – o que parece comprovar hipótese levantada no tópico anterior, qual seja, de que se inicia, na presente década, uma rápida ascensão desta profissão. Já no que se refere aos cursos de formação comercial em geral, a Escola de Comércio Álvares Penteado, no período em que se investigam os anúncios do jornal, já está consagrada no segmento profissionalizante de ensino comercial e apresenta uma expressiva demanda – desde o seu primeiro ano de funcionamento – que parece dispensá-la da competitiva concorrência que se estabelece na cidade, entre as escolas privadas que atendem a mesma clientela.

Esta concorrência é de tal modo impressionante que, por várias vezes, os anúncios na seção “PROFESSORES, AULAS E CURSOS”, ocupam quase que metade da página do jornal, sendo muito maiores que alguns artigos e reportagens. Encontramos anúncios que, além de descreverem a vida social, trazem aconselhamentos e normas morais que atentam para as modificações ocorridas no

bojo das relações interpessoais e clamam pelo retorno aos antigos e bons costumes – valores ligados diretamente à escola e ao trabalho no sentido de dar continuidade à *tradição magnífica do passado*. A primeira porque é tida como verdadeira usina redentora dos vícios e da imoralidade e, o trabalho, porque repleto de valor patriótico.

Parece claro o importante papel do jornal como veículo de comunicação entre a população, de um modo geral, e os interesses ligados à escola e ao mercado. No entanto, não obstante esta relação direta entre o campo do trabalho e o da educação e, a indiscutível presença do germe daquilo que viria a ser responsável pelo *boom* do crescimento econômico nacional, os anos 20 são marcados por ações que nos provocam a investigar se as diretrizes da educação realmente não buscavam mais do que a formação técnica do trabalhador. Estamos diante de um período que nos faz imergir ao cerne de reformas históricas no sistema educacional brasileiro, narradas por Azevedo (1957), em *A Cultura Brasileira* e que suscitaram pesquisas, tornadas clássicos obrigatórios de consulta e de referência para o entendimento do processo de configuração da educação nacional nas primeiras décadas do século XX, como é o caso do trabalho de Jorge Nagle sobre *Educação e Sociedade na Primeira República*, e do trabalho de Marta Maria Chagas de Carvalho sobre *Molde Nacional e Fôrma Cívica*.

Esse processo diz respeito, por exemplo, a uma dada sociedade cujo registro pode ser surpreendentemente retratado por meio da seleção de alguns anúncios classificados do jornal *Folha da Manhã* e da seção “PROFESSORES, AULAS E CURSOS” de *O Estado de S. Paulo*. Encontramos ali registrados, pistas que nos permitem transitar por vários campos sociais – dos quais poderíamos destacar, além do educacional, o político, o econômico, e o da produção cultural – na tentativa de compreender a dinâmica da vida societária e do mercado de trabalho, da vida cotidiana e, fundamentalmente, da maneira como se apresentava

a organização do ensino profissional, cuja utilidade era realmente muitíssimo maior do que simplesmente capacitar os sujeitos para as habilidades necessárias ao trabalho produtivo; visava “uma educação SAN, MORAL e CIVICA, aperfeiçoando nelles o coração, suavizando os costumes, para formar homens de CHARACTER E REAL VALOR”. (Trecho de anúncio classificado da *Academia Comercial “Mercúrio”*, publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 10/01/27, p.07; grifos do próprio anúncio.). É evidente a preocupação em formar sujeitos, homens e mulheres, em tempo suficiente para atender à procura do mercado de trabalho que crescia rapidamente – como vimos anteriormente, no acelerado processo de recrutamento que corria em paralelo – e em contato direto com esse mercado, através da incursão a *estabelecimentos industriais e comerciais da cidade e do interior a fim de familiarizá-los com o fato da vida real*. Parece que, desta forma, poder-se-ia diferenciar uma forma de ensino que fosse voltada para o conhecimento prático e imediatamente aplicável.

As escolas e cursos, além de propagarem seu caráter utilitário e imediatista, com relação à possibilidade de aplicação do que ali se ensina, apresentam-se também como um importante espaço social e de convivência colocando, frente a frente, aspectos inerentes ao cotidiano social e ao mercado de trabalho.

Vale salientar, no entanto, que o ensino tem papel fundamental nesse jogo de forças que se estabelece entre a cidade e o comércio. Afinal, a pressão não é exercida somente sobre o segmento escolar, mas também, parte dele. E, chega até o ponto onde possa movimentar os poderes legislativo e executivo em direção à criação de leis, regulamentos e normas que organizam e fiscalizam, tanto o setor comercial como as escolas e os cursos de âmbito exclusivamente profissionalizante.

O que se pode concluir, até o momento em que se encontra o andamento da presente pesquisa é que, as escolas, assim organizadas e fiscalizadas, passam a apresentar uma dinâmica de funcionamento muito próxima

das necessidades presentes na sociedade, e oferecem novos cursos que respondem diretamente a estas demandas. Cursos que originalmente formavam para a carreira comercial, e assim eram chamados, vão sendo desmembrados de maneira que, as disciplinas que faziam parte da grade curricular, passam a ser oferecidas de forma independente. São cursos, à parte da matriz original – o curso comercial –, que permitem a possibilidade de uma formação mais rápida e mais direcionada a contemplar a departamentalização correspondente às novas estruturas organizacionais. Ao invés de passar quatro anos em um curso comercial, onde se aprenderia a técnica datilográfica, por exemplo, poder-se-ia estudar datilografia em mais ou menos três meses e conseguir, assim, uma colocação profissional mais rápida e mais condizente com uma sociedade que assiste, perplexa, ao acentuado processo de crescimento demográfico e econômico da época. Mudanças que impressionavam para além da expansão urbana, já constatada anteriormente, e que repercutiam na relação entre oferta e procura de mercado, estabelecida pelo setor comercial. Trata-se de oferta de trabalho dirigida a um segmento que se insinua de forma gradual e sutil na constituição da nova urbe paulistana, apresentando-se como verdadeira potência, não só de crescimento na área econômica, como, principalmente, de *status quo* – que favorece o prestígio e a consideração social.

Em se tratando da oferta de cursos, de modo geral, todas as escolas detectadas pela pesquisa – profissionalizantes e cujo perfil de ensino era voltado para a área comercial – anunciam cursos muito semelhantes: datilografia, línguas, taquigrafia, contabilidade, correspondência comercial, comércio, guarda-livros, cálculo comercial, calculador “Burroughs”, intérprete e tradutor público, perito judicial, agente consular e auxiliar de escritório. À parte da oferta destes cursos rápidos e que são oferecidos em praticamente todas as escolas, temos o curso mais completo da carreira comercial, assim chamado, curso comercial, que tinha a duração de quatro anos e

dirigia-se à formação das profissões de “comerciante, contador, guarda-livros, perito-judicial, interprete, tradutor publico, empregados da Fazenda, cargos de agente consular, director e chefe de grandes empresas industriaes ou estabelecimentos bancários” (OESP, 15/06/20, p. 10; 16/06/20, p. 10; 18/06/20, p.09; 19/06/20, p. 09; 21/06/20, p. 12; 22/06/20, p. 08; 23/06/20, p. 13; 25/06/20, p. 09).

Considerando a análise das fontes investigadas e o resultado a que se chegou, até o presente momento, é fundamental destacar o fato de que, a oferta de cursos divulgada pelos classificados dos jornais, mostra-se muito coerente com os atributos exigidos nos anúncios analisados inicialmente, que recrutam empregados. As reivindicações centrais daqueles classificados referem-se, em ordem de importância, ao conhecimento de idiomas, experiência na função, apresentação de referências, conhecimento de datilografia, formação em curso comercial, apresentação de boa caligrafia, conhecimento de correspondência comercial, contabilidade, e, estenografia. Esses são os atributos mais relevantes, esperados dos candidatos a vagas em empregos no comércio – substancialmente àquelas em escritórios comerciais – e estão, como vemos, amplamente contemplados nos cursos de formação oferecidos pelas escolas anunciantes do jornal.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A educação na encruzilhada**: problemas e discussões. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957. p.123-179.

BALCÃO, Lier. **A cidade das reclamações**: moradores e experiência urbana na imprensa paulista – 1900/1913. Dissertação – (Programa de História Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do Título de Mestre em História Social, São Paulo. 1998.

BATALHA, Cláudio. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BONTEMPI JR., Bruno. **A cadeira de história e filosofia da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. Tese (Programa de Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do Título de Doutor em Educação, São Paulo. 2001.

CARVALHO, Marta M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CRUZ, Heloísa de F. **São Paulo em papel e tinta**: periodismo e vida urbana – 1890-1915. São Paulo: EDUC; FAPESP; Arquivo do Estado de São Paulo; Imprensa Oficial SP, 2000.

DEAECTO, Marisa M. **Comércio e vida urbana na cidade de São Paulo (1889-1930)**. São Paulo: Senac, 2002.

DIAS, Marcia Hilsdorf. A escola normal paulista na ótica dos conservadores – O jornal católico *A Ordem*. In: GONDRA, José (org.). **Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001, p.109-132.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GOMES, Angela Maria de Castro. Notas sobre uma experiência de trabalho com fontes: arquivos privados e jornais. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.1, n.2, 1981, p.259-283.

HOBBSAWM, Eric J. **Mundos do trabalho – novos estudos sobre a história operária**. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988, p.191-220.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: A origem do trabalho livre no Brasil. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

POMIAN, Krzysztof. História cultural, história dos semióforos. In: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François (dir.). **Para uma história cultural**. Lisboa : Editorial Estampa, 1998, p.71-95.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 8ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1995.

SODRÉ, Nelson W. **História da imprensa no Brasil**. 4ed. [atualizada]. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

EL DUOC Y SU APORTE A LA EDUCACIÓN DE LOS OBREROS Y CAMPESINOS CHILENOS DURANTE SU PRIMERA DÉCADA DE EXISTENCIA (1968-1978)¹

DUOC AND ITS CONTRIBUTION TO THE EDUCATION OF CHILEAN WORKERS AND FARMERS DURING ITS FIRST DECADE OF EXISTENCE (1968-1978)

Jaime Caiceo ESCUDERO²

RESUMEN

A fines de 1968 un grupo de estudiantes de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile fundó el Departamento Universitario Obrero Campesino como fruto de la Reforma Universitaria iniciada el año anterior. Se deseaba que la Universidad estuviera al servicio de los más desposeídos culturalmente; que los estudiantes dejaran su torre de marfil y entregaran regularización de estudios primarios y secundarios, capacitación, perfeccionamiento y formación técnica a quienes no habían tenido acceso a ello. La mencionada institución nació informalmente a fines de 1968 como un Programa de la Rectoría de la Universidad para transformarse posteriormente en una Fundación (1975) y, en este momento, después de 37 años de historia se ha transformado en un centro tecnológico de la Universidad Católica. El objetivo de este artículo consiste en dar a conocer el aporte de esta institución a la dignificación de obreros y campesinos chilenos a través de la educación en su primera década de existencia.

La metodología utilizada es la propia de los estudios históricos, recurriendo a un gran número de fuentes primarias y secundarias.

Palabras-Clave: Educación de Adultos; Educación Popular; Educación Técnica.

ABSTRACT

At the end of the 1968, a group of students from the educational school of the Pontificia Universidad Católica de Chile, founded the Departamento Universitario Obrero Campesino (The University Worker's and Farmer's Department) as a result of the Educational Reform that had begun in the previous year. The intended goal was that the university could be at the service of the those who lacked of culture. The main purpose was the university could run courses for students who have not finish their primary and secondary education, give them training, offer courses for their development and technical education. For those who have not had access to it yet. This above-mentioned institution started informally at the end of 1968 as a

⁽¹⁾ Este artículo se basa en la ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador, entre el 13 y el 16 de septiembre de 2005.

⁽²⁾ Doctor en Ciencias de la Educación, Académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación -Santiago de Chile-, de la Universidad de Santiago de Chile, miembro del Directorio de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación y Director del Colegio Santa Isabel de Hungría de La Cisterna -Chile-. Dirección: Víctor Rae 5400, Las Condes, Chile; F: 00-56-2-3250971; 00-56-9-4370034. E-mail: jcaiceo@hotmail.com

program depending of the Rectorry of the University, to become later a foundation (1975). Nowadays, after 37 years of history it has become the technological Center of the Catholic University. The aim of this article is to show the contributions that this institution has made to give dignity to workers and farmers throughout its first decade of existence.

The methodology used in this article is the appropriate to historical studies and a great variety of primary and secondary sources has been used.

Key words: *Adult's Education; Popular Education; Technical Education.*

Introducción

Al cumplir 37 años de existencia, la institución Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, conocida hoy como Instituto Profesional DUOC-UC, parece oportuno indagar brevemente en sus orígenes, sus planteamientos inspiradores -su filosofía- y efectuar una descripción del aporte que se hizo a la educación popular en Chile, a lo menos, en su primera década de existencia.

De las fuentes utilizadas sobresalen las documentales³, entrevistas⁴ y estudios anteriores (CAMUS, et al., 1972; ALBORNOZ et al., 1973; BARRERA, 1974; HEVIA, 1974a, 1974b; DONOSO et al., 1975a, 1975b, 1976; LIVACIC et al., 1975; DONOSO, 1976; WILLIAMSON, 1976, 1978; GAJARDO et al., 1977; ALTAMIRAS, 1978; MARSHALL et al., 1978; PÉREZ, 1979). A su vez, se tomará como complemento una investigación (CAICEO, 1980), en la cual se expuso el desarrollo estructural de la organización DUOC. Se analizará, asimismo, en forma breve el contexto histórico en el cual surge la institución en estudio y cómo y con qué recursos dicha organización se gestó.

Contexto histórico chileno de la década del 60 durante el siglo xx

Para poder comprender algunas de las razones que condujeron a la creación del DUOC de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se indicará, en primer término, cuáles eran las situaciones sociales y educacionales en Chile en los años 60 del siglo pasado, como al mismo tiempo cuál era el momento histórico de la Universidad Católica.

Situación Social

Se inició la década del 60 con lo que se ha denominado la "Administración Alessandri" y en que muchos de los sectores socialmente postergados deseaban tener mayores canales de participación; dicho gobierno se vio presionado por los requerimientos de sus compatriotas a tomar medidas que posteriormente serían desarrolladas por el gobierno de Eduardo Frei Montalva: La Reforma Agraria y los Estudios que condujeron a la Reforma Educacional de 1965 (VILLALOBOS et al., 1974, p.968-977). Frei, además, a través de la promoción popular y de la creación de sindicatos, juntas de vecinos y centros de ma-

⁽³⁾ Archivos Oficiales de la Coordinación Central del DUOC, de la Dirección Ejecutiva, de la Secretaría General, de la Secretaría Docente-Administrativa, de la Sub-Dirección Docente, de la Sub Dirección Administrativa; Archivos personales de algunos que ocuparon puestos claves en la institución; Archivos pictóricos; Estatutos y Manuales de Procedimientos de la Institución DUOC (1968-1978); Memorias Anuales, Presupuestos y Balances; Documentos Internos de la Institución; Informes de Auditores Externos (Price Waterhouse Peat and Co.); Cuentas de Rectoría de la Universidad Católica de Chile; *Boletín Informativo* del DUOC; la Revista *Debate Universitario*.

⁽⁴⁾ Se entrevistaron a 10 personas que estuvieron trabajando en la institución durante los 10 primeros años de la misma, período que cubre el estudio.

dres, organizó la base social de los sectores postergados. Se caracterizó, por lo tanto, esta época por un deseo inmenso de amplios sectores sociales de tener más acceso a lo económico, a lo político, a la salud, a la vivienda, a la educación y, en general, a la cultura. Esta situación, sin embargo, era, a su vez, un reflejo de la situación mundial, especialmente en los países subdesarrollados.

Situación Educacional

En el año 1965 se inició, como ya se indicó, la Reforma Educacional, la cual tuvo como objetivo fundamental "Democratizar la Enseñanza", es decir, hacer efectivo lo que la Constitución Política del Estado establecía en el sentido que todos los chilenos tienen derecho a educarse. Por lo mismo, cobra un gran impulso la Educación de Adultos, la cual tiene sus orígenes en Chile en el siglo XIX, destacándose los siguientes hechos: Fundación de la Escuela Agrícola bajo el auspicio de la Sociedad Nacional de Agricultura, en 1856; el surgimiento de los establecimientos de Enseñanza Comercial, en 1898, y la creación de las Escuelas Primarias para Adultos en 1929 (GAJARDO, 1977, p.31-60).

Sin embargo, en parte por la situación social descrita anteriormente, la educación de adultos cobra mayor impulso sólo en los años 60 del siglo pasado. Hasta entonces se consideraba como Educación de Adultos a la educación tradicional (Básica, Media y Profesional) aplicada al adulto que no había podido estudiar cuando niño o joven. En esa época comenzó a aparecer el concepto de educación permanente, el cual reitera que la educación es un proceso que se da a lo largo de toda la vida del ser humano en sus diferentes facetas regulares y extra-escolares (SOLER, 1974; ADISESHIAH, 1975; PEREIRA, 1977).

Por otra parte, lo que más motivó a los dirigentes de los diversos países, y entre ellos a Chile, a preocuparse por la educación de adultos fueron las nuevas exigencias emanadas de

las condiciones de ese tiempo. Hubo un rápido aumento de la población mundial, sobre todo en los países pobres, donde la posibilidad de estudios es menor en la edad escolar tradicional. A su vez, el inmenso desarrollo tecnológico obligó al hombre a estudiar más, a aprender más, porque si no le era y le es imposible desenvolverse en el avanzado mundo del trabajo de la segunda mitad del siglo pasado y en los inicios del actual. Por ello, el problema de la Educación de Adultos se ha agravado: Por un lado, existía mucho analfabeto o semianalfabeto, que era necesario darle la posibilidad de educarse, de progresar, de ser más; y por otro, existían muchos adultos que necesitaban estudiar o ponerse "al día" para poder enfrentar al mundo tecnológico y cambiante.

Motivado por lo anterior, el Gobierno de Chile, a partir de la Reforma Educacional de 1965, empezó a darle mayor trascendencia y recursos a la Educación de Adultos. Empero, el Estado no era capaz en tan breve tiempo de absorber toda la demanda educacional de adultos. El Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), fundado en el gobierno de Jorge Alessandri para capacitar a los trabajadores, y una serie de escuelas y liceos vespertinos y nocturnos creados, no alcanzaban a satisfacerlas. Ello será, sin duda, una de las razones que explicará la excelente acogida que el DUOC tuvo y su tremendo crecimiento.

La Reforma Universitaria y el DUOC

A mediados de la época del 60 comenzó en diferentes universidades del mundo, sobre todo francesas, una inquietud constante: Los universitarios no estaban conformes con su situación de privilegio respecto a los demás estudiantes y ciudadanos en general, ni tampoco con lo que la Universidad en sí entregaba.

Era la crisis general del mundo de esa época que se expresaba también en la educación superior; de aquella educación que apuntaba más a la instrucción que al desarrollo pleno del hombre, más al profesionalismo que a la investigación y búsqueda de nuevas for-

mas de cooperación para el desarrollo de los países. Esta situación llegó a Chile en 1967, y también a la Pontificia Universidad Católica de Chile. No es el momento de analizar el proceso de la Reforma Universitaria Chilena, pero sí clarificar qué relación tuvo dicho proceso con el surgimiento del DUOC.

Uno de los principios de la Reforma Universitaria, sostenía que la Universidad debía estar al servicio de la sociedad en la cual estaba inserta. Esto significaba, en otros términos, que la Universidad y el Mundo debían estar estrechamente ligados. Para que la Universidad se nutriera de la realidad y pudiera hacer ciencia verdadera, debía compenetrarse del mundo, Para que esta unión Universidad - Mundo fuera más fructífera -se decía-, representantes de la Comunidad Universitaria, que conocieran mejor el mundo y la sociedad en que vivían, debían entregarles a los miembros de su entorno social sus conocimientos teóricos, contrastarlos con la experiencia y nutrirse de la verdad que estaba en la realidad misma. De esta forma, los universitarios, al entregar sus conocimientos a la sociedad y enriquecerlos con ella misma, devolvían en parte el tremendo esfuerzo que hacía un país subdesarrollado como Chile para mantener las universidades. Se quería, en otros términos, poner a la Universidad en el lugar que le correspondía, "no ser una torre de marfil", como se decía en ese entonces, sino que fuera el lugar de pensamiento y elaboración de la cultura chilena, inspirada en su realidad.

La Reforma, además, deseaba que la Universidad estuviera abierta a todos los chilenos, no para que todos pudieran llegar a las carreras tradicionales de enseñanza superior, sino que la Universidad debía estar abierta a todos para entregar la cultura allí elaborada, a través de cursos de extensión, de capacitación, de perfeccionamiento o de mandos medios.

Mientras algunos hicieron de lo anterior sus banderas de lucha política, instrumentando a la Universidad para determinados

grupos partidistas, otros quisieron honestamente poner a la Universidad al servicio de su pueblo. Para ello comenzaron entregando a los más necesitados de educación, lo que ellos sabían: Enseñanza básica y media.

Por otra parte, el DUOC surgió en una Universidad Católica; ello no ha significado que todos los que han participado en esa institución o han recibido sus servicios tengan que ser católicos, Lo importante en este punto radicó en que los valores presentes en el pensamiento de los fundadores estaban inspirados en el humanismo cristiano. Para ello se basaron fundamentalmente en la renovación que el Concilio Vaticano II realizó, expresada más específicamente para los latinoamericanos en la Conferencia de Medellín.

En el contexto anteriormente descrito apareció el DUOC.

Fundamentos filosóficos inspiradores del duoc

El espíritu que en el DUOC se creó y que facilitó y posibilitó su tremenda acción estuvo inspirado en su filosofía. El principal documento sobre la filosofía del DUOC fue elaborado por sus tres fundadores en 1969. En 1975 fue retomado y basado en él se elaboraron los principios y objetivos operativos de la institución.

A continuación se presenta una síntesis de esa filosofía:

La explicación de lo que es la cultura hay que buscarla en la actividad humana. La cultura es el cultivo del mundo por el hombre, en la medida que éste es sujeto de su propio destino. Un proyecto humano tiene siempre doble origen: Nace de una necesidad interior natural o producida, o bien surge partiendo de los condicionamientos exteriores. En cada caso, sin embargo, se trata de maneras de realizar fuera de sí, por medio de sí mismo, aquello que se experimenta, siente, piensa o intuye como una carencia, como falta de algo.

Si la cultura es posible comprenderla como humanización del mundo exterior, como ese artificio por el que se vincula lo diferente con lo diferente y se genera a costa del esfuerzo, la semejanza, en una palabra, que permita la realización del individuo y del grupo por medio del exterior, modificando proporcionalmente las necesidades y los propósitos, ésta será entonces una llave que nos permitirá comprender, en el esfuerzo singular del hombre, el hecho objetivo del esfuerzo de una comunidad que se ordena y regula de acuerdo a sus posibilidades. Esta llave nos permite encontrar en cada sociedad desarrollada, en cada sociedad en vías de desarrollo, el mismo proceso elemental que se da en la sociedad primitiva y por el cual, como una especie de aliento significador, abocador y totalizador, los hombres, ubicándose dentro de la objetiva presencia del mundo, la subordina a su propio proceso de realización y, después, adaptándose a leyes objetivas, las dominan, las sobrepasan y las involucran como engranaje de sus propias aspiraciones.

Por razones históricas, económicas, políticas y sociales y por razones biológicas, los ritmos de desarrollo de la sociedad no han sido sincrónicos. Cada una ha optado por una vía y se ha dado una organización, una constitución, un régimen y autoridades que procuran concebir, patrocinar, y llevar a cabo, las políticas generales que conduzcan al bienestar de todos dentro del mayor consenso posible. Estas políticas generales son análogas a las que un individuo concibe para sí y su familia: No hay y no debe haber un distanciamiento entre el individuo, el grupo y la sociedad.

Estas políticas generales para lograr su objetivo, deben coincidir con los propósitos individuales y deben tener la capacidad suficiente para motivar una empresa de carácter colectivo, teniendo presente simultáneamente tres intereses: Los del individuo, los de la nación, y los de la humanidad.

En esta empresa se encuentran comprometidas las sociedades en vías de desarrollo, pues los hombres que las componen sufren

las necesidades con mayor intensidad. Cada necesidad es un problema, cada problema una limitación y también un desafío hacia el progreso. Conocerse, ayudarse: Éste es el camino que se impone. Comunicar a los que saben, enseñar aprendiendo. Canalizar inteligencias y energías donde hace falta. Aunar esfuerzos y recursos en cada zona donde es preciso; vincular estrechamente la ciencia y la tecnología y los lugares en que se cultiva hasta los lugares donde se carece de ella; acercar los recursos intelectuales al campo, a los pueblos, y poner su capacidad creadora al servicio de ellos, detectando potencialidades, capacitando, perfeccionando, formando técnicos y educadores, al hombre todo, asesorando al que trabaja haciendo de la educación un medio para la comunicación de conocimientos capaces de implementar el saber natural y adquirido.

Esta voluntad de servicio encuentra como fundamento la aspiración natural de todo hombre y la antigua voluntad bíblica de "Id y Enseñad". Hacer de la ciencia un implemento de trabajo y progreso; estrechar voluntades en una misma empresa; proporcionar a los que trabajan, la fuerza más poderosa: El saber. En una palabra, hacer de la educación un instrumento de desarrollo capaz de conectar el conocimiento con la necesidad, procurando a los hombres someter el orden terrestre, haciendo más humana la vida, captando en cada grupo su voluntad de progresar: Lograr hacer de esto una realidad indujo a la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica de Chile.

Los países en vías de desarrollo, como el nuestro, por sus características socio-económicas y culturales requieren de un gran esfuerzo colectivo, organizado, capaz de asumir adecuadamente las tareas del desarrollo nacional. Para esto es preciso que los habitantes de estos países, estén suficientemente capacitados y preparados en sus labores, con el fin de aumentar el rendimiento y la productividad a niveles adecuados.

Es preciso, además, capacitar adecuadamente a la comunidad en todas aquellas materias que significan proporcionarle una herramienta de bienestar y de integración comunitaria. Es imperioso formar, capacitar y perfeccionar a todo trabajador y a su familia para crear un contingente laboral técnicamente apto para desempeñarse en actividades productivas de todo tipo. Es preciso, también, entregar a todos los miembros de la comunidad los conocimientos y habilidades que le permitan lograr mejores niveles de vida, incorporándose activamente a las tareas del desarrollo socio-económico.

Asimismo, se requiere la formación de un sector laboral capaz de cooperar adecuadamente con el profesional y el técnico de alto nivel: Los Mandos Medios, ya que los profesionales formados por las Universidades no bastan para el gran esfuerzo que significa el desarrollo; más que profesionales de alto nivel, Chile necesita personal de mando medio para lograr mejor calidad de vida para sus habitantes⁵.

Por otra parte, la agricultura estancada desde mucho tiempo, con técnicas de explotación arcaicas que influyen, entre otras causas en el bajo rendimiento del suelo; y la ganadería, a su vez, requiere de una capacitación del campesinado, que le signifique nuevas responsabilidades y, por lo tanto, aprender nuevas técnicas de cultivo

Una comunidad podrá ser autosuficiente, por lo menos a niveles mínimos de necesidades, si sus miembros cuentan con ciertos conocimientos que le permitirán afrontar prontamente los requerimientos más inmediatos de su vida.

Además, porque comprendemos que lo puramente técnico parcializa al hombre y responde sólo a una de sus necesidades y manifestaciones, la actividad del DUOC no se limita a éste único campo, sino que asume

simultáneamente el desarrollo cultural, artístico, y físico del trabajador partiendo de sus propias inquietudes. Es por esto que el centro del DUOC y su actividad está en el hombre. Un hombre considerado en su dimensión espiritual y corporal que, en su realidad de tal, se vincula con el Ser Superior que le otorga dignificación y existencia y, por otra, se relaciona con los demás hombres y con el mundo. Con los hombres para dar forma a la comunidad, con el mundo para transformarlo, humanizándolo con sus potencialidades, habilidades y destrezas.

La actividad del hombre, frente al mundo y a los demás hombres, está animada por el Amor como principio rector y por el trabajo como esfuerzo común de dignificación. Lo uno y lo otro constituyen el "ámbito" de la actividad humana, en donde se juega el destino del hombre. Del hombre transformador del mundo y actor de su destino. Del hombre considerado como persona. Del hombre como habitante de la comunidad que se hace y se rehace por el esfuerzo común y por la lucha constante por su dignidad. Del hombre inmerso en todas y cada una de las esferas del acontecer cotidiano, del hombre que hace historia, porque tiene la capacidad y el deber de hacerla. De esta manera, el hombre dignificado en su condición de tal, vive en comunidad y contribuye creativamente a la sociedad, definida como una Comunidad de Comunidades.

A este desafío quiere responder el DUOC. Porque la condición de persona está dada por la conciencia que tiene un ser de sí mismo y del mundo que le rodea. Y la educación es uno de los medios para lograr tal conciencia. Porque la educación debe significar una "respuesta" a las necesidades provenientes de un medio social determinado y porque por ese "medio", Chile, nos exigía y nos exige una respuesta educacional concreta tendiente a posibilitar la dignidad humana ayudándole a

⁵ Plantear esto hace 37 años, fue un anticipo de lo que últimamente los economistas insisten; mayor mérito el haber sido enunciado por estudiantes de filosofía, futuros educadores.

“todos los hombres” a desarrollar sus capacidades para entrar en igualdad de condiciones a la tarea de transformación del mundo, de las necesidades de la supervivencia y a las exigencias del progreso cultural, científico, técnico y del desarrollo integral del hombre.

Las diferentes actividades en pro de la educación popular del duoc en su primera década de existencia

Creación de DUOC

En relación a ello se puede precisar que éste surgió por iniciativa de tres dirigentes del Centro de Alumnos de la Escuela de Pedagogía⁶ de la Pontificia Universidad Católica de Chile⁷.

Mientras se desarrollaba la Reforma Universitaria, en la Universidad Católica comenzó a gestarse una gran pugna política entre los sectores de Izquierda de la Universidad (Movimiento 11 de Agosto) y los sectores que se autodenominaron Gremialistas⁸. Los primeros deseaban que la Universidad se comprometiera con un proceso revolucionario de cambios sociales; los segundos deseaban que la Universidad se mantuviera alejada de dicho proceso, Frente a esa situación el Centro de Alumnos de la Escuela de Pedagogía, de inspiración humanista cristiana, propuso como alternativa la idea de crear el DUOC; una manera concreta de llevar a cabo los postulados de la Reforma Universitaria y de comprometer efectivamente a la Universidad con su pueblo era crear y desarrollar un programa de educación para trabajadores. Se discutió la idea

con dos dirigentes sindicales -Luis Narvaez, Presidente del Sindicato de Trabajadores del Parque Metropolitano del Ministerio de Obras Públicas y Eduardo Morales, a nombre de los sindicatos de la Universidad Católica- y con el Presbítero Juan Bagá Ballús -quien se integra al grupo fundador- el 16 de Noviembre de 1968⁹. El planteamiento de los dirigentes estudiantiles fue muy bien recibido y se decidió presentar la idea al Rector, Arquitecto Fernando Castillo Velasco; la mencionada autoridad no sólo la aceptó sino que la acogió como suya y en 1972 señalará: “*Quiero aprovechar esta oportunidad para repetir una vez más el hondo significado que reviste para la Universidad Católica la capacitación, formación, perfeccionamiento y educación de los trabajadores*” (DEBATE UNIVERSITARIO, 1972, N° 43).

Posteriormente, cuando el Rector Castillo residía en Inglaterra, en la Fundación Cafod dirá que la mejor obra de su rectorado fue la acción desarrollada por el DUOC¹⁰.

La intención del Centro de Alumnos fundador era incorporar universitarios de todas las carreras a trabajar en el programa DUOC; lo anterior lo demuestra una carta (TOKOS & NAVARRO, 1969) dirigida a los estudiantes de las Sedes Regionales de la Universidad Católica en la cual se invita a crear centros populares universitarios en diferentes áreas de estudio con el objeto de redimir al obrero y al campesino y a fundar las bases de un nuevo humanismo del trabajo.

Sin embargo en los primeros meses del año 1969 la idea anterior -a pesar de elaborarse un proyecto para que todos los Centros de Alumnos de la Universidad Católica se

⁶ Hoy Facultad de Educación.

⁷ Estos dirigentes universitarios eran Francisco Tokos Mentlik (fallecido el 31 de diciembre de 2003), Iván Navarro Abarzúa y Jaime Caiceo Escudero (Vice-Presidente, Presidente y Secretario General del Centro de Alumnos de la Escuela de Pedagogía, respectivamente); los tres compañeros del mismo curso de Pedagogía en Filosofía.

⁸ Movimiento iniciado en la Facultad de Derecho por Jaime Guzmán Errázuriz, base del actual Partido Político de la derecha chilena: La Unión Demócrata Independiente (UDI).

⁹ *Debate Universitario* (Santiago, 1971), año I, N° 2.

¹⁰ Ello lo señaló ante el Presbítero BAGÁ, J., quien nos lo relató en su *Entrevista*.

incorporaran al DUOC, y sus presidentes conformaran el Consejo de la Organización, no fructificó. Por otra parte, los fundadores desearon que el DUOC fuera estructuralmente un programa permanente de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica; pero el Decano, Presbítero Fernando Cifuentes, no aprobó la idea.

En el contexto anterior y en los tres primeros meses de 1969 los fundadores establecieron contactos con los sindicatos de la Universidad Católica y del Ministerio de Obras Públicas, logrando reunir trescientas personas interesadas en regularizar sus estudios de Enseñanza Básica y Media. El 1º de Abril de 1969 se reunieron en la sala de plenarios del antiguo Pedagógico de calle Dieciocho 102¹¹ y, después que Francisco Tokos explicara la idea del DUOC, procedieron a matricularse en la Oficina del Centro de Alumnos.

Al día siguiente comenzarían las clases. No había salas, profesores ni horarios. Se designó Director del Primer Liceo Popular del DUOC a Jaime Caiceo¹², quién, gracias al espíritu de esfuerzo y sacrificio de los universitarios, en el mismo día logró estructurar siete cursos, desde el primer nivel básico hasta cuarto año medio de adultos; las salas, tiza y otros insumos los facilitó el Decano Cifuentes¹³. A esta altura ya queda claro cuáles eran los recursos humanos y materiales con que se contaba para iniciar las actividades del DUOC.

Al mes de funcionamiento del primer Liceo Popular surgieron nuevas demandas y el 2 de mayo se inauguró en la Casa Central de la Universidad Católica el Liceo Popular N° 2 a cargo de Iván Navarro¹⁴, con una matrícula de 175 alumnos.

El lema de la Organización en este período y que encarna su verdadero sentir es: *"DUOC: el Compromiso de la Universidad con el pueblo"*.

El DUOC, un Programa de Rectoría de la Universidad Católica

Como el DUOC surgió de un Centro de Alumnos y éste no podía por sí solo sustentarlo, y tal como se indicó en páginas precedentes no se pudo hacer depender de todos los Centros de Alumnos, ni de la Escuela de Pedagogía, el Rector Castillo decidió darle al DUOC el status de Programa de la Rectoría de la Universidad en julio de 1969, nombrando como Directivos del DUOC a tres coordinadores que pasaron a ser la Coordinación Central de la institución; ellos eran: Iván Navarro, Francisco Tokos y el Presbítero Juan Bagá. Al mismo tiempo, la Vicerrectoría Académica emitió un Decreto en el cual reconocía las actividades que los estudiantes universitarios realizaban en el DUOC como créditos facultativos. A contar de febrero de 1973 se creó el cargo de Director Ejecutivo del DUOC, asumiendo tal función el Presbítero Juan Bagá Ballús¹⁵; al mismo tiempo se crearon las Sub-

⁽¹¹⁾ Este edificio pertenece hoy al DUOC (fue comprado a la Universidad en 1975).

⁽¹²⁾ En 1970 ejerció la Dirección Francisco de la Jara -hoy sacerdote de la Congregación del Verbo Divino- y en 1971 Ignacio Court Lobo.

⁽¹³⁾ En Agosto de 1969 el Liceo Popular N° 1 se trasladó al Colegio San Ignacio de Alonso Ovalle, que arrendó las salas. Con esta situación, se inició lo que será la política de la institución en el futuro: Usar a los colegios católicos como infraestructura, cancelando un arriendo de bajo costo por el uso del mismo en horario vespertino, lo cual no obstaculizaba el normal funcionamiento de los establecimientos en sus horarios normales de atención a sus alumnos. Diferentes congregaciones religiosas pusieron sus establecimientos al servicio del DUOC, entre las cuales se destacan los jesuitas, los maristas, los salesianos y los franciscanos, en sus diversas congregaciones, ya sean masculinas o femeninas.

⁽¹⁴⁾ En agosto del mismo año asumió la Dirección del Liceo N° 2 Francisco de la Jara y en octubre fue cambiado por Hugo Bodini (Director del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Católica). En 1970 ejerció la Dirección Ignacio Court Lobo y en 1971 Humberto Letelier.

⁽¹⁵⁾ Ello, en consideración a que en julio de 1972, Iván Navarro se fue becado a Alemania para doctorarse y en febrero de 1973, Francisco Tokos se había dedicado totalmente al Programa DUOC Internacional.

Direcciones Académica y Administrativa y la Secretaría General¹⁶.

Acogida del DUOC dentro y fuera de la Universidad Católica

Desde mediados de 1969 el DUOC recibió un gran espaldarazo en un triple sentido.

En primer lugar, el 4 de Septiembre de 1969 se firmó un Convenio entre la Rectoría de la Universidad Católica y el Ministerio de Educación, a través del cual se acordó que el DUOC recibirá perfeccionamiento técnico para sus profesores y el Ministerio reconocerá oficialmente los estudios de sus alumnos. Firman el Convenio en un Acto en el Salón de Honor de la Universidad, el Rector Fernando Castillo por el DUOC y el Subsecretario de Educación, señor Ernesto Livacic Gazzano por el Mineduc¹⁷. En enero de 1970 el Ministerio envía comisiones examinadoras a los recintos de la Institución, ante las cuales los alumnos rindieron sus exámenes y recibieron sus certificados oficiales por parte del Ministerio de Educación. Cerca de 85% de los alumnos aprobaron sus cursos.

En segundo lugar, en 1970 quintuplicó su alumnado en los liceos, teniendo que abrir un tercer establecimiento¹⁸ con un promedio cercano a los 1.000 alumnos en cada uno de ellos.

En tercer lugar, avanzado el año 1970, los alumnos provenientes de otras escuelas

de la Universidad desearon integrarse a las labores del DUOC, surgiendo de esta forma en agosto de ese año el Primer Centro Técnico Profesional de la Institución con cursos de nivelación topográfica, dibujo técnico, secretariado e idiomas con cerca de 250 alumnos¹⁹. En enero de 1971, se iniciaron las actividades con los Centros de Madres, capacitándolas en cursos de artesanía, modas y peluquería, surgiendo así la Primera Escuela de Verano.

Diversificación de actividades y extensión territorial

Los diferentes tipos de cursos que habían empezado a surgir desde mediados del año 70 continuaron multiplicándose en las diferentes sedes que se fueron abriendo. Sin embargo apareció una nueva modalidad de programas, los que pasarán a denominarse "Programas Especiales". A través de ellos el DUOC realizó cursos de capacitación acelerada, organizados a una demanda específica, los que se dictaban aparte de los esquemas tradicionales escolares, en locales comunitarios, sedes sindicales, industrias, centros campesinos, etc. De esta forma, surgieron el Programa Deportivo (agosto 1971)²⁰, el Programa para Hogares de Menores (septiembre 1971), la Unidad de Instrucción Comunitaria (UNIC) (noviembre 1971)²¹, el Programa Campesino (1972.)²², el Programa de Teleducación²³ a través de clases prácticas (1972) y el Programa Carcelario (1973)²⁴.

⁽¹⁶⁾ Las personas que asumieron dichos cargos fueron: Horacio Marín García, Jaime Caiceo Escudero y Horacio Villarino Gold-Smith, respectivamente, quienes permanecieron en sus cargos hasta fines de 1977.

⁽¹⁷⁾ *Debate Universitario* (Santiago, 1971), Año I, N° 2.

⁽¹⁸⁾ El primer Director en 1970 fue Humberto Letelier y en 1971 Fernando Rodríguez. En 1971 se fundaron tres Liceos más: Liceo N° 4, a cargo de Alberto Sotomayor; Liceo N° 5, a cargo de Pedro Gutiérrez y el Liceo Laboral, a cargo de Carlos Larenas.

⁽¹⁹⁾ El primer Director del Centro Técnico N° 1 fue Jaime Caiceo Escudero, quien estuvo hasta marzo de 1972.; dicho Centro comenzó a funcionar en el Liceo Alemán, ubicado en calle Moneda (por donde pasa actualmente la Línea 2 del Metro de Santiago), hoy trasladado al Barrio Bellavista. En 1971 se fundaron dos Centros Técnicos más: Centro Compañía de María, que tuvo a Horacio Marín García como Director y el Centro Casa Central, que tuvo como Director a Carlos Larenas.

⁽²⁰⁾ Programa iniciado por Manuel Guggisberg Encalada.

⁽²¹⁾ Programa iniciado por Héctor Casanueva Ojeda y María Elena Vidal; trabajarán en él, coordinándolo en los primeros años Marcia Rodríguez, Ester Morales y Judith Briceño.

⁽²²⁾ Programa que se desarrolló principalmente en las actuales Regiones Quinta, Séptima y Metropolitana, trabajando en ellos como responsables Caupolicán Manríquez López, Pablo Gómez Atria, Gustavo González Ferreiro, Sergio Ponce Videla, Arturo Prado Moreno y Edgardo Quezada Carvajal.

⁽²³⁾ Posteriormente, en la Universidad Católica se organizará TELEDUC.

⁽²⁴⁾ Programa organizado y dirigido por Violeta Molinos Mery.

De estos programas el que llegó a tener una mayor cantidad de alumnos fue el programa de teleducación; sin embargo, por la influencia y la importancia que tuvieron en la comunidad nacional, los programas que el DUOC ha considerado más importantes fueron el de UNIC, orientado a los Centros de Madres y el Programa Campesino²⁵.

El programa de Educación Comunitaria cobró mayor vigor en la medida en que formó a las propias dirigentes comunitarias como "monitoras". El lema de la formación comunitaria era el siguiente: "*Ser Instructor comunitario o monitor es llevar a la base social lo que la Universidad enseña en sus salas de clases*"²⁶. El DUOC mismo formó a sus monitores y los capacitó pedagógicamente para que pudieran enseñar diferentes especialidades, por ejemplo, Técnicas de Vestuario, Técnicas de Belleza, Técnicas Artesanales, Primeros Auxilios y Puericultura; también se formaron los monitores deportivos. A través de este programa, en esta segunda etapa, se atendieron a 16.380 personas; desde 1974 a 1978, por su parte, se llegará a prestar este servicio a cerca de 70.000 personas.

Respecto a la extensión territorial del DUOC hubo dos hechos significativos: El Plan Comunal y el Plan Sur. En efecto, durante el segundo semestre de 1971, el DUOC comenzó a fundar sedes en las comunas periféricas del gran Santiago (San Miguel, La Cisterna, San Bernardo, Puente Alto, La Florida, Melipilla, Ñuñoa, La Condes, Renca, Barrancas y Quinta Normal).

En mayo de 1972 partió al Sur de Chile un grupo de "aventureros"²⁷, enviados por las

autoridades del DUOC a fundar sedes en diferentes ciudades; partieron solamente con el dinero suficiente para pasajes y para 5 días de estadía; sin embargo, iban llenos del espíritu de servicio que el DUOC había logrado inculcar a su gente. Al cabo de mes y medio regresaron señalando que la idea DUOC ha sido bien acogida en varias ciudades sureñas y se fundaron sedes en Temuco, Valdivia, Río Bueno, La Unión, Osorno, Puerto Varas, Puerto Montt, Ancud, Castro y Punta Arenas. El DUOC cubría el sur de Chile. En el segundo semestre de 1972 se iniciaron las clases en todas esas ciudades. Estas sedes se verán fortalecidas institucionalmente con la visita que el Rector Castillo realizó a fines de ese mismo año (diciembre de 1972)²⁸.

El DUOC Internacional

En Octubre de 1972 Francisco Tokos partió al Paraguay y fundó el Programa de Educación para el Desarrollo (PED) con el mismo esquema aplicado en el DUOC. En 1973 se trasladó al Perú extendiendo los programas del PED a ese país, y posteriormente a Bolivia, Ecuador y Panamá. En octubre de 1973, el DUOC Internacional o PED dejó de depender del DUOC de Chile por decisión de las nuevas autoridades de la Universidad Católica de Chile²⁹ y pasó a ser el Departamento de Educación de Adultos de la Organización de Cooperativas de América. El 1º de agosto de 1973 el PED había firmado un Convenio con el Rector de la Universidad de Lima, Dr. Antonio Pinilla Sánchez Concha³⁰. En esos países el PED logró capacitar a cerca de

(25) Este programa, surgido en 1972, por la implementación que se requirió para su ejecución tuvo un verdadero éxito en el período 1975-1977, gracias al apoyo económico de la Inter American Foundation (IAF) de Estados Unidos.

(26) Folleto explicativo sobre el Programa de Educación Comunitaria. DUOC, 1972.

(27) Entre ellos se destacaron Elie Bastidas Jara, Ricardo Moreno, Aldo di Fiori, Carlos Larenas, Nelson Muñoz, Manuel Vergara y Jorge Gilbert Ossandón.

(28) *Debate Universitario* (Santiago, 1972), año II, N° 68.

(29) Producto de la intervención militar de las universidades chilenas, realizada por la dictadura militar encabezada por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas, asumió la Rectoría de la Universidad el Almirante Jorge Swett Madge, en reemplazo del Rector Castillo, quien había sido elegido por la comunidad universitaria. El Vice-Rector Académico, Jaime del Valle Allende, comunicó a las autoridades del DUOC que la Universidad nada tenía que ver con el DUOC Internacional.

(30) Departamento de Educación de Adultos de O. C. A., Publicación de Septiembre de 1976.

80.000 latinoamericanos; duró hasta fines de la década del 70; el más importante fue el del Perú, pero por los problemas limítrofes que hubo entre ese país y Chile en 1976, los chilenos fueron expulsados del país.

La Ley Austral

El 7 de Agosto de 1972 la Comisión de Hacienda del Senado de la República con la participación de los senadores Lorca, García y Hamilton aprobó la moción del señor Juan Hamilton Depassier³¹ con la que se inició un proyecto de ley que dispuso que la Corporación de Magallanes, el Instituto Corfo Aysén y el Instituto Corfo de Chiloé contribuirán al financiamiento de la Educación Superior en sus respectivas provincias. Posteriormente se aprobará la ley con el N° 17.903, gracias a la cual el DUOC recibirá a contar del 1° Enero de 1973 el 2% de las entradas anuales de la Corporación de Magallanes para financiar la sede de Punta Arenas y un 3% de los Institutos Corfo de Aysén y de Chiloé para financiar las sedes de Coyhaique, Puerto Aysén, Ancud y Castro³².

Lo curioso de este hecho radica en que el DUOC legalmente aún no existía y, sin embargo, a través de una Ley de la República indirectamente se le estaba reconociendo y se le estaban dando fondos para que pudiera cumplir mejor su labor. Después de los acontecimientos del 11 de septiembre de 1973 dicha ley fue derogada.

Aprobación de la Fundación DUOC por parte de la Universidad Católica

En julio de 1973 la Dirección de Planificación de la Rectoría de la Universidad Católica elaboró un Proyecto con el fin de establecer al DUOC como Fundación. Dicho Proyecto fue puesto en tabla para ser discutido por el

Consejo Superior en Agosto de 1973, pero por razones del momento histórico que vivía el país sólo pudo tratarse el 7 de Septiembre de 1973. En aquel memorable Consejo para la vida del DUOC, el Proyecto que creaba la Fundación del Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica de Chile –DUOC- fue aprobado por la unanimidad de los miembros del Consejo Superior de la Universidad Católica y, además, se reconoció públicamente su labor por los representantes de las tres corrientes políticas en dicho Consejo: Ernesto Livacic por el Frente Cristiano de la Reforma, Jaime Guzmán por el Gremialismo y Manuel Antonio Garretón por el Frente de Izquierda.

Aprobación de los Estatutos de la Fundación DUOC por parte del Estado

Por la interrupción de la democracia chilena, el 11 de septiembre de 1973, el proceso de la obtención de la Personalidad Jurídica para el DUOC, iniciado en el Consejo Superior de la Universidad Católica, quedó en suspenso. Al asumir la Rectoría, en calidad de Delegado de la Junta Militar, en octubre de ese año, el Vicealmirante Jorge Swett Madge, designó al Vicerrector Académico, Jaime del Valle Allende y a Alberto Hardenssen para que junto a la Dirección Ejecutiva del DUOC (Director Ejecutivo, Sub-Director Académico y Sub-Director Administrativo) elaboraran los Estatutos de la Fundación DUOC. El 28 de Diciembre de ese mismo año, el Rector Swett firmó los Estatutos de la Fundación DUOC de la Universidad Católica de Chile para que se iniciaran los trámites legales en el Ministerio de Educación y en el Ministerio de Justicia, a fin de obtener la personalidad jurídica. El 30 de Octubre de 1974 se aprobó el Decreto que otorgó Personalidad Jurídica a la Fundación DUOC por parte del Ministerio de Justicia; se publicó en el Diario Oficial con el N° 1.381 el 22 de Noviembre de ese mismo año.

⁽³¹⁾ Era Senador por la Circunscripción que abarcaba las entonces provincias australes de Chiloé, Aysén y Magallanes.

⁽³²⁾ República de Chile. Senado, *Boletín N° 26.551*, 1972.

Presencia del DUOC en todo Chile

En el segundo semestre de 1973 se iniciaron los primeros contactos para establecer sedes del DUOC en las actuales Cuarta y Quinta regiones y en el extremo norte de Chile. Por los momentos vividos en ese entonces en el país el DUOC no pudo concretar lo que se denominó Plan Norte hasta el año siguiente; surgieron de esta forma las sedes de Viña del Mar, Valparaíso, Quillota, Coquimbo, Ovalle, Copiapó, Antofagasta y Arica. Así fue como la institución quedó presente de Arica a Punta Arenas en 1974 en un total de noventa y una sedes y subsedes³³. A partir del año siguiente se crearon las Coordinaciones Regionales para un mejor funcionamiento de las sedes³⁴.

Presupuesto fiscal

Al mismo tiempo que a fines de 1973 se preparaban los Estatutos de la Fundación DUOC se iniciaron los trámites correspondientes para que esta institución fuera incluida en el Presupuesto Nacional. Gracias a las

gestiones personales del Pbro. Juan Bagá, Director Ejecutivo, y a la buena disposición y apoyo de su Rector y del Vicerrector Económico de la Universidad Católica, Jorge Awad, la Dirección de Presupuestos incluyó en el ítem de la Universidad Católica para el año 1974 al DUOC³⁵.

Reconocimiento por parte del Ministerio de Educación a los Planes y Programas de los cursos Técnicos y Subtécnicos del DUOC

Uno de los problemas permanentes que el DUOC había tenido era el reconocimiento y validez de los estudios que realizaba. En sus primeros períodos había recibido la supervisión y apoyo de algunas unidades académicas de la Universidad Católica, y en el proyecto presentado por el Rector Fernando Castillo para aprobar la creación de la Fundación DUOC incluía el reconocimiento oficial de algunas de las actividades docentes

⁽³³⁾ Se entendía por Subsede la existencia de un Programa en algún pueblo pequeño que dependía de una sede cercana.

⁽³⁴⁾ Se entendía por Coordinación Regional la conjunción de dos o más regiones que tenían alrededor de 8 sedes. Existieron 5: I, II y III capital Antofagasta; IV y V capital Valparaíso; VI y VII capital Talca; VIII capital Concepción; IX y X capital Puerto Montt; la XI y XII regiones se conectaban directamente con Santiago. Las principales Sedes de Regiones en 1975 eran: Iª Región: Sede Arica (Colegio Santa Ana), Sede Iquique; Liceo de Niñas; IIª Región: Sede Antofagasta (Colegio San Luis de los Jesuitas), Sede Calama (Colegio Silvia Lezaeta); IIIª Región: Sede Copiapó (Instituto de Promoción Popular: Chañarillo 420); Subsede Freirina (Escuela Taller Parroquial); IVª Región: Sede Coquimbo (Aníbal Pinto 1397); Subsede La Reina (Cordovés 28), Sede La Serena (Francisco de Aguirre 1230), Subsede Ovalle (Casa de la Cultura), Subsede Vicuña (Escuela Consolidada); Vª Región: Sede Valparaíso (Independencia 2086), Sede Viña del Mar (11 Norte 1225), Sede Casablanca (Escuela Parroquial), Sede San Felipe (Colegio Las Carmelitas), Sede Los Andes (Sarmiento 418), Sede Limache (Liceo San Francisco de Limache), Sede El Quisco (Escuela Parroquial), Sede Quillota (Colegio Rafael Arístida de los Hermanos Maristas), Sede Calera (Colegio Cemento Melón), Sede San Antonio (Colegio Hermanos del Sagrado Corazón: Avda. Centenario 278), Sede Quipué (Liceo Mixto), Subsede Carena (Local Papelera), Subsede Frutillar (Local Papelera), Subsede Llay-Llay (Escuela Parroquial), Subsede Calera (El Melón), Subsede Quillota (Colegio Diego Echeverría de los Hermanos Maristas), Subsede Limache (En terreno: Plan Campesino), Subsede Casablanca (En terreno: Plan Campesino); VIª Región: Sede Rancagua (Casa de la Cultura), Sede Rengo (Escuela N° 2), Sede San Fernando (Colegio de los Hermanos Maristas: Carampangue 681), Sede Santa Cruz (Escuela Consolidada N° 1); VIIª Región: Sede Curicó (Estado 237), Sede Molina (Plaza Norte 1343) Sede Talca (2 Norte 451), Sede Constitución (Oñaderra 453), Sede Cauquenes (Maipú 215), Sede Linares (Colegio de los Marianistas: Chacabuco 566), Subsede San Javier (Arturo Prat 2633), Subsede Villa Alegre (Comercio 431), Subsede Salesianos (Colegio Agrícola Padres Salesianos), Subsede Parral (Unión s/n), Subsede Panimávida (En terreno: Plan Campesino); VIIIª Región: Sede Chillán (Colegio Padre Hurtado: Arauco 449), Subsede Chillán Viejo (En terreno UNIC), Subsede San Carlos (En terreno: UNIC), Subsede Chillán (Local Papelera), Subsede Laja (Local Papelera); IXª Región: Sede Temuco (colegio La Salle), Sede Pitrufquén (Liceo de Hombres), Subsede Loncoche (Colegio Parroquial); Xª Región: Sede Valdivia (Colegio de los Salesianos: Picarte 740, Subsede Valdivia (Local Papelera), Sede Osorno (Liceo de Hombres N° 2), Subsede Rahue Alto (Parroquia Jesús Obrero), Subsede Purranque (Aníbal Pinto 312), Sede Puerto Varas (Colegio Germania), Sede Frutillar (Arturo Alessandri s/n), Sede Puerto Montt (Colegio San Francisco Javier de los Jesuitas), Sede Ancud (Seminario: Errázuriz 550), Sede Castro (Liceo Coeducacional); XIª Región: Sede Puerto Aysén (Escuela N° 1), Sede Coyhaique (Clegio Religioso en Plaza de Armas); XIIª Región: Sede Punta Arenas (Chiloé 1129).

⁽³⁵⁾ Este ítem se mantuvo hasta la década del 80, como una glosa especial, para evitar que la Universidad le hiciera recortes.

de la institución por parte de la Universidad. Al asumir la Rectoría el Almirante (r) Jorge Swett expresamente señaló que el DUOC no podía dar cursos de carácter universitario y que el reconocimiento de sus actividades debía buscarlo en el Ministerio de Educación. Obtenida la Personalidad Jurídica se iniciaron en 1975 los trámites pertinentes y el 25 de mayo de 1976³⁶, a través del Decreto N° 205 del Ministerio de Educación, se reconocieron los Planes y Programas de los cursos técnicos y subtécnicos³⁷. De esta manera la Fundación pasó a ser el Primer Organismo Particular de Educación que otorgó títulos reconocidos por el Ministerio de Educación; un anticipo de lo que será el Decreto 24 de 1981 que creó a los Centros de Formación Técnica como parte integrante de la Educación Superior en Chile. Las carreras, a su vez, eran de diferente orden para atender demanda de hombres y mujeres.

Por otra parte, el 29 de junio de 1977 el Ministerio de Educación dictó el Decreto N° 506, complementario al Decreto N° 205, en el cual se señalaba que todos los egresados del DUOC de cursos técnicos y subtécnicos con anterioridad a la existencia de dicho decreto podían acogerse a un plan especial y obtener el título correspondiente. Finalmente, en el mismo año se iniciaron las gestiones para que la Fundación DUOC fuera reconocida como Cooperador Docente de la Función Educativa del Estado³⁸; en marzo de 1979, fue obtenido tal reconocimiento.

Reconocimiento del DUOC por parte del SENCE

El Gobierno Militar centralizó, a partir de 1976, todas las actividades de capacitación laboral en el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), dependiente del Ministerio del Trabajo. Las empresas para capacitar a sus trabajadores pueden hacer uso del 1% de sus remuneraciones, deducibles de los impuestos y con ello realizar labores de capacitación. Los Organismos que otorguen dicha capacitación necesitan estar reconocidos y supervisados por el SENCE. A fines de 1976 inició los trámites correspondientes y el 14 de junio de 1977, a través de la Resolución N° 140 del Ministerio del Trabajo, se reconoció a la Fundación DUOC como organismo Técnico de Ejecución de Capacitación Ocupacional (OTEC)³⁹.

Apoyo Financiero de la Interamerican Foundation (I.A.F)

Desde 1972, el DUOC había realizado una serie de actividades de capacitación con los campesinos, pero no se lograban resultados muy significativos porque para poder operar en el campo se necesitaban muchos recursos que los mismos campesinos no pueden financiar. Por ello, el DUOC presentó un proyecto de capacitación para el Área Metropolitana y para las Regiones Quinta y Séptima a la I.A.F. de Estados Unidos en 1974 y se aprobó en noviembre de dicho año.

⁽³⁶⁾ *Diario Oficial de la República de Chile*, N° 29.463, Santiago, 25 de Mayo de 1976.

⁽³⁷⁾ El número de carreras aprobadas fue de 35 y podía aumentar en el tiempo; he aquí algunas de ellas: Subtécnicas con requisito 2° Año Medio y una duración de 5 semestres con 12 horas semanales de clases: Instalaciones Eléctricas, Maquinarias Eléctricas, Reparación de Radio y Televisión, Mecánica de Mantenimiento Automotriz, Mecánica de Máquinas y Herramientas, Albañilería, Enfierradura, Construcciones Metálicas, Nivelación Topográfica, Proyectista de Instalaciones de Alcantarillado, Construcción de Interiores, Proyectista de Instalaciones de Gas, Instalaciones Sanitarias de Agua Potable en Obras Menores, Dibujo de Arquitectura, Modas Adulto –Corte y Confección-, Cortador Sastre, Moda Infantil –Corte y Confección-, Contabilidad, Almacenamiento y Bodegaje, Auxiliar de Ventas, Auxiliar de Párvulos, Auxiliar de Asistente Social; Técnicas con requisito 4° Año Medio y una duración de 5 semestres con 16 horas semanales de clases: Instalaciones Sanitarias, Dibujo Mecánico, Electricidad Industrial, Mecánica Industrial, Decoración de Interiores, Diseño Publicitario, Secretariado Ejecutivo, Analista de Procesamiento de Datos, Programador de Aplicaciones Comerciales, Comercio Exterior, Turismo.

⁽³⁸⁾ Dicho trámite era necesario para que los títulos de los cursos del Decreto N° 205 tuvieran validez legal en el país.

⁽³⁹⁾ Publicado en el *Diario Oficial de la República de Chile*, N° 29.789, Santiago, 20 de Junio de 1977.

A contar de junio de 1975 comenzó a llegar un aporte de 126.000 dólares; en marzo de 1976 se aprobó una segunda etapa para el mismo proyecto por la suma de 71.653 dólares. En abril de 1978 se aprobó un proyecto de autoevaluación del programa campesino por la suma de 36.100 dólares,

Otra de las actividades importantes para el DUOC fueron las desarrolladas en la base social misma, en los centros comunitarios. La I.A.F. aprobó un proyecto de 181.000 dólares para que el DUOC capacitara a los sectores comunitarios del área nor-poniente de Santiago, en octubre de 1976; comenzó a operar en enero de 1977.

Concentración de las actividades centrales del Duoc

Con el crecimiento de la administración central del DUOC, sus distintos organismos estaban repartidos en diversos lugares, lo cual impedía una buena comunicación y coordinación; además, era necesario un edificio que lo identificara corporativamente. En la Casa Central de la Universidad Católica, además, se le empezaron a reducir sus espacios físicos. Por ello, a fines de 1976 se adquirió un inmueble de cuatro pisos⁴⁰ en Alameda N° 2368 esquina Avenida España, el cual se remodeló y el 1° de junio de 1977 se inició el traslado de las distintas unidades de la administración de la Organización, convirtiéndose en la Casa Central de la Fundación DUOC. Con motivo del 10° Aniversario se bendijo e inauguró oficialmente sólo el 22 de noviembre de 1978.

Conclusiones

Al llegar al final de esta investigación es posible concluir lo siguiente:

1. La investigación ha cumplido con el objetivo planteado en la **Introducción**, es decir, dar a conocer las principales actividades del DUOC en beneficio de los obreros y campesinos chilenos específicamente y de todas las personas que desearan mayor educación para promoverse social y culturalmente.

2. En sus orígenes, el DUOC llegó muy pronto a ser una de las instituciones más grandes de su naturaleza, atendiendo a más de setenta mil alumnos simultáneamente, convirtiéndose en pionera de un tipo de educación para el país: Los Centros de Formación Técnica; ella constituyó el modelo y la base de las instituciones creadas en la Reforma de la Educación Superior de 1981, a través del DFL 24. De hecho, muchos Centros de Formación Técnica surgidos en la década del 80 fueron fundados por personas que trabajaron en el DUOC; esta institución fue su verdadera escuela formadora. Cecade, Cenco, CIDEC, Gastonia College, Esane, Esucomex, Icet, Propam, son algunos ejemplos de la afirmación anterior,

3. El DUOC fue en su tiempo un fiel reflejo de las prioridades de la Iglesia Católica, según los deseos del Concilio Vaticano II; de los planteamientos de la Reforma Educacional; de los intereses de los jóvenes universitarios y de las expectativas de los sectores más desfavorecidos. Lo aprendido en el DUOC fue la palanca para el desarrollo personal, profesional y laboral de muchos.

Referencias

ADISESHIAH, Malcolm. **Educación Permanente**. Santiago, C.P.E.I.P, documento N° 10.534, 1975.

ALBORNOZ, María Elena; et al. **Filosofía y Metodología de Educación de Adultos a través de las Universidades Chilenas**. Santiago, Seminario de Título, Escuela de Educación, P. Universidad Católica de Chile, 1973.

⁽⁴⁰⁾ El edificio de la Ex Casa García.

ARCHIVOS OFICIALES de la Coordinación Central del DUOC, de la Dirección Ejecutiva, de la Secretaría General, de la Secretaría Docente-Administrativa, de la Sub-Dirección Docente, de la Sub-Dirección Administrativa.

ARCHIVOS PERSONALES de algunas personas que ocuparon puestos claves en la institución.

ARCHIVOS PICTÓRICOS.

BARRERA, Manuel; et al. **Las Universidades Chilenas y la Educación de los Trabajadores**. Santiago, P.I.I.E., 1974.

BOLETÍN INFORMATIVO del DUOC (1970-1977).

CUENTAS DE RECTORÍA de la Universidad Católica de Chile (1969-1978).

CAICEO, Jaime. **El Desarrollo Estructural de una Organización Educacional No-Formal. Caso Estudio el DUOC en su Primera Década de Existencia: 1968 – 1978**. Santiago, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980.

CAMUS, Patricia; et al. **La Educación de los Trabajadores en la Universidad Católica de Chile**. Santiago, Seminario de Título, Escuela de Educación, P. Universidad Católica de Chile, 1972.

DIARIO OFICIAL de la República de Chile, N° 29.463, Santiago, 25 de Mayo de 1976.

DIARIO OFICIAL de la República de Chile, N° 29.789, Santiago, 20 de Junio de 1977.

DOCUMENTOS INTERNOS de la Institución DUOC (1968-1978).

DONOSO, Sebastián; et al. **Informe Final del Estudio Preliminar de Evaluación del Sistema del DUOC**. Santiago, CIDE, 1975a.

DONOSO, Sebastián; et al. **Presentación de los Resultados del Primer Cuestionario del Estudio de Seguimiento de Alumnos del DUOC**. Santiago, CIDE, 1975b.

DONOSO, Sebastián; et al. **Informe sobre el Estudio del Área Administrativa de la Fundación DUOC**. Santiago, CIDE, 1976.

DONOSO, Sebastián. **Presentación y Análisis de los Resultados del Cuestionario Administrado a una Muestra de Profesores del DUOC**. Santiago, CIDE, 1976.

ENTREVISTAS a 10 personas que estuvieron trabajando en la institución durante los 10 primeros años de la misma, período que cubre el estudio.

ESTATUTOS Y MANUALES de Procedimientos de la Institución DUOC (1968-1978).

GAJARDO, Marcela; et al. **La Educación de Adultos en Chile: Un Análisis de su Desarrollo**. Santiago, P.I.I.E., 1977.

HEVIA, Ricardo et al. **El DUOC: Análisis de una Sede**. Santiago, P.I.I.E., 1974a.

HEVIA, Ricardo et al. **El DUOC: Descripción**. Santiago, P.I.I.E., 1974b.

INFORME MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **La Educación de Adultos en Chile**, Santiago, 1968.

LIVACIC, Ernesto. et al. **Diagnóstico y Proposiciones sobre el DUOC**. Santiago, Escuela de Educación, 1975.

MEMORIAS ANUALES, Presupuestos y Balances de la Fundación DUOC (1968-1978).

PEREIRA, Manuel. **En Torno a la Educación Permanente**. Santiago, C.P.E.I.P., 1977.

PÉREZ, Juan Manuel; et al. **Autoevaluación Formativa del Programa de Educación Campesina de la Fundación DUOC**. Santiago, Fundación DUOC, 1979.

REPÚBLICA DE CHILE. Santiago, Senado, Boletín N° 26.551, 1972.

REVISTA **Debate Universitario**, Santiago, Publicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1971- 1973.

REVISTA **DEBATE UNIVERSITARIO**, Santiago, Publicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1971- 1973.

SEGUNDA CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO. **La Iglesia en la Actual Transformación de América la luz del Concilio**, Colombia, 1970.

SOLER ROCCA, Miguel Ángel. **La Educación Permanente y sus Perspectivas en América Latina**. Santiago, C.P.E.I.P., documento N° 11.333, 1974.

TOKOS, Francisco; NAVARRO, Iván. **Carta dirigida a los universitarios de provincia**. Santiago, 1969.

VILLALOBOS, Sergio; et. al. **Historia de Chile**. Tomo IV. Santiago, Ed. Universitaria, 1974.

WILLIAMSON, Guillermo. **Informe de la Evaluación del Proyecto de Extensión a Chiloé**. Santiago, Fundación DUOC, 1976.

WILLIAMSON, Guillermo. **Evaluación de Cursos de Formación de Instructores de la Fundación DUOC**. Santiago, Fundación DUOC, 1978.

ESTADO, TERCEIRA VIA E EDUCAÇÃO PARA O CONSENSO: QUE PACTO SOCIAL É ESSE?

Jorge Luís Moreira ALBERTO¹

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.

Organizada por Lúcia Maria Wanderley Neves, a coletânea **A nova pedagogia da hegemonia** amplia e transforma nosso entendimento e nossa compreensão sobre o modo pelo qual os fenômenos da “pedagogia da hegemonia” se manifestam concretamente no Brasil de hoje e os meios (explícitos e implícitos) utilizados pelo capital para impedir uma contra-hegemonia pela sociedade brasileira, frente às mudanças estruturais e superestruturais que se vem processando.

Fundamentados em Gramsci, os autores constroem um caminho de significações e reflexões, de extrema habilidade e profunda clareza, que nos permite uma ampla compreensão da totalidade social e do passado recente do Brasil, sobre o tema de ampliação do Estado brasileiro a partir dos anos 1980, no contexto de implantação e aprofundamento do modelo neoliberal de sociedade. As especificidades do novo bloco histórico (cujo conceito é utilizado para indicar a relação entre sociedade civil e Estado em sentido estrito), são definidas por um elenco de condições e contradições, esmiuçado pelos autores.

A chamada “Terceira Via”, teorizada entre outros pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, é criticada na primeira parte do livro. Para os autores, os ideólogos da “Terceira Via” buscam transformar a sociedade civil em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado, ou seja, num “Terceiro Setor”, assim denominado pela ideologia dominante e dirigente (o chamado setor público não estatal), que se caracterizaria pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares. Tal programa político é, pois, para os autores, o ponto de partida para a análise sobre a difusão, na sociedade brasileira,

⁽¹⁾ Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: jlma_2112@yahoo.com.br



Resenhas

dos novos ideais, idéias e práticas voltados para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia: uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

O livro analisa os traços definidores de um variado e complementar movimento de repolitização da política, de redefinição da estrutura e da dinâmica eleitorais, bem como das práticas partidárias, viabilizado pela nova pedagogia da hegemonia dos anos de neoliberalismo, a qual se propõe: a estimular um tipo de participação de movimentos caracterizados por soluções individuais; dismantelar e/ou refuncionalizar os aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, restringindo o nível de consciência política e desqualificando os movimentos sociais; estimular a expansão dos grupos de interesses não diretamente ligados às relações de trabalho (defesa dos interesses das mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e de valorização da paz e da ecologia).

Ao analisar as regras definidas e as estratégias oriundas do Consenso de Washington, os autores destacam a ação dos organismos internacionais – em especial do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) – de estímulo, pelo Estado em sentido estrito, à expansão quantitativa acelerada dos aparelhos privados de hegemonia voltados para a organização política no nível mais elementar de consciência política coletiva. Contextualizam a nova agenda da governação para o século XXI, que obrigou os países periféricos a direcionarem suas políticas para a garantia de empréstimos e pacotes de ajuda para o “desenvolvimento”, estimulando a realização de processos de privatização, de estabilização, liberalização do comércio, reformas tributária, financeira, trabalhista e previdenciária.

Se há um limite para o Estado, dentro da sociedade capitalista, de exercício pleno da cidadania por todos, o Estado de Bem Estar Social representa seu melhor exemplo. Este

perdeu espaço para o Estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. Os excluídos constituiriam um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia. Entretanto, ao serem transmutados em incluídos, passam a ser agraciados com os serviços sociais, tornando-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso, produzindo a convicção de que, efetivamente, não haveria excluído, e sim aquele ainda não incluído. Trata-se, de uma cidadania de “qualidade nova”, onde competitividade e solidariedade correm paralelas, abandonando-se a perspectiva de classe e executando tarefas paliativas de amenização da miséria local.

Os autores dão destaque ao apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, constituindo-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em conseqüência dos efeitos do desemprego estrutural e da precariedade das relações de trabalho. Tal apelo consubstancia a estratégia de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação. Desvaloriza-se a igualdade enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolida-se a liberdade individual como valor moral radical.

A nova pedagogia da hegemonia, constituída pelas modificações no padrão de ociden-

talização europeu que teve início no período fordista de desenvolvimento capitalista, para o modelo de ocidentalização de tipo “americano”, revela as mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais deste século. Se, nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), é através da disputa pela direção da sociedade que as classes sociais (aparelhos privados de hegemonia) obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade de seus interesses específicos. Nesse sentido, o Estado redefine suas funções, acrescentando às tarefas de comando, governo e domínio a função de direção cultural e política das classes dominadas (hegemonia civil), por meio da adesão espontânea (consenso), passiva e indireta e/ou ativa e direta ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente. Organizada conforme a concepção de mundo dessa classe, a escola, no Estado capitalista, influenciada por outros projetos político-pedagógicos, vem demandando uma educação do “novo homem” para que ele, dentre outras práticas, sinta-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente.

Globalmente, embora de forma minoritária, aparelhos privados de hegemonia proletária - partidos, sindicatos, movimentos sociais e até algumas organizações não-governamentais, surgidas como novos sujeitos políticos coletivos - continuam sua tarefa de persuadir o conjunto da população de que um outro mundo é possível.

Se o neoliberalismo já se apresentava ultrapassado desde os anos 1990 para os principais organismos internacionais, ainda que, para outras instâncias, ele acenasse a bandeira de vencedor, os autores consideram que os aparelhos privados de hegemonia guardam em si mesmos a possibilidade de, conforme a conjuntura histórica, responder contraditoriamente

a determinadas demandas e orientações, abrindo espaço para a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia.

Na metamorfose da sociedade civil, vivenciada por muitos, os autores vão dando sentidos às diversas ações deflagradas na ordem do projeto de sociabilidade neoliberal e/ou que a ele favoreceram, as quais são ricas e fundamentadamente tratadas no livro e podem ser identificadas nos seguintes excertos: etapa de ajuste econômico, encerrada com a implementação do Plano Real; o fim da reserva de mercado de informática; o desmonte do aparato de ciência e tecnologia; difusão da ideologia da qualidade total; a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (Mare), no início do primeiro mandato de FHC; os meandros que envolveram a criação do Programa Comunidade Solidária e, na seqüência, da Organização *Comunitas*, no governo FHC, o qual desempenhou papel fundamental na criação da Lei do Voluntariado e na criação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips); a continuidade das reformas estruturais adotadas pelo governo Lula; a mobilização em torno do Programa Fome Zero; a difusão de uma nova cultura cívica através da mídia, da escola e das igrejas, em especial a Igreja Católica, por meio do estímulo ao desenvolvimento de ações denominadas de responsabilidade social; os processos de transformações das organizações sindicais; as atividades sociais desenvolvidas pelas organizações Globo; as atividades da Fundação Abrinq; o Instituto Ethos de Responsabilidade Social; a criação da ONG *International Organization for Standardization* que adotou a sigla ISO como identificador internacional e medida regulatória: padrões certificáveis para as empresas que desenvolvem ações afinadas com a ideologia da responsabilidade social; a recente instituição da Parceria Público-Privada (PPP), com o objetivo de redefinir a forma de relacionamento entre o Estado e as empresas privadas para fins de prestação de serviços públicos; a formação, pela escola, do cidadão-consumidor, futuro trabalhador; dentre outras.

Por fim, através de pesquisa empírica, os autores mostram, o resultado de um trabalho de grupo e que envolveu o Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense. Nos estudos de caso, são selecionadas quatro experiências desenvolvidas que refletem a difusão da nova pedagogia de hegemonia, a operação ideológica que busca obter o consenso das classes subalternas para a conservação de políticas de interesse do grande capital, examinando: as diretrizes para a construção de uma nova cultura cívica presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais apresentaram fundamentos do pensamento complexo de Edgard Morin; as atividades pedagógicas da Fundação Belgo-Mineira para educar as novas gerações de trabalhadores matriculados na rede pública municipal, segundo seus ideais, idéias e práticas, explicitamente de estímulo à competitividade e ao estabelecimento de plano gerencial e de premiação aos atores institucionais; a doutrina e a prática da Igreja Católica nas ações de filantropia no Brasil de FHC e Lula da Silva, com uma presença

que o livro aponta como capaz de observar, a contento, os movimentos da história; e a experiência da Vila Olímpica da Maré (Rio de Janeiro), como política pública de esporte em favelas, que se caracteriza como importante mecanismo de obtenção de consenso popular, na medida em que serve para divulgação de projetos com concepções de mundo que não levam à problematização crítica das difíceis condições de vida, não apenas na Maré, mas na sociedade em geral. Ao apontar novos processos em andamento na linha da regulação da prestação de serviços no âmbito do governo Lula, o livro nos revela a criação de novas agências reguladoras para as áreas culturais, que podem vir a se constituir em um reforço eficiente às estratégias já implementadas de consolidação da pedagogia de hegemonia.

A nova pedagogia da hegemonia constitui leitura necessária para a compreensão do quadro atual, representativo da “pequena política” gramsciana (as questões parciais e cotidianas que evitam pôr em disputa os fundamentos da ordem social) em contra-ponto ao retrocesso da “grande política” (as lutas pela defesa, conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais).

A PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Adriana Marques PADERES¹

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

A presente obra é composta de temas e idéias abordadas em uma pesquisa realizada pelas autoras, com a participação de estudantes da graduação em Pedagogia. Tem como eixo temático a análise do papel do pedagogo e, conseqüentemente, as dificuldades enfrentadas por tal profissional no fazer pedagógico. Nesse contexto, os fundamentos teóricos apresentam-se atrelados à inserção do discente na realidade da escola pública, constituindo – a pesquisa - um movimento dialético entre teoria e prática.

O livro está dividido em cinco capítulos que se relacionam, haja vista que todos eles têm como linha de pensamento a questão da Pedagogia – suas concepções, a formação acadêmica, a pesquisa educacional, o cotidiano do pedagogo e sua atuação nas escolas públicas. Na verdade, explicitam as categorias elencadas pelos pesquisadores envolvidos no projeto:

1. formação de profissionais (pedagogo)
2. atuação desses profissionais
3. necessidades e expectativas
4. concepção de Pedagogia e Educação

Com o objetivo de aproximar a graduação do campo de pesquisa como algo rele-

vante no processo de formação do profissional, os autores colaboradores são alunos do curso de Pedagogia e, em colaboração com as autoras, realizaram uma pesquisa pautada em revisão bibliográfica e também dado empírico. A escolha do tema foi motivada pela sensação de desconforto dos pesquisadores no que diz respeito ao fato de “na escola pública, ser precária a presença de pedagogos ou, estes serem substituídos por professores ou profissionais de outras áreas sem a devida formação para o exercício das funções não docentes” (p.10).

Na primeira parte da obra, “Pesquisa educacional no curso de Pedagogia”, as autoras discorrem acerca da própria pesquisa, ressaltando a perspectiva dialética como a escolhida, em função de trabalhar “a relação do todo com a parte num movimento que visa captar a essência do fenômeno” (p.16). Destacam a importância da pesquisa no âmbito da graduação e contam com a participação de onze estudantes, que investigam a contribuição do pedagogo e da Pedagogia para a educação na escola pública de ensino fundamental. O início do trabalho dá-se em 2001 e tem a duração de dois anos. Foram aplicados questionários com questões fechadas – de

⁽¹⁾ Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora, Faculdades Integradas de Valinhos. E-mail: dri_paderes@yahoo.com.br

tratamento estatístico – e apenas uma aberta – com análise qualitativa. Além disso analisou-se 34 entrevistas. Princípios e técnicas da pesquisa participante foram utilizados, privilegiando seus três elementos: investigação, participação e política.

... a pesquisa participante assume formas diferentes. A pesquisa e a participação apresentam-se como os elementos centrais desta modalidade. Contudo, há outro elemento que é também constitutivo e que, às vezes, explicita-se, outras vezes não: a política. Elemento que não pode faltar em qualquer de seus sentidos: desde o mais amplo até o mais estrito (Espeleta, 1986, p.77).

A questão política é destacada em todos os capítulos, no entanto, no segundo, isso se dá de forma mais abrangente.

Nesse capítulo, "A formação acadêmica do profissional de Pedagogia", as autoras traçam um perfil da Pedagogia dentro dos parâmetros da legislação, desde o surgimento de tal curso no Brasil, que pretendia primeiramente nomear funcionários para o ministério da educação, até a atual legislação, em que se fala do pedagogo como responsável por atividades não docentes na educação e a docência sendo competência do curso Normal Superior, amparado pela Lei 9394/96. Relatam também as diversas modificações e ameaças de extinção pelas quais o curso passou desde 1939, data de seu surgimento. Acrescenta-se a isso a diversidade na proposta de formação do pedagogo até chegarmos ao que temos hoje.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo, nessa formação, a base comum nacional (LDB, lei 9394/96).

Um aspecto preocupante nessa formação é a Complementação Pedagógica que, desde a década de 70, passou a atender um

número bastante significativo de docentes graduados, especialmente da área de humanas, para prepararem-se - em um pequeno período de tempo - para atuação como gestores no âmbito escolar: administração, supervisão, inspeção escolar e orientação educacional. Os próprios entrevistados compõem-se, em sua maioria, como pedagogos a partir desse tipo de qualificação. Constatou-se, portanto, que essa formação, até em detrimento do tempo, não garante a qualidade que se tem ou deveria ter no curso regular de Pedagogia. Trata-se, na verdade, de uma realidade política e social que acaba sendo manipulada pelos interesses do mercado, uma vez que se pretende apenas adquirir títulos. Isso destoa de um trabalho de formação crítica, "possibilitando atuação profissional comprometida com a explicitação e a superação das contradições sociais" (p.24) conforme destacam as autoras.

Terminada a apresentação inicial da pesquisa e a conceituação da Pedagogia, as autoras ocupam-se, no terceiro capítulo, de apresentar e especificar "O cotidiano do pedagogo nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental". Ao fazê-lo, muitas dificuldades são relatadas. Dentre elas, a de maior destaque está relacionada ao tempo excessivo que é despendido com funções burocráticas atribuídas, pelo sistema, aos gestores e que, automaticamente, bloqueiam as atuações destes nos fins educativos, nas ações pedagógicas. Os pais e o pouco relacionamento que mantêm com a escola também impedem, ou dificultam, os trabalhos pedagógicos, projetos etc. Momentos preciosos de atuação são trocados por reflexões acerca do que fazer para trazer os filhos à vida escolar. Ao discorrer sobre a coordenação pedagógica e seu campo de atuação, as autoras evidenciam um certo descontentamento, pois os dados apontam para ações que se resumem "num processo de ajuda (aos professores) tanto para os procedimentos didático-pedagógicos quanto na compreensão e concretização das diretrizes oficiais sobre a educação" (p.37), mas não tratam de construção coletiva

de trabalho. Não há tempo para a reflexão da prática pedagógica. Parecem mais assessorias / consultorias a docentes. É importante ressaltar que as pesquisadoras apontam as ações voluntárias – a princípio concebidas enquanto suporte pedagógico – como responsáveis pela desprofissionalização dos educadores, pois os executores desses projetos nem sempre têm o devido preparo, o que torna a situação ainda mais problemática para o pedagogo.

Considerando os dados do cotidiano, os pesquisadores argüíram, junto aos entrevistados, sobre as concepções que tinham sobre educação e pedagogia. Comentar tais registros é o que pretendem as autoras no capítulo quatro, intitulado “Os profissionais e suas concepções de educação e de pedagogia”. Como estratégia, utilizam as definições dos entrevistados e, paralelamente a elas, enfocam a perspectiva dos pesquisadores. As concepções de educação apresentadas remetem a colocações bastante autoritárias, haja vista que o aluno é considerado como passivo. A educação é concebida como: formação para o social (direitos e deveres); transmissão e assimilação de conhecimentos; processo de ensino e aprendizagem; processo de transmissão de valores; formação para o trabalho; formação do ser crítico; processo de articulação escola e família. Pode-se perceber que a educação, para os entrevistados, é um processo restrito à escola e, além disso, amplo e complexo, mas não conseguem compreender a dialética da relação entre educação e sociedade. Trata-se de um discurso bastante superficial sobre esse conceito.

Não é diferente o que acontece na concepção de Pedagogia. Os profissionais apontam-na como didática, como teoria e nome de um curso. Na verdade, não a vêem “como ciência que se constrói tendo como objeto de investigação o fazer educativo em suas mais variadas manifestações” (p.52). Identificam-na apenas como prática educativa, como obtenção de um título. Nesse ínterim, as autoras retomam a política neoliberal, que coloca a

educação como fonte de capital e, portanto, responsável por preparar pessoas para o mercado de trabalho, ou seja, a formação para atender os interesses e padrões do mercado. Em detrimento disso, o que se observa são conceituações incompletas e, às vezes, deturpadas dos próprios pedagogos.

A partir do que foi discutido nos capítulos aqui apontados, as autoras arrematam as análises dos dados apontando suas utopias, vislumbrando “uma realidade e uma concepção mais comprometidas e mais críticas tanto do curso de Pedagogia como do pedagogo” (p.69). Para tal, retomam a idéia de que, como o papel do pedagogo foi descaracterizado ao longo dos anos, isso permitiu a sua substituição por outros profissionais. Almejam, portanto, a retomada dos pedagogos nas escolas, na tentativa de superação do modelo de gestão empresarial que as engendra – educação como produto, aluno como cliente. Acreditam na contribuição desse profissional com a transformação da escola numa perspectiva progressista. Para isso, é necessário que ele esteja capacitado e compromissado com a transformação da sociedade, com a solução de problemas, contando com o apoio do corpo docente, da comunidade, dos pais e, principalmente, tendo como referencial o projeto-pedagógico e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nas palavras das autoras, descobrimos as reais articulações entre escola e sociedade, bem como educação e mercado de trabalho. Mas, contrário ao que pensamos – ser um caso sem solução -, nos são apontadas reflexões bastante consistentes na tentativa de transformar a educação, e isso dar-se-ia através do pedagogo e suas atribuições no âmbito educacional. Na verdade, utilizando-se de um texto muito bem articulado, mesclando teóricos que discorrem sobre o assunto e registros das entrevistas realizadas pelos pesquisadores, as autoras evidenciam uma realidade pedagógica bastante conturbada, desde a formação do pedagogo – seja ela por complementação ou licenciatura completa – até sua atuação nas escolas. As dificuldades

apresentadas, de certa forma, não carregam uma imagem negativa ou desmotivadora para um leitor que vislumbra a Pedagogia como seu curso de graduação. Ao contrário, abre-lhe os olhos para que, ao ingressar nesse circuito, que o faça com consciência e almejando superação. A leitura instiga também profissionais já atuantes na escola a refletirem sobre seu fazer pedagógico, de modo que se constitua num movimento dialético teoria e prática.

Recomendamos, portanto, a todos os leitores, docentes, estudantes ou interessados pela educação, essa obra que nos faz pensar em uma formação profissional consistente, atrelada à pesquisa, à inserção na realidade e à visão crítica do contexto social; que nos deixa uma inquietação absoluta e, por isso, nos motiva a buscar estratégias, a renovar o nosso fazer pedagógico.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM QUESTÃO

Alline Marques GIUNGI¹

Maria Eugênia L. M. CASTANHO²

MOROSINI, de Marília da Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, FAPERGS/RIES, 2003.

A obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, organizadora Morosini, possui duas partes: a primeira específica sobre a pedagogia universitária em instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul e a segunda sobre a pedagogia universitária internacional. Centramos nossa resenha na análise da pedagogia universitária em um mundo global.

A segunda parte do livro tem com foco o Ensino Superior como campo de conhecimento e investigação, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores para este nível de ensino. Além disso, discute-se o uso de tecnologias como as redes acadêmicas virtuais para auxiliar o processo de disseminação dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Morosini (2003) alerta que, atualmente no Brasil, com a fortificação do Estado avaliador (Provão) e com a inserção da Educação nas discussões da Organização Mundial do Comércio, há um processo de transição de um descaso com a pedagogia universitária para uma posição de atenção à mesma no âmbito das políticas públicas e da gestão universitária, registrando a Educação Superior como campo de "conhecimento científico" de produção e disseminação do conhecimento.

Nessa perspectiva, nasce a Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES). Após a realização de três Simpósios sobre a Educação Superior contando com o apoio de diversas universidades e com a participação de um grande número de docentes, pesquisadores e alunos de pós-graduação, superando as expectativas, elaborou-se um projeto de pesquisa "Construção da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior".

A RIES justifica-se no fato de que o conhecimento científico – tecnológico, especialmente desenvolvido na universidade, ancora a sociedade atual e exige reflexões éticas como nunca antes na história.

O objetivo maior da RIES é o de configurar a educação superior como campo de produção e pesquisa nas Instituições de Ensino Superior gaúchas, clarificando a produção no campo de conhecimento e desenvolvendo condições de produção, ou seja, de consolidar a rede de pesquisadores na área.

Há ainda muitos desafios a serem superados pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Contudo, eles são minimizados quando olhamos os ganhos obtidos, tais como: rápida inclusão na rede da

⁽¹⁾ Bolsista, PIBIC (CNPq – Brasil).

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul; produção de conhecimentos sobre a Educação Superior refletidos em mesas e trabalhos apresentados em Encontros Científicos e um ambiente de colaboração por parte dos pesquisadores, alunos e o reconhecimento e apoio das IES e das agências de fomento de ciência e tecnologia.

Grillo e Fernandes, na mesma obra, vêm discutir a formação de professores para o Ensino Superior a partir de um estudo sobre a disciplina de metodologia de ensino superior.

As autoras afirmam que a ausência de um corpo unificado de saberes universalmente aceitos, a partir do qual se possa desenvolver uma prática educativa vem se revelando um problema para a Pedagogia. Sendo assim, a formação pedagógica reduz-se a prescrições pedagógicas mais ou menos cristalizadas, adotadas por imitação ou herança de um senso comum criado.

Nesse sentido, há uma herança positivista disseminada por meio dos princípios da racionalidade técnica que vem dizer que o papel da disciplina de Metodologia de Ensino Superior é oferecer ao aluno um elenco de procedimentos e técnicas didáticas capazes de, por si sós, garantirem as ações docentes na busca de um ensino de qualidade.

Essa visão está presente nas expectativas que alunos de mestrados e doutorados, não oriundos das licenciaturas, revelam sobre a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Enfrentar essa situação transcendendo as expectativas dos alunos ligadas à racionalidade técnica é um desafio para o professor universitário, assumindo-se como profissional da incerteza, como mediador e não como proprietário do conhecimento.

O desafio foi aceito pelas autoras que realizaram com alunos da disciplina de Metodologia do Ensino Superior uma experiência bastante significativa: a partir de situações concretas de sala de aula os alunos analisam os procedimentos docentes, e a partir daí, desenvolve-se uma reflexão crítica sobre a visão

de Homem, de sociedade e de conhecimento, implícitas na forma como o professor organiza o ensino. Os alunos vão descobrindo, discutindo e construindo um conhecimento sobre as diferentes epistemologias presentes nas práticas e entendendo o que faz a diferença de uma racionalidade tradicional, tecnicista ou interacionista.

Em seguida são oferecidos subsídios teóricos de diferentes autores e os alunos dividem-se em grupos e a cada semana um grupo é responsável pela condução da aula, cabendo aos demais estudar o tema proposto e elaborar uma resenha. Os professores do dia também elaboram uma auto-avaliação de como se perceberam como professores.

Ao final do semestre os alunos são questionados se a disciplina atendeu as expectativas e as respostas revelam o entusiasmo dos mesmos apontando os aspectos positivos da aprendizagem. Contudo, esses aspectos nada lembram as expectativas ligadas à racionalidade técnica explicitadas no início das aulas.

Nesse contexto de discussões sobre a formação de professores para o Ensino Superior, Isaia, na mesma obra, centra seus estudos na perspectiva do professor como pessoa.

Processos formativos de professores do ensino superior envolvem a idéia de um percurso em que as fases da vida e da profissão se entrelaçam. Esses processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir em direção à qualidade da formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade.

A cultura acadêmica valoriza as atividades voltadas para a formação de professores como pesquisadores. A ênfase recai sobre a titulação e a produção acadêmica, consideradas como garantia para qualificação docente.

Sendo assim, os professores têm dificuldade em se perceberem como especialistas e profissionais da educação. Esta dificuldade é um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento.

Essa dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e o ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes.

A docência engloba atividades desenvolvidas pelos professores e que estão alicerçadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, indicando que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor.

Os professores se constituem como docentes na medida em que são mediadores dos processos formativos de seus alunos. A dicotomia ensino e pesquisa será superada na medida em que a docência e o conhecimento estiverem integrados às práticas dos professores, na constituição de um espaço acadêmico em que professores e alunos estejam envolvidos, não só em produzir conhecimentos, mas, em construir seus próprios processos de formação.

Dando continuidade à obra, Oliveira discute a questão dos saberes acadêmicos na formação profissional, partindo das histórias de vida e das memórias de professores – aprendizes.

Os cursos de formação de professores têm como referência o modelo napoleônico de currículo que coloca a teoria antes da prática, ficando o estágio no final do curso. Este modelo cria sérios obstáculos para propostas de trabalho e de mediação pedagógica capazes de dar sustentação aos saberes práticos construídos pelos professores em formação, além de dificultar ações e propostas de trabalhos interdisciplinares.

No entanto, a tendência atual na orientação das políticas de formação tem apontado para a necessidade do profissional de ensino ser formado na perspectiva de saberes e competências que tenham como referência a prática pedagógica com ênfase na pesquisa, capaz de possibilitar profissionais reflexivos.

Além disso, há um questionamento que deve ser feito: como os professores que atuam na docência universitária se constituíram professores?

Com base em estudos de diversos autores e partindo das memórias e histórias de vida dos professores em formação, percebemos que as representações sobre o que é ser professor, construídas durante os processos de escolarização do sujeito, são acionadas no momento em que ele está no espaço de sala de aula, atuando como professor.

Nesse contexto, Isaia discute a questão da formação do formador, centrando seus estudos na formação de professores de licenciatura de uma IES federal do interior do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem início com a trajetória profissional dos professores e como essa trajetória pode ser condicionante para o modo como concebem a docência e como contribuem para formação de seus alunos. Em seguida, estudam-se as possíveis concepções de docência. Fica claro que a formação não é um processo que acaba nos professores, para ser efetiva precisa ir além, em direção à qualidade de ensino que os alunos recebem.

Contudo, há uma tendência do formador de professores para a educação básica voltar-se prioritariamente para os conhecimentos específicos de sua área a fim de oferecer aos alunos uma sólida formação. No entanto, é necessário que esses formadores se conscientizem da dimensão pedagógica de sua prática profissional, produzindo além de um conhecimento específico, o conhecimento de como ser formador de professores.

É preciso investigar ainda: qual o destino dos cursos de licenciatura? Formar especialistas, formar professores ou ambos?

O que se vê atualmente é muita preocupação com a formação do especialista sobretudo, pois a universidade é um ambiente muito distante da realidade da escola pública. Faz-se necessário resgatar a preocupação com a formação de professores para a prática de sala de aula.

Tendo por base os resultados da pesquisa, constatou-se que os professores apesar de estarem conscientes da docência que exercem, não estão conscientes de sua função de formadores e de que não possuem preparação específica para exercerem o magistério superior.

Por fim, Maciel e Siluk tratam a formação na docência universitária e as redes de conhecimento e afirmam que sendo mínima a contribuição da maioria dos cursos de pós-graduação à formação docente para o ensino superior e, ainda, que essa formação não ocorre nos cursos de graduação, questiona-se: quem forma o docente para o ensino superior? Quem forma os formadores de profissionais?

Considera-se que a trajetória acadêmica do professor, apontada como articuladora de sua formação ao longo da vida, não garante a qualidade da mesma, nem uma pedagogia específica, cuja intencionalidade conduza à inovação da docência universitária.

As iniciativas da Educação Superior devem promover ambientes favoráveis à inovação. Essas iniciativas requerem mediação e apoio adequados com sustentabilidade política e institucional.

A Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) é uma proposta de mediação nesse contexto. Como rede pre-

sencial, congrega professores-investigadores implicados na Educação Superior. Integrando-se em uma rede, também virtual, expande suas ações e permite o acesso irrestrito aos protagonistas e cenários onde se desenvolvem as práticas educativas na Educação Superior, permitindo a interatividade e interinstitucionalidade cooperativa.

Configurando-se a RIES como um mecanismo de intercâmbio social entre diferentes instituições, organizações e profissionais, pretende o intercâmbio de informações, a partilha de metodologias e práticas de trabalho, a colaboração em iniciativas de capacitação, investigação e desenvolvimento profissional e a produção coletiva do conhecimento em complementaridade, reciprocidade e partilha.

A "Enciclopédia de Pedagogia Universitária" resgata a importância de uma Educação Superior de qualidade em que ensino, pesquisa e extensão estejam integrados. Enfatiza a necessidade de se discutir a formação dos professores para este nível de ensino, ressaltando a escassez de produção científica sobre o assunto e denunciando a falta de formação específica dos professores para atuar nas universidades. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a Educação Superior, explicitando os desafios a serem enfrentados por alunos, professores e especialistas, na construção de um ensino superior em que princípios éticos sejam a base de uma Educação de qualidade.

Normas para os colaboradores

A **Revista de Educação PUC-Campinas** aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação (História, Filosofia e Ensino) e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, comunicações (ponto de vista), resenhas e resumos de teses e dissertações.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para *referendum* e comunicação ao autor. Se o trabalho for recusado (por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção), será devolvido ao autor acrescido de comunicação relativa aos pareceres emitidos. Se a matéria for aceita, a Revista permite-se fazer alterações formais no texto visando a editoração final. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu artigo for publicado.

O original deve ser apresentado em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97 em diante), e acompanhado de disquete contendo: o texto completo em folha tamanho A4; impresso de um só lado; entre linhas 1,5; numeração da página no canto superior direito; margens superior e esquerda – 3 cm; margens inferior e direita – 2 cm, sem hifenização. A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12. Pede-se que seja observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência – 25 páginas; comunicações (ponto de vista) e resenhas – 05 páginas; resumos de dissertação – 01 página.

Toda matéria, à exceção de entrevistas, resenhas e resumos de dissertação, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (key words), em português e em inglês. O resumo deve conter, no máximo, 15 linhas ou 1200 caracteres com espaço; e as palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam a indexação do mesmo.

Em folha à parte, informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional,

Normas para os Colaboradores

endereço, telefone e correio eletrônico para contato; este será divulgado junto ao crédito do autor no caso de publicação.

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano de publicação. Citações de mais de três linhas devem ser destacadas com maior espaçamento lateral à esquerda (4 cm), sem aspas, seguidas de parênteses com indicação da página de onde foram retiradas.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Balzan (2001, p. 45-46). Ao final do texto, incluir a lista completa

de referências bibliográficas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar a identificação da fonte. Demais casos de notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT vigente (NBR 6023 de 2002).

A Revista de Educação PUC-Campinas reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Bruno Gamberini

Reitor

Pe. Wilson Denadai

Vice-Reitora

Prof^a. Dra. Angela de Mendonça Engelbrechti

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a. Dra. Vera Engler Cury

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

Pró-Reitoria de Administração

Prof. Marco Antonio Carnio

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Prof^a. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Diretora-Adjunta

Prof^a. Marisa Marques Zanatta

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Prof^a. Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

O Direito à Educação nas Constituições: um Modelo de Análise
Décio Azevedo Marques de Saes

Desenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável: Metamorfoses do Conceito
e as suas Relações com a Política Educacional
Newton Antonio Paciulli Bryan

Educação para o alívio da Pobreza: Novo Tópico na Agenda Global
Olinda Evangelista & Eneida Oto Shiroma

Economía y Educación: la Formación del Capital Humano en Colombia
Jackson Acosta Valdeleón

Ação Sindical e Educação Profissional no Contexto Neoliberal
Patrícia Vieira Trópia

Capital, Ciência e Precarização: um Estudo sobre
a (Des)Qualificação Profissional dos Trabalhadores
da Petrobrás
Carlos Roberto Lucena



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

La Educación Sindical: una Opción desde la Liberación
Edson Paredes Buitrón

São Paulo: o Jornal como Intermediário entre Setor Comercial,
Mercado de Trabalho e Escola (1920-1930)
Paulo Jorge de Oliveira Carvalho

El Duoc y su Aporte a la Educación de los Obreros y Campesinos Chilenos
Durante su Primera Década de Existencia (1968-1978)
Jaime Caiceo Escudero

Resenhas