

Justino de Sousa Júnior

# A crise na escola



# A CRISE DA ESCOLA

**Presidente da República**

Dilma Vana Rousseff

**Ministro da Fazenda**

Henrique Paim

**Universidade Federal do Ceará - UFC**

**Reitor**

Prof. Jesualdo Pereira Farias

**Vice-Reitor**

Prof. Henry de Holanda Campos

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Gil de Aquino Farias

**Pró-Reitora de Administração**

Prof<sup>ª</sup>. Denise Maria Moreira Chagas Corrêa

**Imprensa Universitária**

**Diretor**

Joaquim Melo de Albuquerque

**Editora UFC**

Diretor e Editor

Prof. Antonio Cláudio Lima Guimarães

**Conselho Editorial**

Presidente: Prof. Antonio Cláudio Lima Guimarães

**Conselheiros**

Prof<sup>ª</sup>. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof<sup>ª</sup>. Angela Maria R. Mota Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

# A CRISE DA ESCOLA

Justino de Sousa Júnior



Fortaleza  
2014

## **A crise da escola**

Copyright © 2014 by Justino de Sousa Júnior

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

### **Coordenação Editorial**

Ivanaldo Maciel de Lima

### **Revisão de Texto**

Adriano Santiago / Carmen Dolores

### **Normalização Bibliográfica**

Luciane Silva das Selvas

### **Programação Visual**

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

### **Diagramação**

Sandro Vasconcellos

### **Capa**

Heron Cruz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Bibliotecária Luciane Silva das Selvas CRB 3/1022

---

S725c    Sousa Júnior, Justino de.

A crise da escola / Justino de Sousa Júnior. - Fortaleza: Imprensa  
Universitária, 2014.

288 p. ; 21 cm. (Estudos da Pós-Graduação)

ISBN: 978-85-7485-194-5

1. Educação – aspectos políticos. 2. Educação e Estado. 3. Política social.

I. Título.

---

CDD 379.81

Aos meus pais por tudo;  
à Ana Débora, companheira de todas as horas, de todas as dores, de todas as alegrias;  
à Flora e Amora, nossas melhores conquistas;  
à Lucília Machado, pelas valiosas orientações e a todos os demais colegas do NETE/FaE/UFMG;  
a Gaudêncio Frigotto, pelas conversas, conselhos, sugestões, presença, amizade e carinho;  
a todos os amigos feitos na caminhada de BH, Belém, Rio, Goiás...



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
<b>PREFÁCIO - Crise do capital, crise da escola</b> .....	13
Imagem da crise e agenda dominante .....	17
O problema da formação do exército industrial de reserva .....	20
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>A CRISE DA ESCOLA - UMA VISÃO PANORÂMICA</b> .....	43
Introdução .....	43
A crise estrutural da escola .....	47
A desregulação da escola .....	54
As ideologias de mercado e as reformas educacionais .....	60
O fim do New Deal e as reformas educacionais nos EUA.....	65
A globalização e a escola .....	71
A desintegração da promessa integradora.....	93
A escola e a hegemonia das ideologias conservadoras.....	96
Trabalho e educação: uma relação conflitante.....	100
<b>O FIM DA “ERA DE OURO” E A NOVA CRISE MUNDIAL</b> .....	111
Introdução .....	111
Os ciclos econômicos e a crise sistêmica.....	117
A mundialização da economia e a crise sistêmica.....	130
<b>A CRISE DO TAYLORISMO - FORDISMO E A NOVA CONDIÇÃO DO TRABALHO</b> .....	137
<b>A CRISE DO CAPITAL E A SITUAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS</b> .....	169
Introdução .....	169
A crise dos Estados nacionais e a Teoria dos Ciclos Sistêmicos de Acumulação.....	170

O desajuste estrutural entre as estruturas reprodutivas materiais do capital e suas formações estatais .....	187
<b>A CRISE DA ESCOLA - UMA SÍNTESE CRÍTICA.....</b>	<b>201</b>
Introdução .....	201
A desregulação da escola .....	202
Crises que se entrecruzam: os Estados nacionais e a escola .....	217
A escola e a crise do trabalho assalariado.....	238
<b>A CRISE ATUAL DA ESCOLA E A PERSPECTIVA DOS DE “BAIXO” .....</b>	<b>253</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>275</b>

## APRESENTAÇÃO

**E**ste livro resulta da tese de doutorado desenvolvida durante o período de 1997 a 2001 na Faculdade de Educação da UFMG. Ele procura compreender a crise em que se viram colocados os sistemas nacionais de educação, enquanto modelos de educação e de escola que têm sua origem e seus parâmetros nos ideais democráticos da Revolução Francesa. Esses sistemas ganharam o impulso definitivo para sua consolidação com o desenvolvimento das relações capitalistas de produção e de todo o sistema sociometabólico correspondente. Eles têm como princípios o caráter público, a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade, e representam o esforço dos Estados nacionais em consolidar as bases materiais e espirituais das sociedades modernas. O Estado é, assim, o instrumento que controla, define as leis de funcionamento e financia a maior parte das iniciativas educacionais por meio de suas instituições públicas. Sob a égide do Estado, isto é, sob seu controle, sua capacidade de determinação de normas, sua fiscalização, avaliação e financiamento, encontra-se todo o conjunto do sistema com suas instituições públicas e privadas.

A crise do sistema capitalista, que se iniciou desde os anos de 1970, complexa, profunda e de proporções inauditas, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação, na medida em que atingiu

as bases do sistema capitalista, modificando os processos de trabalho, a situação e o papel dos Estados nacionais mediante o incrível crescimento das corporações transnacionais e do seu controle sobre a economia mundial. Neste novo cenário, a maior parte dos estados tem perdido a capacidade de definir soberanamente suas políticas, especificamente, as de educação.

A escola, ou os sistemas nacionais de educação, atingiu níveis de desenvolvimento bastante diferentes de país para país, assim como foi o desenvolvimento econômico. Nos países centrais do sistema capitalista mundial, a escola alcançou um desenvolvimento maior, aproximando-se das aspirações históricas das lutas dos trabalhadores, quando o acesso à educação básica foi universalizado e mesmo o acesso ao ensino superior foi ampliado, ainda que os sistemas de ensino nunca tivessem deixado de ser dualistas. Já nos países da periferia capitalista, os avanços não foram tão grandes, mas sempre as camadas sociais exploradas vislumbraram a expansão e democratização da escola, pois acreditava-se que isto seria resultado do desenvolvimento do sistema capitalista.

O que chamamos de crise da escola é justamente a transformação radical das bases materiais em que se assentava aquele modelo escolar. A crise regressivo-destrutiva do capital abalou as bases materiais que sustentavam a escola e, conseqüentemente, fez ruir as expectativas na democratização da educação como se fora parte necessária de um movimento democratizante, progressista crescente da expansão capitalista.

Este livro está organizado em quatro capítulos: no primeiro, fazemos um apanhado das análises que se debruçam sobre o problema da crise da escola, na tentativa de realizar um panorama amplo do que se tem dito a respeito, levantando as mais diversas análises, os mais diferentes pontos de vista. No segundo, mudamos o nível de análise e procuramos compreender as transformações mais gerais que vêm pôr em questão o velho modelo de escola, ou seja, os traços gerais da crise do sistema capitalista desencadeada no final dos anos 1960,

início dos anos 1970. No terceiro capítulo, prosseguiremos com a tarefa aberta no segundo, mas investigando o “mundo do trabalho” como o núcleo da crise, que guarda relação íntima com a escola. Esses dois capítulos, o segundo e o terceiro, procuram abordar as questões que se encontram no plano socioeconômico e político, que se relacionam diretamente com a crise da escola e que, de diferentes maneiras aparecem tocadas nas análises apresentadas no primeiro capítulo; são questões como “globalização” ou “mundialização da economia”, “neoliberalismo”, “crise do trabalho”, “transformações científico-tecnológicas”, etc. Já no quarto capítulo, retornamos ao problema específico da educação e da escola, mas realizando um retorno num patamar superior, pois a incorporação dos elementos presentes na construção do segundo e do terceiro capítulos darão melhores condições de percepção do problema da escola e de suas perspectivas. Com a ampliação do horizonte realizada nos capítulos dois e três mais o amplo panorama construído no capítulo um, poderemos construir uma análise mais completa da crise da escola, destacando pontos comuns nas análises, definindo os elementos que consideramos mais relevantes, recusando o que nos parecer confuso, apologético ou ideológico (inversão do real).



## PREFÁCIO

### Crise do capital, crise da escola

*Roberto Leher\**

**A**pós publicar o impactante e fecundo livro *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital* (Editora Ideias & Letras, SP, 2010), Justino de Sousa Junior traz ao debate um novo livro, *A crise da escola*, originalmente sua tese de doutorado, elaborada no período de 1997 a 2001, na Faculdade de Educação da UFMG, obra na qual parte dos fundamentos de seu livro de 2010 podem ser encontrados, oferecendo ao leitor chaves de leitura sobre a escola particularmente penetrantes, abrangendo o mundo do trabalho, o Estado e, centralmente, a crise do sistema metabólico do capital, a partir de Mészáros.

Desde então, o que o autor conceituou como uma crise que abrange o sistema educacional em sua totalidade, não apenas se aprofundou como também a crise metabólica do capital foi agravada. Ao sistematizar debates, categorias e conceitos relativos às crises do capital

---

\* Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ e de seu programa de pós-graduação e colaborador da Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF. Pesquisador do CNPq.

e da escola, o livro de Sousa Júnior permite tornar pensável a problemática atual da educação pública no Brasil, indicando os seus sujeitos decisivos, os projetos em disputa e o modo como os setores dominantes operam ao difundir a sua agenda particular como se esta fosse universal. Esta problemática é o eixo seguido neste Prefácio.

Após o período da ditadura empresarial-militar, longos anos plenos de ações, protagonismos e vozes apologéticas em que os setores burgueses imperializados envolveram-se de modo ativo e comprometido com a política educacional do período, como se depreende da ação empresarial do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES, e, também, da enorme difusão da ideologia do capital humano, com Claudio Moura Castro e Geraldo Langoni, os setores burgueses dominantes empreenderam esforços no sentido de ocultar que a situação desastrosa da educação básica na ditadura empresarial-militar não foi, afinal, obra própria das classes e frações de classes dominantes.

Fazendo tábula rasa do passado, iniciaram, sobretudo a partir dos anos 1990, um movimento de denúncia da crise da escola que, se não fosse resolvida de modo urgente, colocaria em risco a competitividade do país no mundo “globalizado”. Percebendo as resistências dos movimentos em defesa da educação pública, em particular os organizados no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, as referidas frações burguesas compreenderam que teriam de se organizar como partido, como força coesa, com prioridades, programa e táticas definidas para disputar e vencer o embate sobre os rumos da educação pública, e assim o fizeram nos anos 2000.

Ao longo da década de 2000, o capital logrou constituir uma robusta organização de classe para disputar os rumos da educação, o que envolve a imagem da crise da escola. Com efeito, o setor financeiro, objetivamente, a *holding* Itaú-Unibanco, em associação com setores industriais, como Gerdau, logrou a maior coalizão já feita entre as frações burguesas dominantes, reunindo, de fato, o fundamental dos grupos econômicos que atuam no Brasil. A despeito da crença do senso comum de que os setores dominantes não se importam com a educação popular, nunca estiveram tão presentes – e organizados – na definição dos rumos da educação, conforme aponta Sousa Júnior.

O *modus operandi* do Todos pela Educação é o mesmo dos partidos: elaborou uma doutrina nacional para a educação, um projeto organizado em nome da nação que permite a autonomização “todos”; reuniu os grupos dominantes dispersos em uma única frente e, aos poucos, foi arregimentando aliados em outras frações de classes, e constituiu um núcleo de difusão de suas ideias para toda a sociedade, em especial por meio das corporações da mídia.

A partir do avanço dessa coalizão, a iniciativa burguesa se fez Estado. De fato, o governo federal tomou para si as metas e estratégias do Todos pela Educação em seu Plano de Desenvolvimento da Educação, a principal iniciativa educacional do governo Lula da Silva que, reconhecendo a origem da agenda, denominou o plano governamental com o nome “PDE: Compromisso Todos pela Educação”; no governo Dilma, a coalizão converteu outro item de sua agenda em política de governo, o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa, bem como as avaliações correspondentes. Ao mesmo tempo, logrou avanços de grande monta entre os secretários estaduais de educação (CONSED) e municipais (UNDIME). Seus tentáculos principais são as OSCIP, como Itaú-Social, Fundação Ayrton Senna etc. Desse modo, é possível afirmar que a agenda do capital alcança, direta ou indiretamente, todas as mais de 190 mil escolas do país, operando por meio do Estado e de organismos privados.

As organizações vinculadas ao capital atuam no sentido de eclipsar a crise real que transtorna a educação pública que tem motivado longas, politizadas e massivas greves dos trabalhadores da educação, crise essa de enorme repercussão sobre a formação da juventude trabalhadora, pois somente a escola pública pode incorporar os filhos da classe trabalhadora em seu conjunto.

O operativo do capital, para assegurar a direção intelectual e moral da educação escolar, é de enorme monta, requerendo a ação do Estado que, neste caso, é simultaneamente, sociedade civil. Assim, quando o Todos pela Educação logra difundir sua agenda como política governamental, torna o Estado prehe de sociedade civil. Esse movimento dos aparelhos privados de hegemonia em direção ao Estado é congruente

com o tamanho das redes básica e superior brasileiras: 50,5 milhões na educação básica e 7 milhões na educação superior<sup>1</sup>. É esta a base em que o recrutamento da força de trabalho do presente e do futuro próximo será realizada pelo capital e, por isso, os donos do dinheiro e do poder entendem que é legítimo que o capital se aproprie da formação daqueles que, afinal, serão os ‘seus’ produtores diretos ou indiretos da mais-valia.

Recusando a falsa disjunção entre as classes sociais e o Estado, o presente livro argumenta que o Estado condensa as relações de classes. Conforme aponta Engels, a sociedade civil (esfera em que as relações econômicas ocorrem) é o elemento determinante; o Estado, o elemento determinado. Não sendo, portanto, o Estado um objeto bastante em si, a unidade de análise, por conseguinte, são as relações sociais de classes e não o Estado-nação, conforme apontou Florestan Fernandes em *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (1968). Desse modo, para compreender como os setores dominantes atuam na educação, é preciso inserir na problemática da pesquisa o modo como as frações burguesas dominantes locais (a incorretamente conceituada burguesia nacional) se articulam com os centros hegemônicos do capital. Em síntese, esses temas podem ser vistos pelo leitor, por meio de densas análises nos capítulos 2 “O fim da ‘Era de Ouro’ e a nova crise mundial”, 3 “A crise do taylorismo-fordismo e a nova condição do trabalho” e 4 “A crise do capital e a situação dos Estados nacionais”.

A leitura dos mencionados capítulos permite postular que a relação das frações locais com as hegemônicas não é uma rua de mão única, como se as primeiras fossem vítimas indefesas do imperialismo; longe disso: as frações locais são protagonistas (organizam a exploração do trabalho, as expropriações, o Estado, a cultura etc.), embora subordinadas, conformando o capitalismo dependente. Este conceito axial de Florestan Fernandes, ainda que não tenha sido trabalhado explicitamente pelo autor, está presente a partir de outros prismas de forma vigorosa, contribuindo de modo relevante para tornar pensável a problemática educacional brasileira.

---

<sup>1</sup> Censo da Educação Superior, INEP, 2012.

As orientações educacionais encaminhadas pelas frações burguesas locais, em conformidade com a teoria do capitalismo dependente, não podem estar desvinculadas das formas de socialização das crianças e jovens em curso no capitalismo em sua generalidade, como modo de produção, em determinado contexto histórico, no caso, marcado por aguda crise estrutural. Daí a relevância das agendas do Banco Mundial, OCDE, Unesco e, no caso brasileiro, além das pautas dos organismos internacionais, de iniciativas governamentais, como as do governo estadunidense, no período George W. Bush, No *Child Left Behind*, onde boa parte da agenda da coalizão Todos pela Educação buscou inspiração.

Um erro recorrente em muitos críticos é supor que essas medidas são passíveis de simples transposições. Embora as relações sociais capitalistas não possam ser compreendidas em sua complexidade, tomando como unidade de análise a nação, as relações de classes possuem particularidades nas diversas formações econômico-sociais, em virtude do desenvolvimento desigual do capitalismo e da história da luta de classes. Por isso, as medidas políticas – como as políticas educacionais – sempre são recontextualizadas em virtude das lutas sociais, dos conflitos entre as frações dominantes, do peso das tradições históricas, em especial da forma de institucionalização da educação escolar no país (financiamento, atribuições dos entes federados, pactos federativos, legislação nacional etc.).

Isso significa que, para tornar pensável como atuam os setores dominantes quando operam o domínio, é preciso considerar as particularidades das relações de classes em cada formação econômico-social, a correlação de forças, o momento econômico, exigindo, por conseguinte, estudos sistemáticos detalhados e, de modo relacional, como têm que ser pensadas as classes, considerando os embates, conflitos, lutas, greves, manifestações dos que defendem a educação pública na perspectiva da classe trabalhadora.

## **Imagem da crise e agenda dominante**

Inicialmente, cabe destacar o processo de construção da imagem da crise da escola. Na ótica dominante, a crise decorre do fracasso dos

educadores, das universidades e, em síntese, da rede pública. Daí a defesa da refuncionalização da escola, por meio da colaboração da sociedade civil, leia-se, dos empresários e das agências do capital.

Após firmarem uma determinada imagem da crise, em seu processo de construção da hegemonia, avançaram em sua ofensiva ideológica, em que um de seus pilares foi o apagamento da instituição escolar em favor de uma formulação alternativa: o “direito à aprendizagem”. Na formulação vigente, a instituição escolar, o trabalho docente, a cultura e o conhecimento tornaram-se vaporosos e irrelevantes, pois o foco da educação não poderia ser outro que o seu “produto” (as “competências” adquiridas pelo estudante). Para ser aferido em sua qualidade, este produto tem de ser mensurável, quantificável, padronizável, por meio de técnicas supostamente científicas das “competências”, compreendidas aqui como unidades discretas arbitrárias (mas que se prestam à *socialização* dos trabalhadores na sociedade de classes compatível com o lugar desejado pela burguesia).

Como é próprio da concepção educacional burguesa, o Todos pela Educação retirou do campo de análise da educação escolar pública os seus determinantes econômico-sociais, as classes, a exploração do trabalho, o particularismo do Estado. Ao mesmo tempo em que suprimem a própria concepção de escola como instituição social historicamente determinada, operam, por meio da fetichização dos dispositivos tecnológicos, no sentido de maximizar o controle do capital sobre o que é dado a pensar nas escolas e sobre o processo de *socialização*, em sentido durkheimiano, buscando formar, de modo distinto e combinado, a força de trabalho e, ao mesmo tempo, o exército industrial de reserva, em todas as suas dimensões: flutuante, latente e estagnado.

Desse modo, é como se os determinantes econômicos e sociais que incidem dialeticamente sobre a função social da escola na sociedade de classes deixassem de ser relevantes. Daí decorrem outras supressões, como os nexos entre a função social da escola, o senso comum e o bom senso da cultura popular, e o arbitrário cultural explícito ou implícito no que é dado a pensar na escola.

Um dos mais importantes apagamentos em curso é a relação entre a escolarização e as classes sociais. Mesmo autores neoclássicos, até poucos anos, reconheciam que a origem social dos estudantes tem relação direta com o desempenho escolar. Não é preciso, por conseguinte, restringir a produção teórica ao campo crítico, abrangendo perspectivas que possuem prismas diferentes, mas que convergem no reconhecimento de que a escola burguesa não é realmente uma escola universal, seja na linhagem marxista, referenciada em Marx, Engels, Lênin, Trotsky, Pistrak, Gramsci, Mariátegui, Ponce, Althusser, Establet etc., seja na perspectiva anarquista, Proudhon, Bakunin, Blanqui etc., pois, também, a sociologia e a economia neoclássica reconheciam que a desigualdade educacional tinha relação com os determinantes econômicos e sociais. Ao focalizar a questão do direito à aprendizagem, até mesmo tais aportes, ainda que pró-sistêmicos, estão sendo desconsiderados. O sistema educacional e as escolas sequer são a unidade de análise, pois o cerne da questão educacional está restrita ao indivíduo, às análises das oportunidades educacionais, aos obstáculos técnicos capazes de garantir a efetivação das referidas oportunidades.

Tal redução do processo pedagógico tem como desdobramentos a desprofissionalização/precarização e a brutal expropriação do trabalho docente, a itinerância do labor cotidiano dos professores, a polivalência espúria, os estreitos meios de controle do fazer pedagógico dos docentes e a ressignificação do conhecimento (científico, tecnológico, artístico, cultural) como competências minimalistas.

Com efeito, no Rio de Janeiro, um número crescente de docentes têm contratos temporários e precários, estão sobrecarregados com aulas e turmas lotadas, trabalham em duas ou mais escolas (e portanto perderam a identidade de ser professor da escola x ou y) e, na educação de jovens e adultos, um único docente é responsável por mediar a aprendizagem de todas as disciplinas no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, perdendo, também, o seu reconhecimento como professor de artes, de língua portuguesa, de matemática etc. As apostilas e as teleaulas (elaboradas por corporações), sequer podem ser somente um ponto de partida para as aulas, pois nelas estão presentes

os descritores dos exames padronizados, impondo brutal controle sobre os trabalhadores da educação que, se transgredirem, podem perder gratificações salariais indispensáveis para cobrir as magras remunerações.

Em virtude da expropriação do conhecimento docente desejada, embora não assumida desse modo, por óbvio, o trabalho pedagógico é reduzido crescentemente ao uso de cartilhas, todas elas preparadas por corporações multinacionais, como as do grupo *Pearson*, líder mundial em publicações educacionais, atuando em 70 países, e proprietário das mais importantes editoras, como *Penguin*, *Longman*, e do *Financial Times* e *The Economist*, e que atua no Brasil por meio do Sistema Educacional Brasileiro e grupos afins, ou por grupos organicamente vinculados ao Todos pela Educação, como é o caso da Fundação Roberto Marinho, do Alfa e Beto, entre outros, que calibram, na prática, o *quantum* de educação das classes populares.

### **O problema da formação do exército industrial de reserva**

Embora grande parte dos estudos sobre os nexos entre trabalho e educação se refiram aos trabalhadores assalariados regulares, em geral no setor industrial, ou abordem os programas de formação técnica voltados para o ‘treinamento’ dos trabalhadores que compõem o que Marx, no Livro I do *Capital*, conceituou como exército ativo, uma análise marxista não pode prescindir de examinar o exército industrial de reserva (EIR). Na análise marxiana, as duas dimensões compõem uma totalidade e, por isso, a análise da educação capitalista não pode prescindir de examinar os programas voltados para o EIR que possuem particularidades a serem seriamente consideradas.

Desde Durkheim, é preciso colocar em relevo que a educação não objetiva apenas transferir conhecimentos científicos, culturais etc., mas também uma certa socialização ou, em termos weberianos, um certo espírito do capitalismo, tema magistralmente desenvolvido por Gramsci em seus estudos sobre o Americanismo.

Uma hipótese a ser examinada é que os programas voltados para a juventude mais expropriada e que se encontra fora do mercado formal

de trabalho têm como objetivo justamente educar os jovens como força de trabalho disponível, formada conforme a conjuntura econômica: em momentos de maior desemprego e de crescimento do EIR, incentivando o empreendedorismo, em períodos de aquecimento econômico, incentivando a formação para o assalariamento, objetivando ampliar a oferta de força de trabalho e, assim, reduzir o seu custo.

No Brasil, a questão da educação do EIR não é secundária. Estudo de Nelson N. Granato Neto e Claus Germer<sup>2</sup> confirma essa flutuação e, sobretudo, coloca em destaque o enorme percentual de jovens e adultos nesta condição. Com efeito, em 2001, 57,3% da População em Idade Adulta (PIA) compunha o EIR; em 2009, após o período expansivo, 51,9% da PIA, um percentual obviamente muito alto, considerando que a metodologia oficial (IBGE) aponta uma taxa de desemprego inferior a 5%. Desagregando os percentuais por gênero, o quadro é ainda mais grave: mulheres – 2001: 70,9%, 2009: 64,8%; homens: 2001 – 42,6%, 2009: 38,1%.

O desenvolvimento desigual no território é também muito marcante. No Maranhão, por exemplo, considerando homens e mulheres indistintamente, em 2001, o EIR correspondia a 73,7% e, em 2009, 66,6%. Igualmente relevante, conforme a análise de Granato e Germer, é refinar as formas distintas do EIR: EIR Flutuante = Desocupados; EIR Latente = Trabalhador doméstico + Trabalhador na produção para próprio consumo + Trabalhador na construção para o próprio uso + População não economicamente ativa, e EIR Estagnado = Conta própria + Não remunerado.

Neste prisma, ao longo dos anos 2000, houve um assalariamento crescente da população trabalhadora, como é próprio do modo de produção capitalista, e encolhimento dos espaços disponíveis para o EIR latente e estagnado e, logo, aumento relativo do EIR flutuante (desocupados) dentro do EIR total.

---

<sup>2</sup> NETO, N. N. G.; GERMER, C. M. A evolução recente do mercado de força de trabalho brasileiro sob a perspectiva do conceito de exército industrial de reserva. *Revista de Ciências do Trabalho*, v.1, n.1, p. 162-181.

Outra indicação importante que é possível extrair do referido estudo, é o elevado número de jovens que compõem o EIR nas faixas de 18-19 anos (2008: 71,7%), percentual que pode ser considerado no estudo das referidas políticas focalizadas nos jovens, parcialmente indicadas. Cabe investigar como os programas educacionais estão incorporando essas mudanças na dinâmica da força de trabalho.

Considerando a magnitude desses percentuais, no caso dos mais jovens, alcançando patamar superior a 70%, é possível analisar de modo mais denso os programas de formação voltados para as diversas frações do proletariado. Não se trata, como visto, de uma dimensão secundária da problemática da escola capitalista e de como os setores dominantes operam no setor para assegurar os seus interesses de classe que passam, inequivocamente, pela socialização para o trabalho, inclusive no EIR, mas também pela governabilidade, o que explica a incorporação da agenda do capital social, conforme os estudos de Motta (2012)<sup>3</sup>, e de formas específicas de socialização.

Pelo exposto, a educação escolar básica não poderia estar restrita às unidades consideradas regulares. Conforme destaca Sousa Júnior (p. 3), Gramsci observa que “A dinâmica produtiva estava fazendo com que proliferassem as escolas profissionais (cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria) e pondo em questão a ideia de escola desinteressada, isto é, a ideia de uma escola voltada para a formação de futuros dirigentes, mas completamente desvinculada da materialidade produtiva”.

No caso brasileiro, está claro que os setores dominantes possuem as suas próprias escolas, desvinculadas da rede pública, para formar os seus quadros dirigentes, mas, como asseverou Gramsci, o Estado estruturou uma miríade de programas educacionais voltados, fundamentalmente, para a formação do exército industrial de reserva.

A lista é longa e, por isso serão elencados apenas os mais relevantes vinculados à educação básica: Plano Nacional de Formação

---

<sup>3</sup> MOTTA, V. C. da. *Ideologia do capital social*: atribuindo uma "face mais humana" ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

– Planfor (1995-2003); Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem – 2005) que deu origem a várias modalidades do Projovem – trabalhador, urbano, campo, adolescente; Programa Segundo Tempo; Brasil Alfabetizado, e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, 2011) etc.

A proliferação desses programas confirma que o Estado está recalibrando as suas funções educativas em virtude da dinâmica do trabalho no contexto do padrão de acumulação do capital realmente existente. O custo da crise estrutural, por conseguinte, abrange, além dos títulos da dívida pública e das garantias do Estado ao endividamento privado, o grosso dos recursos públicos, bem como as obrigações constitucionais em distintos domínios (previdência, saúde, educação), os gastos adicionais com a regulação da força de trabalho, o que requer um considerável esforço para mover com eficácia a dimensão educativa do Estado. É importante salientar que essa dimensão educativa requer a incorporação no rol do Estado de sindicatos, ONG, universidades que, neste sentido, tendem a reforçar o domínio de classe próprio do Estado particularista burguês.

A pergunta orientadora do livro, a propósito dos nexos crise e escola, portanto, deve ser buscada na análise concreta das situações concretas, como exposto no capítulo 5. O Estado ampliado (Estado e os aparelhos privados de hegemonia) modificam freneticamente o conjunto do sistema educativo em virtude dos requisitos do capital, alterando currículos, instituições, trabalho docente, controle estatal, relações com a “sociedade civil”, embora o tempo sempre seja desigual, em virtude da correlação de forças geral, dos embates entre setores dominantes, do peso das corporações etc.

Utilizar como metro para mensurar tais transformações o modelo liberal-burguês clássico da escola pública, gratuita, universal, laica, certamente é demasiado arbitrário, pois o modelo clássico servirá como um tipo ideal intrinsecamente frágil: nunca o modelo clássico liberal burguês expressou de fato a escola pública realmente universal,

capaz de superar a unilateralidade da escola no capitalismo. José Carlos Mariátegui foi preciso a este respeito: os liberais podem até defender a laicidade, mas jamais poderão sustentar a escola única do trabalho, a escola unitária, pois a disjunção entre pensar e fazer, mandar e obedecer, é intrínseca ao capitalismo.

Desse modo, a ideia da promessa integradora da escola somente tem sentido nos marcos da ordem capitalista, pois a escola capitalista não pode, por si só, buscar a totalidade da formação omnilateral se inscrita na sociedade em que o trabalho é mercadoria e esconde a produção do mais-valor.

Em meio à dispersão, aos impasses e às confusões nas análises dos rumos atuais do complexo ‘educação e luta de classes’, dificuldades que ainda criam obstáculos ao novo ponto de partida em prol da escola pública capaz de contemplar os anseios universalistas do conjunto da classe trabalhadora, o livro de Justino Sousa Júnior é um alento, por indicar os problemas, orientar as possibilidades de interpretação crítica, dissipar as ilusões desprovidas de fundamentos; em resumo, um livro inspirador para as lutas que se fazem necessárias no Brasil de hoje.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2014

## INTRODUÇÃO

**E**ste livro procura compreender os fundamentos contemporâneos da crise em que se viu colocada a escola ou os sistemas nacionais de educação,<sup>4</sup> como instituição que teve origem no contexto da emergência do sistema capitalista de produção e que se moldou pelos parâmetros dos ideais da democracia liberal-burguesa. Essa escola ganhou maior impulso definitivo, consolidou-se efetivamente com o desenvolvimento da indústria, das relações de trabalho assalariado e com a crescente complexificação da vida social urbana.

Os referidos sistemas nacionais de educação se constituíram tomando por base princípios, tais como o caráter público, a universalidade, a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade e representam um esforço dos Estados nacionais em consolidar as bases materiais e espirituais de unificação política e moral das sociedades modernas. O Estado aparece, assim, como o agente político que articula, define e controla a aplicação das leis de funcionamento desses sistemas. Ele é ainda o financiador da maior parte das iniciativas educacionais por meio de suas instituições oficiais. Diretamente vinculadas ao Estado ou sob seu con-

---

<sup>4</sup> Esta concepção de escola se assemelha à concepção adotada por Vasconi (1998, p. 5): “un concepto amplio referido al llamado ‘sistema educativo’ en su conjunto”.

trole geral – poder de controlar e determinar as regras gerais de funcionamento – encontra-se todo o sistema de ensino.

A tese que procuraremos defender postula que a crise do sistema capitalista deflagrada no início da década de 1970, complexa e profunda e de proporções inauditas, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação, pois está transformando as bases do sistema capitalista sobre as quais a escola se assentou, na medida em que modifica os processos de trabalho, torna o trabalho vivo evanescente dentro desses processos e abre uma grave crise na relação assalariada de trabalho.

O outro pilar dos sistemas nacionais de educação atingido são os Estados nacionais. Estes se veem ameaçados, enquanto uma das bases de sustentação da escola, pelo incrível crescimento do poder das corporações transnacionais e do controle da economia mundial concentrado numa pequena porção de países e empresas, auxiliado pela eliminação das barreiras à circulação do capital. Esses Estados, especialmente os da periferia do sistema, têm perdido gradativamente o poder de definir soberanamente suas políticas de um modo geral e, especificamente, as políticas de educação, justamente por se configurarem como estruturas nacionais de comando político perante uma dinâmica mundializada do capital (MÉSZÁROS, 1999).

Os sistemas nacionais de educação atingiram níveis de estruturação bastante diferentes de país para país, desigual e combinado como o próprio desenvolvimento econômico. Nos países centrais do sistema capitalista mundial, a escola alcançou uma razoável expansão, a ponto de se aproximar, dentro dos limites do sistema, da realização plena da promessa integradora: universalização do ensino, erradicação do analfabetismo, apesar de nunca ter deixado de ser um sistema hierarquizado e dividido, reproduzidor da divisão social do trabalho. Já nos países da periferia do sistema capitalista, os avanços não foram tão grandes, mas sempre as camadas sociais exploradas vislumbraram a expansão e democratização da escola porque este era o horizonte inerente ao ideário que servira para balizar as políticas educacionais.

O que consideramos aqui como crise da escola não é mais do que a explicitação da incapacidade inerente dos atuais sistemas nacionais de

educação de realizar concretamente aquele ideário, uma vez que se verifica a transformação radical das bases materiais sobre as quais aqueles sistemas de escola estavam assentes. Está ruindo a base material em que se apoiava a escola e, conseqüentemente, pondo em questão as suas promessas integradoras e liberal-democráticas e fazendo ir abaixo todo o horizonte democrático em que se apegavam também os trabalhadores em suas lutas por educação.

Partimos do pressuposto de que a incapacidade acima referida não é uma manifestação peculiar dos atuais sistemas nacionais de educação, pois esse estado é inerente, desde sua origem, a essas instituições, mas assume, no momento atual, uma fase crítica e de graves conseqüências em razão de transformações decisivas pelas quais passa o sistema capitalista mundial, agravando bruscamente um estado crônico de contradições internas.

O recorte do objeto e a abordagem metodológica que faremos neste livro estabelecem uma diferenciação entre esta e outras reflexões sobre o tema da crise da escola construídas noutros momentos históricos. Essa diferenciação, antes de ser uma opção teórico-metodológica, encontra sua razão na própria natureza do objeto, pois a atual crise e as tendências que se abrem com ela são de outra ordem, diferente das crises anteriores. A atual crise da escola se diferencia de outros momentos críticos especialmente pela proporção, pela profundidade e pelo seu caráter de ruptura com uma determinada linha de desenvolvimento.

Na década de 1930, Gramsci defrontou-se também com uma realidade de crise da escola (observando, especialmente, o caso italiano). Tal como hoje, aquele fenômeno fazia parte de uma dinâmica de crise num plano mais vasto: “o fato de que um tal clima e modo de vida tenham entrado em agonia (a cultura de tradição clássica e humanista) e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola” (GRAMSCI, 1982, p. 122, grifo nosso).

O desenvolvimento da base industrial com o crescimento e a diferenciação dos ramos produtivos e a conseqüente complexificação das especializações criavam uma realidade que atropelava as antigas expectativas de instrução e educação.

A dinâmica produtiva estava fazendo com que proliferassem as escolas profissionais (“cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada própria”) e pondo em questão a ideia de escola desinteressada, isto é, a ideia de uma escola voltada para a formação de futuros dirigentes, mas completamente desvinculada da materialidade produtiva. Assim, Gramsci avaliava que

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 110).

Com o impulso da dinâmica produtiva, entrava em crise não apenas a escola, mas os estudos clássicos (grego e latim) e a própria tradição cultural do entorno da escola (GRAMSCI, 1982, p. 125).

Mas o surgimento das escolas “interessadas”, ao lado das escolas formativas (imediatamente desinteressadas) não satisfazia ao que Gramsci considerava uma exigência para que se avançasse na educação das massas operárias. As escolas profissionais traziam consigo um problema: para aquele autor, “o aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 1982, p. 125).

A partir da observação desse desdobramento, foi que Gramsci formulou a concepção de escola unitária, como alternativa proletária para aquela crise:

[...] uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo

tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa (MANACORDA, 1990, p. 155).

Gramsci, colocando-se na esteira da tradição marxista e observando criticamente as experiências soviéticas, esforçou-se por compreender aquele movimento de crise e, justamente a partir da herança marxista, elaborou uma das formulações mais importantes para a escola segundo as aspirações das classes trabalhadoras.

Todavia, como se pode notar, a materialidade contemporânea de Gramsci era marcada exatamente por uma linha de ascensão do trabalho assalariado como relação produtiva estruturante da sociedade, que caminhava para alcançar a hegemonia dentro do mundo produtivo.

Essa é a essencial diferença entre a crise enfrentada pelo autor italiano e a crise atual da escola. Gramsci, tal como Marx no século XIX, esforçou-se por encontrar por dentro das contradições capitalistas, a melhor formulação sobre escola segundo os interesses do proletariado.

A formulação da escola unitária é expressão desse esforço, uma tentativa de evitar a dispersão dos processos de educação, de oferecer igualmente a todos as mesmas oportunidades de acesso à educação, de unir, no mesmo movimento, as dimensões intelectuais e manuais como elementos indissociáveis do mesmo processo.

Para Gramsci, no entanto, não estava colocada a crise do trabalho assalariado tal como hoje observamos; muito ao contrário, a atividade trabalho sempre foi o caminho descoberto por Marx para elaborar alternativas ou pensar o devir, baseado nas próprias contradições abertas pelo sistema capitalista.

O movimento hoje é inverso. Se antes o trabalho, sob a forma de relação assalariada, industrial, depunha o “arcaico” e propunha uma educação progressista, na medida em que aproximava a educação da vida, hoje é o próprio trabalho assalariado que é deposto da sua condição de carro-chefe do progresso.

Outro momento em que se verifica uma situação de crise da escola é o final da década de 1960, cuja manifestação mais expressiva deu-se nos movimentos de 1968. Neste caso, igualmente à crise que foi

objeto de reflexão de Gramsci e à atual, a crise da escola se insere num processo social maior.

No final da década de 1960, as revoltas de estudantes e operários na Europa expressaram o agravamento crítico das contradições que se acumularam no período de crescimento econômico do Pós-Segunda Guerra Mundial. Tais contradições tinham, pelo menos, dois aspectos importantes para o questionamento da função social que vinha sendo desempenhada pela escola. Em primeiro lugar, a crescente incapacidade – ou indisposição – do sistema produtivo para incorporar trabalhadores em número e qualidade de acordo com as expectativas de uma força de trabalho com níveis educacionais mais elevados do que os das gerações anteriores. Em segundo lugar, as insatisfações suscitadas pela forma taylorista-fordista de organização do trabalho que também se reproduzia na escola.

Os estudantes se deram conta de que o discurso dominante sobre a função social da escola não encontrava correspondência na realidade social e nas relações de trabalho.

A crise da escola do final dos anos 1960 refletia uma realidade de fundo: o descompasso entre os efeitos sociais do recrudescimento da expansão capitalista do Pós-Segunda Guerra, a oferta massiva de uma força de trabalho relativamente qualificada e os limites apresentados pela organização taylorista-fordista do trabalho então hegemônica. Ou seja, a possibilidade de incorporação dos egressos da escola pelo sistema produtivo estava definida por um modelo de organização do trabalho que as novas gerações viam como impróprio e inaceitável.

Ahora bien, el desarrollo de la enseñanza de masas en el curso de los últimos veinte años se ha hecho a un ritmo y según modelos de aspiraciones y necesidades en desajuste con relación al desarrollo productivo real así como a la movilidad efectiva. La escuela está en fase de inflación; ella está en tren de perder su valor (VASCONI, 1998, p. 20).

Em meio a esse descompasso, as classes médias, estudantes e operários levantaram-se contra a perspectiva de incorporação ao mer-

cado de trabalho que estava colocada, contra o burocratismo e o autoritarismo reinantes nas empresas e nas escolas. Os setores sociais insatisfeitos atingiram “la percepción de la evidencia de que la ‘Escuela promotora’ no era más que una fantasía pequeño burguesa, alimentada por la burguesía como instrumento ideológico de dominación.” (VASCONI, 1998, p. 20).

As contradições envolvidas nesta crise da escola não eram resolvíveis por meio de meros paliativos, pois ela já apontava para um impasse estrutural que mais tarde (na crise atual) se apresentaria em cores nítidas. Este impasse estrutural, mais tarde, viria a motivar as políticas de educação dos setores conservadores, o que não era outra coisa senão a alternativa de contornar aquela crise pelo viés da “*nueva derecha*”.

Vasconi considera que, mesmo a alternativa de ampliar o tempo de escolarização, mais tarde se converteria em motivo de revolta dos estudantes:

Frente a estos desarrollos, la política burguesa respecto a la Escuela tiene cada vez menos alternativas. La posibilidad del mantenimiento de un *numerus clausus* resulta ya utópica frente a la presión de las masas. El alargamiento de los estudios más allá de lo necesario parece haber sido un recurso más eficaz; con ello se convierte a la Escuela en un lugar de *parking* de la juventud y se retarda el vuelco masivo de ésta sobre un mercado de trabajo incapaz ya de absorber una ‘oferta’ de mano de obra calificada de tal magnitud; sin embargo, también este hecho se vuelve de más en más evidente y es una condición más de la rebelión juvenil (VASCONI, 1998, p. 21).

O descompasso entre trabalho (mundo produtivo) e escola não é apenas no plano quantitativo, mas também qualitativo. Fernández Enguita considera que a escola possui uma dinâmica própria – porém, não totalmente autônoma – em que avançam com mais liberdade determinados aspectos democráticos, ao passo que, no mundo do trabalho, a relação hierárquica, assimétrica e heterônoma de controle sobre os trabalhadores é muito mais bem definida e determinada diretamente pela dominação do capital sobre o trabalho. Ele aponta que

mientras la mayoría de los empleos se ven abocados o se mantienen en las coordenadas del trabajo fragmentado, rutinario, subordinado, repetitivo, no creativo, frustrante y alienante, la escuela ha conocido una importante evolución que le ha llevado hacia prácticas más liberales, flexibles y democráticas (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 5).

Para o autor espanhol, há uma profunda divergência entre as capacidades construídas na escola e as demandas efetivas por qualificação dos processos de trabalho. Segundo ele,

[...] resulta claro que no ha tenido lugar una elevación de las cualificaciones requeridas para el trabajo que sostuviera el ritmo de la espectacular elevación de las capacidades, conocimientos y destrezas desarrollados y adquiridos por la población en las escuelas (FERNÁNDEZ ENGUIA, [1990], p. 3).

Para Fernández Enguita, [1990], p. 2) de um lado, a escola foi impulsionada por uma expectativa – criada por ela mesma – para além do que seria compatível com o tipo de desenvolvimento do sistema capitalista:

[...] la competencia por unos empleos cada vez más escasos, el credencialismo incorporado a la conciencia popular, la política social de expansión escolar y el simple deseo universal de formarse han empujado a la educación mucho más allá de las necesidades reales del sistema productivo en términos de cualificaciones para el trabajo.

Ao passo que, de outro lado, o que se percebia era “la degradación del contenido de la actividad o, dicho de otro modo, el descenso de las cualificaciones por efecto de la división de tareas, la filosofía verticalista de la dirección y las formas de innovación tecnológica a su servicio.” (FERNÁNDEZ ENGUIA, [1990], p. 2).

Outro aspecto da crise da escola que se colocava então era, precisamente, a revolta estudantil para com a estrutura e organização da escola à imagem e semelhança do sistema taylorista-fordista de orga-

nização do trabalho. Muito embora a escola possuísse uma estrutura e organização muito mais democrática do que a do mundo do trabalho, ainda assim os estudantes não deixavam de ter motivos para se confrontar com a hierarquia, a disciplina, a fragmentação e a rotinização do ensino cujo padrão seguido, em geral, era o taylorista-fordista.

Essa crise da escola dos anos 1960 veio demonstrar o que Gramsci previu e que era a grande e legítima desconfiança dos críticos contumazes da escola:<sup>5</sup> mesmo com toda expansão, a escola que soterrou aquela outra de tradição clássica e humanista, apesar da aparência democrática, destinava-se não apenas a perpetuar as diferenças sociais, mas até a cristalizá-las em formas chinesas.

Para o presente livro, outro recorte metodológico estabelecido foi o de explicitar um tratamento segundo o qual a atual crise da escola é vista como fenômeno estrutural, de maneira que não serão analisadas, ainda que sejam importantes, as manifestações internas dessa crise no nível da microestrutura escolar.

Evidentemente, a microestrutura escolar apresenta sua própria dinâmica; nela há um processo próprio, articulado à dinâmica social maior, mas com suas especificidades.

Não é certo que a dinâmica escolar seja mero reflexo da dinâmica social da qual faz parte, como, por outro lado, não tem sentido algum admitir que essa esfera seja absolutamente autônoma.<sup>6</sup> Com efeito, os

---

<sup>5</sup> Uma das correntes que fazem sérias críticas à escola, especialmente no que diz respeito ao problema destacado, é a corrente reprodutivista. Os representantes dessa corrente, por meio de suas obras clássicas (ALTHUSSER (1983), BOURDIEU; PASSERON (1975) e BAUDELLOT; ESTABLET (1975)), insistem na demonstração de que a escola cumpre o importante papel de reprodução das relações de dominação capitalistas. Apesar do grave equívoco de não conseguir fazer uma reflexão efetivamente dialética da relação entre a escola e o restante da dinâmica social, essa corrente guarda um momento de verdade, que consiste justamente na compreensão de que a escola é uma microestrutura componente da dinâmica social capitalista e é atravessada pelas contradições dessa dinâmica. Para um exame crítico dos problemas da teoria da reprodução, ver, entre outros: Fernández Enguita (1990) e Silva (1992).

<sup>6</sup> Podemos usar os mesmos termos da discussão de Mészáros (1999, p. 111) a respeito do Estado, para pensarmos o problema da presumível autonomia da escola: “Também é inócua pretender tornar inteligível a especificidade do estado em termos da categoria de ‘autonomia’ (especialmente quando a noção é ampliada para significar “independência”) ou de sua negação [...] Ao mesmo tempo, o estado está muito longe de ser redutível às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital.”

problemas específicos da esfera escolar, apesar de guardarem relação com o mundo que está em sua volta, nem sempre podem ser explicados por este último.

Privilegiar a compreensão da crise da escola como fenômeno estrutural – uma vez que é assim que se manifesta a atual crise da escola – não significa dizer que são desimportantes os problemas intestinos da escola. Muito ao contrário, seria interessante, inclusive, examinar como esta crise estrutural da escola se manifesta na dinâmica específica da escola atual.

É possível supor, por exemplo, que os graves problemas atualmente tão destacados, que parecem específicos da dinâmica escolar, estejam diretamente articulados à atual crise estrutural da escola e da sociedade. O fenômeno da violência na escola, por exemplo, apesar de ter relação com a dinâmica específica da escola, como manifestação de revolta contra autoritarismos, contra formas de se exercer as hierarquias e, provavelmente, contra as posturas avessas e muitas vezes de negação dos saberes não escolares, este fenômeno tem relação direta com a exacerbação da violência no âmbito da esfera social mesma. Esta última, a violência social, por seu turno, finca raízes mais profundas nas contradições abismais da sociedade do capital.

O fato crucial colocado pela atual crise da escola – que talvez seja o grande elo entre esta crise e os fenômenos internos da microestrutura escolar – é precisamente a desesperança que toma conta dos filhos das classes trabalhadoras com relação ao que a escola pode lhes oferecer em termos de futuro na sociedade contemporânea.

Esta desesperança, que talvez não se constitua numa consciência clara e precisa do fenômeno, situa-se, de qualquer maneira, entre a desconfiança e a convicção de que a escolaridade não é mais para amplos setores das classes trabalhadoras – sobretudo as camadas mais pauperizadas – garantia de acesso ao mercado formal de trabalho ou de promoção social; esta desesperança aliada à situação em que se encontram de submissão a uma disciplina externa autoritária, favorece toda sorte de reações dos alunos contra o sistema escolar.

Associadas ao que foi colocado acima, encontram-se situações paradoxais no âmbito do ensino, como a existência dos “analfabetos

escolarizados”, isto é, indivíduos que, mesmo tendo acumulado anos de experiência escolar, saem da escola incapazes de assumir uma postura reflexiva frente ao mundo, ou mesmo de apresentar as competências mínimas necessárias para um razoável desempenho no mundo do trabalho e na vida social como um todo.

A par dessa desesperança que atinge a massa de estudantes filhos das classes trabalhadoras, que afeta diretamente seu rendimento, encontra-se uma gama de problemas que podem ser associados à atual crise da escola. Alguns desses problemas dizem respeito aos trabalhadores da educação e às condições em que realizam suas atividades: baixos salários, aumento do número de horas de trabalho, contratos precários, instabilidade, falta ou precariedade de recursos materiais etc.<sup>7</sup>

Assim, a persistência de problemas tais como “fracasso escolar”, evasão, baixo rendimento etc., (muito embora estes não sejam fenômenos novos), muitas vezes em altos índices, certamente está associada ao fato de a própria atual crise social ter arrancado “el velo que cobría la escuela” e as camadas sociais exploradas e/ou excluídas terem percebido que a escola atual não atende mais aos apelos da promoção social.

Entretanto, a despeito da importância que têm os problemas próprios da dinâmica específica da escola, a tarefa central deste livro é examinar a atual crise da escola como um processo estrutural.

Para tanto, este livro propõe uma exposição organizada em cinco capítulos: no primeiro, realiza-se um apanhado das análises que se debruçam sobre o problema da crise da escola em sua forma atual, na tentativa de realizar a sistematização de algumas teses interpretativas desse fenômeno. Este levantamento procura abarcar um conjunto em que estejam representadas diversas análises, contendo diferentes pontos de vista.

---

<sup>7</sup> Evidentemente, estes fatores assim reunidos e revelados se apresentam como uma realidade gritante da educação pública brasileira e razoavelmente comum em toda a periferia capitalista, de modo que a generalização feita é aceitável. Contudo, cabe registrar que há exceções dentro do quadro geral. Assim como na periferia capitalista encontram-se esforços que insistem em contrariar a regra de ampla degradação, também no centro do capitalismo o quadro geral da educação já mostra, com o declínio do *welfare state*, a ascensão neoliberal e a crise mais recente, evidências de degradação das condições de trabalho docente como as relacionadas a salários e carreira.

Muito embora o movimento de crise da escola adquira feições particulares nos diferentes países e continentes, neste primeiro capítulo há uma tentativa de demonstrar como ele se mostra abrangente e surge como uma tendência dominante dentro da crise social maior que se instalou com o fim dos “anos dourados”.<sup>8</sup> Aparecem, neste capítulo, reflexões que abordam o movimento de crise da escola nos EUA, na Europa e na América Latina.

Os autores e obras apresentados no primeiro capítulo não são resultados de uma amostra aleatória, mas refletem o panorama das reflexões que têm discutido o problema da crise da escola. Elas são expressões relevantes e atuais sobre a referida crise. Esta atualidade, no entanto, não deve ser entendida como uma correspondência apenas cronológica entre a obra e o fato, mas deve ser percebida pela própria força analítica. É o caso da obra de Carnoy; Levin (1987) que aborda a crise da escola dentro do cenário dos EUA. Embora seja um trabalho da década de 1980 e trate daquele problema num país específico, a obra citada demonstra ser uma importante referência para a reflexão que propomos e que aponta uma tendência que se desenvolveria globalmente a partir de então.

Os demais autores e obras reunidas se constituem justamente na tentativa de representar, o mais amplamente possível, as principais visões sobre a atual crise da escola.

O primeiro capítulo, conforme já foi colocado, se propõe, simplesmente, a expor as várias reflexões sobre a atual crise da escola, sem interferências. Já a sequência dos capítulos segundo, terceiro e quarto, propõe-se, exatamente, a discutir as questões do entorno da crise atual da escola que aparecem nas diversas elaborações colocadas no capítulo inicial.

Nestes três capítulos é alterado o curso da análise e a tarefa em vigor será a de localizar historicamente a atual crise da escola como fenômeno que se desencadeia no interior de uma totalidade mais com-

---

<sup>8</sup> Expressão usada por Hobsbawm (1998), a partir dos autores Marglin e Schor, para referir-se ao período da expansão capitalista do Pós-Segunda Guerra.

plexa. Isto é, trata-se de compreender as transformações mais gerais que vêm pôr em questão os sistemas nacionais de ensino, ou seja, os traços gerais da crise do sistema capitalista desencadeada no final dos anos 1960, início dos anos 1970 como o recrudescimento do setor produtivo industrial, a financeirização e a mundialização do capital, o declínio do fordismo-taylorismo e a própria crise do trabalho assalariado, a derrocada dos modelos estatais de bem-estar social e a crise dos Estados nacionais etc.

O segundo capítulo, especificamente, abordará os traços gerais da transição do sistema do capital do Pós-Segunda Guerra, ou seja, da “era de ouro”, para a era da mundialização do capital, ou globalização, que pode ser caracterizada ainda como uma fase de financeirização da economia.

O propósito do segundo capítulo é apresentar os contornos históricos em que se dá a crise atual da escola, marcados pela supressão das barreiras à livre circulação do capital, hegemonicamente financeiro; pela agudização da concorrência em plano global, em que os capitais e os Estados mais fracos sucumbem perante a força crescente dos grandes conglomerados econômicos; pela ameaça já bem visível de esgotamento dos recursos naturais, fato que coloca uma grave questão para a discussão dos sistemas de desenvolvimento social; enfim, o segundo capítulo procura demarcar o terreno em que se dá a atual crise da escola, apontando para um desenvolvimento analítico posterior em que se reduzirão as possibilidades de ilusões acerca do futuro dos ideais liberal-democráticos em educação.

As principais referências utilizadas neste capítulo nos ajudam a construir uma reflexão crítica sobre o entorno da crise atual da escola, ou seja, nos ajudam a compreender, em traços gerais ao menos, a dinâmica do sistema do capital e suas recentes transformações. Os principais autores que servem de suporte para tanto são Altvater (1995), Arrighi (1996, 1997, 1998), Chesnais (1996, 1998, 1999), Hobsbawm (1998) e Mészáros (1996a, 1996b, 1999).

No terceiro capítulo, prosseguiremos com a tarefa aberta no segundo, mas investigando o “mundo do trabalho” como o núcleo da crise, que guarda relação íntima com a escola.

Este livro postula a tese de que o trabalho assalariado se constituiu, ao lado dos Estados nacionais, num dos pilares fundamentais que sustentaram o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino tal como os entendemos até hoje. O terceiro capítulo procura justamente analisar a correlação entre os fatos do declínio do fordismo-taylorismo e da crise do trabalho assalariado (e suas consequências) para com a crise atual da escola.

Este livro defende a ideia da existência de um paralelismo entre ascensão e crise do fordismo-taylorismo e a expansão/crise da escola. Obviamente, tanto o primeiro como o segundo movimento (expansão taylorista-fordista e expansão da escola – crise taylorista-fordista e crise da escola) se encontram no interior de uma dinâmica maior, que é justamente o processo de expansão e crise da acumulação do capital. O núcleo da questão, portanto, é justamente a consideração daquele paralelismo e a articulação dele com os demais fenômenos da dinâmica da acumulação.

A questão que este livro vem colocar é exatamente a de que tem ocorrido uma mudança substancial no cenário da escola, colocada precisamente pela crise do mundo do trabalho e pela crise dos Estados nacionais. Segundo o que se pode perceber pelos desdobramentos teóricos aqui apresentados, as mudanças ocorridas nestes dois pilares do desenvolvimento da escola, novas e intrigantes questões são colocadas para os que discutem esta instituição, seja pelo viés do aprofundamento da face liberal-democrática, seja pela via das perspectivas da emancipação, seja pelo viés dos que buscam a subordinação da escola aos desígnios da acumulação capitalista na forma atual ainda mais excludente etc.

No quarto capítulo, a discussão se concentra no problema da crise dos Estados nacionais, fato da maior importância para se pensar a crise atual da escola. A justificação deste capítulo se faz, em primeiro lugar, porque os Estados nacionais são um dos pilares de sustentação dos sistemas nacionais de ensino que se desenvolveram até aqui. Em segundo lugar, este capítulo se justifica ainda pelo fato de que os Estados nacionais são um ponto importante presente na maioria das análises

apresentadas no primeiro capítulo, o que vem exigir um exame mais detalhado do problema.

Neste capítulo, são discutidas as elaborações de dois autores em particular, isto é, as teorias sobre a crise dos estados de Arrighi (1998) e Mészáros (1999). Este capítulo não pretende fazer um amplo levantamento da literatura sobre o problema em questão, mas apenas confrontar as contribuições desses dois autores justamente porque se trata de contribuições que dão conta da compreensão da crise dos Estados nacionais: Arrighi, destacando o processo como um constante jogo de forças cujo motor é o controle econômico, a hegemonia mundial; e Mészáros, reelaborando os princípios marxianos para pensar a crise estrutural dos Estados enquanto mecanismo de alcance nacional em conflito com o poder mundializado do capital.

Se para entender a crise da escola é preciso entender a situação dos Estados nacionais dentro do atual contexto histórico, para vislumbrar o desenvolvimento futuro daquela crise é preciso pensar nas possibilidades de desenvolvimento também dos Estados nacionais.

Neste sentido, a contribuição de Arrighi vem colocar a questão dos Estados nacionais como um fenômeno situado no interior dos “ciclos sistêmicos de acumulação”. O autor aborda o problema não como uma crise geral dos estados, mas como um fato recorrente ao longo da história do sistema capitalista. Ou seja, trata-se de mais uma etapa de um jogo de forças dentro do desenvolvimento pendular do sistema do capital em que uns estados assumem a hegemonia numa relação de poder contra os demais, de forma que, para este autor, descarta-se a tese de uma crise essencial dos estados.

Para Arrighi, não cabe falar de uma crise geral dos Estados nacionais, na medida em que existe uma hierarquização muito bem definida entre estes estados, de forma que eles são atingidos de maneiras diversas pelo mesmo processo. Assim, devemos estar atentos para as diferenças de graus de soberania e independência econômica que têm, por exemplo, os estados da América Latina de um lado, e os estados do capitalismo avançado de outro lado, para determinar suas políticas econômicas, sociais, de educação, saúde, proteção ambiental etc.

Já para Mészáros, trata-se de uma crise estrutural, não dos estados, mas do próprio metabolismo do capital. Noutras palavras, não se trata de uma crise que se localiza no plano estatal, como algo que se dá numa instância separada, mas de uma crise estrutural colocada exatamente pela contradição entre a dinâmica mundializada das estruturas reprodutivas materiais e suas estruturas de controle político de caráter nacional.

Estas duas elaborações se destacam pela originalidade e pelo vigor de análise. Arrighi ao desmistificar a crise dos estados e colocá-la como um fenômeno subordinado à Teoria dos ciclos sistêmicos de acumulação e Mészáros, por retomar os princípios de análise marxianos e repensá-los com criatividade diante de um determinado problema da atualidade.

Já no quinto capítulo, retornamos ao problema específico da educação e da escola, mas realizando um retorno num patamar superior, com a incorporação dos elementos presentes na construção dos capítulos segundo, terceiro e quarto, que oferecem as condições necessárias de percepção do problema da crise da escola e de suas perspectivas.

Com a ampliação de horizontes, realizada nos capítulos citados acima, e o amplo panorama construído no capítulo primeiro, julgamos ter contribuído para avançar na análise da atual crise da escola. Assim, retornamos às visões da crise da escola colocadas no primeiro capítulo, destacando pontos comuns nas análises, fazendo confrontarem-se os diferentes pontos de vista, definindo os elementos que consideramos mais relevantes, recusando o que nos parece confuso, apologético, ou mistificador etc.

Estes cinco capítulos, por fim, se articulam no sentido de construir um exame da crise atual da escola. A lógica dessa articulação se explicita especialmente na construção do quinto capítulo, quando se realiza a síntese crítica das partes anteriores.

Como já foi dito, o primeiro capítulo expõe, sem interferências, uma gama de reflexões sobre a atual crise da escola. Esta gama de reflexões, ao abordar a referida crise, refere-se direta ou indiretamente aos processos gerais do entorno da escola: a crise do trabalho assalariado,

a crise dos Estados nacionais, a globalização ou mundialização do capital, o neoliberalismo etc.

Para que pudéssemos apreciar criticamente as várias reflexões expostas no primeiro capítulo, impôs-se como necessidade a discussão das questões gerais do contexto em que se dá a crise da escola. Desta forma, a sequência dos capítulos dois, três e quatro representa exatamente o mergulho nas questões sem as quais seria impossível uma verificação crítica das ideias colocadas no primeiro capítulo.

Com a discussão dos traços gerais da crise do capital iniciada no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, da crise do trabalho assalariado e da crise dos Estados nacionais, consideramos que se construiu, minimamente, o suporte teórico para a retomada das principais questões que ficaram suspensas no primeiro capítulo. A partir, então, do que se acumula nos capítulos dois, três e quatro, retomamos o curso da discussão da crise da escola propriamente dita, agora para tentarmos apresentar uma reflexão crítica fundamentada na articulação que se faz entre as diferentes partes.

O quinto capítulo, assim, é a síntese crítica que dá sentido às diversas partes anteriores e representa a retomada da discussão da atual crise da escola, fazendo dialogar entre si não apenas os autores que discutiram especificamente o problema da escola, como também estes com aqueles cujas contribuições referem-se à realidade mais abrangente.

É desse modo que vemos as teses de Arrighi e Mészáros sobre os Estados nacionais, expostas no quarto capítulo, se complementarem com as teses de Steffan (1995), expostas no primeiro, para quem os estados da periferia do sistema capitalista sucumbiram perante os interesses das grandes corporações capitalistas, os estados mais poderosos e as agências do capitalismo internacional, de maneira que perderam qualquer capacidade de decidir soberanamente suas políticas de educação.

Do mesmo modo, fazemos dialogar as reflexões críticas sobre a crise do trabalho tais como as de Antunes (1995, 1999), Fernández Enguita (1989, 1989(b), 1991, 1992, 1996, 1997 etc.), Mattoso (1995), Singer (1996), Segnini (1998) etc., que aparecem no terceiro capítulo,

e as contrapomos às teses generosas, como as de Vázquez (1994), apresentadas no primeiro, segundo as quais, a desregulação do trabalho e da escola devem favorecer a democratização do saber.

As passagens entre os capítulos um e dois, dois e três, três e quatro podem fazer parecer uma estruturação estanque, na medida em que o tema da escola, propriamente dito, fica em suspenso enquanto são discutidas as questões mais gerais, cada uma em um capítulo específico. Todavia, justamente no quinto e último capítulo, quando é retomado o tema central deste livro, com o enriquecimento das abordagens desenvolvidas nos capítulos dois e quatro, se realiza a devida articulação das partes, dando sentido ao todo.

Por fim, acreditamos que este livro vem contribuir para a compreensão de que a atual crise da escola não é mero resultado de políticas perversas contra o “bem público”, mas fazem parte de uma dinâmica mais complexa, estando ela relacionada tanto com políticas conservadoras, mas, acima de tudo, com a própria dinâmica material da acumulação do capital.

Este livro busca contribuir com um movimento de retomada radical dos melhores princípios que de há muito orientaram as lutas populares por educação, ao mesmo tempo em que almeja contribuir para o necessário repensar das questões que por ventura estejam a exigir novas posturas dessas mesmas lutas populares.

# A CRISE DA ESCOLA UMA VISÃO PANORÂMICA

## Introdução

**E**ste primeiro capítulo pretende fazer um panorama amplo e geral da crise da escola. Ao referirmo-nos à escola, estamos tratando de um determinado sistema de educação nacional, os chamados sistemas nacionais de educação formal, criados a partir das iniciativas dos Estados nacionais e regulados por eles. Nesses sistemas nacionais de educação destaca-se, ao lado de iniciativas privadas, um setor público como espinha dorsal dos mesmos, financiado e administrado pelo Estado. Esses sistemas nacionais de educação foram criados a partir da inspiração nos ideais liberal-democráticos da sociedade burguesa como sistemas laicos, públicos, gratuitos e universais.

Chamamos de crise da escola exatamente o processo histórico que vem pôr em questão esses sistemas nacionais de educação e os valores a eles correspondentes, que se construíram sob os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica. As amplas e profundas transformações por que passa a sociedade contemporânea, desde a crise capitalista iniciada no final dos anos 1960, início de 1970, passando pela consumação da mundialização econômica, pela ascensão política de setores conservadores em diferentes regiões do

globo, constituindo uma poderosa hegemonia conservadora (conhecida como neoliberal), a crise dos regimes regulacionistas, a crise do trabalho assalariado, até o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias de informação, comunicação, transportes etc., todo esse quadro vem colocar em questão aqueles sistemas e, especialmente, as suas promessas integradoras liberal-democráticas.

Nesta seção, portanto, faremos um levantamento amplo das diversas visões desse processo de crise da escola. Este panorama será o chão sobre o qual nos locomoveremos para tentar compreender o movimento tendencial atual da escola.

As diferentes visões da crise da escola levantadas aqui serão sempre interpretações que procuram explicar a situação da escola dentro desse processo histórico, não importando o recorte que façam, o ponto de vista de que partam, os possíveis interesses ideológicos e/ou políticos que tenham, desde que abordem a atualidade da escola frente às novas tecnologias, ou frente às políticas conservadoras e neoliberais, frente à mundialização do capital, ou frente ao desemprego estrutural, à crise do fordismo-taylorismo, do Estado de bem-estar etc.

As últimas décadas têm revelado um verdadeiro divisor de águas do desenvolvimento social. O primeiro período é conhecido como a “Era do Ouro” do capitalismo e corresponde ao momento em que os países centrais do sistema capitalista atingiram um estágio econômico e social de razoável estabilidade e prosperidade.

A expansão econômica atingida neste período permitia ao capital a obtenção de altos lucros, ao mesmo tempo em que permitia, em contrapartida, a existência de uma realidade promissora de empregos formais, níveis salariais e políticas sociais. Predominava um modelo econômico baseado na produção e no consumo em larga escala, favorecendo à maior parte dos cidadãos dos países centrais participar, de algum modo, do banquete do capital.

Para os trabalhadores, nos países avançados, sobravam salários indiretos e estabilidade; para os países do “Terceiro Mundo”, investimentos produtivos que significavam, evidentemente, exploração de mão de obra barata, mas que foram importantes para a industrialização

dos países periféricos. Nos países centrais, as taxas de desemprego eram baixas a ponto de se falar em “pleno emprego” e mesmo os desempregados viviam sob a perspectiva de ocupar um posto de trabalho mais cedo ou mais tarde. A euforia do Pós-Segunda Guerra se refletia nos países da periferia do sistema sob a forma do “desenvolvimentismo”, que significou para muitos países a oportunidade efetiva da industrialização.

O Pós-Segunda Guerra foi o período em que se mostraram mais fortalecidos os principais pilares de sustentação do processo de avanços da escola, isto é, o trabalho assalariado, amparado nos padrões do fordismo-taylorismo, e o Estado Nacional, sob a forma do Estado de bem-estar social.

O segundo período, em cuja calda nos encontramos ainda hoje, corresponde a um desenvolvimento que se inicia no final dos anos 1960, começo de 1970. Essa fase pode ser denominada de diversas formas, como a fase de consolidação da globalização ou mundialização do capital, das políticas neoliberais etc. Sem dúvida, ela corresponde a um período de crise do sistema, caracterizado, acima de tudo, como um momento de “desconstrução” do que se estabeleceu no período anterior.

Esse momento corresponde, portanto, ao enfraquecimento dos pilares de sustentação dos avanços da escola. A mundialização e financeirização da economia, os avanços científicos e tecnológicos, a crise do fordismo-taylorismo e do Estado de bem-estar, enfim, a dinâmica mundializada do capital atingiu em cheio as relações de trabalho assalariado e a relativa capacidade soberana dos Estados nacionais de definir, independentes daquela dinâmica mundializada, suas políticas sociais e econômicas.

É neste segundo período que se consagram expressões como “exclusão social”, para se referir ao processo pelo qual indivíduos são deixados à margem do núcleo formal da cadeia sistêmica da produção de mercadorias, e ficam distantes da perspectiva de tomarem parte neste núcleo formal seja como produtores, seja como consumidores. Estes indivíduos passam a se fazer presentes nas estatísticas dos organismos internacionais engrossando os números daqueles que vivem na pobreza ou na miséria.

Outra dessas expressões é o “desemprego estrutural”, que se refere precisamente ao desaparecimento definitivo de postos de trabalho e à situação em que os indivíduos tornam-se desempregados não mais circunstancialmente, mas definitivamente. É também neste momento que a economia completa uma trajetória de desenvolvimento que se desenhava há muito tempo, realizando o mercado mundial e a economia mundializada, dentro da qual, os circuitos de desenvolvimento se mostram cada vez mais cristalizados e a condição de país pobre, ou dependente, ou explorado<sup>9</sup> se mostra cada vez mais como uma amarga e inelutável condição do destino da periferia do sistema – pelo menos enquanto não se romper a atual forma histórica de integração/desintegração das economias.

Da mesma forma que se dá no plano do desenvolvimento social como um todo, este divisor de águas se verifica também no campo da educação e no movimento histórico da escola, mais especificamente. Também esta passou por um período de expansão, quando realizou, pelo menos nos países do centro do sistema, a universalização da instrução, mesmo que jamais de forma radicalmente democrática. A escola vive agora também um período crítico. Sua crise não é um mero reflexo da crise que se dá no plano macrossocial, mas tem nela seus elementos fundamentais. A crise da escola tem sua própria dinâmica e formas diferentes de manifestação, mas é na relação com a grave crise econômica, com a crise do trabalho assalariado e a crise dos Estados nacionais que ela pode ser compreendida em toda sua profundidade.

A grande questão que se coloca para o enfrentamento dessa crise é saber se a escola tal como a conhecemos, inspirada nos ideais da

---

<sup>9</sup> Serão adotadas aqui as expressões “países centrais” e “países periféricos”, sem que isto implique adesão à “Teoria Centro-Periferia” ou à concepção dependentista, e apesar de carregarem uma conotação mais geográfica que econômica. Essas expressões parecem mais adequadas que as outras alternativas à disposição: “países pobres”, “países em desenvolvimento”, “países subdesenvolvidos”, “países semicoloniais”, “países emergentes” etc. As expressões “centro” e “periferia” se colocam no escopo de uma abordagem que compreende o desenvolvimento capitalista como um processo atravessado por contradições em que, dentre outras coisas, os países centrais conduzem com punho de ferro as relações com a periferia. Todavia, quando se tratar de formulação de terceiros, obviamente, serão respeitados os conceitos e categorias dos autores.

Revolução Francesa, organizada à imagem e semelhança da sociedade industrial e das relações de trabalho assalariado e sob os auspícios dos Estados nacionais, continuará intacta, se suas promessas integradoras liberal-democráticas serão mantidas. Aliás, intacta ela já não está, pois foi atingida pela onda de mudanças da dinâmica do capital mundializado e do “mundo do trabalho”, pelo alto desenvolvimento tecnológico e pelas políticas conservadoras. Qual seria a nova referência da escola se não o trabalho assalariado? Como se coloca para a discussão da escola o problema da crise dos Estados nacionais? Quais seriam as novas perspectivas de organização, administração, gestão e financiamento da escola? Quais as tendências em curso para o movimento histórico da escola e de que modo ela poderia ainda contribuir para a democratização da sociedade?

São questões que inquietam a todos e não serão respondidas tão brevemente e sem um grande esforço coletivo. Por ora, vamos tentar acompanhar e compreender as linhas gerais deste movimento histórico: expansão e crise da escola.

## **A crise estrutural da escola**

Os estudiosos que têm se debruçado sobre os problemas atuais da escola têm feito um coro em uníssono no que respeita a consideração de que a instituição escola passa por uma crise. Essa é a constatação comum dentre os que têm analisado a escola no momento atual, mesmo quando essa constatação segue por caminhos diversos, seja destacando aspectos intestinos do funcionamento da escola, seja destacando aspectos que estão na órbita da relação mais geral da escola com as transformações econômicas, tecnológicas, políticas, sociais etc., ou mesmo quando se trata do sentido histórico da escola na sociedade atual.

Vai nos interessar, aqui, levantar as mais diversas análises feitas sobre a crise da escola no segundo plano citado acima, isto é, aquelas análises que buscam explicar a situação da escola, como uma instituição histórica, frente às profundas mudanças por que passa a sociedade contemporânea.

A crise da escola é discutida por Francesc Pedró (1993) acima de tudo como um fenômeno que se desenvolve no âmbito das mudanças políticas de reorganização do Estado, mudanças que visam, principalmente, a liberar o Estado do peso econômico das atribuições sociais que ele suportava.

Para Pedró a crise da escola encontra-se no foco das transformações políticas e econômicas dos anos setenta, ou seja, segundo o entendimento do autor, é na trilha do exame das mudanças no âmbito do Estado que se pode compreender a crise da escola.

O período que se encerra na década de 1970 é caracterizado, entre outras coisas, por um modelo estatal conhecido como o Estado de bem-estar social, que cumpria a tentativa de realizar “justiça social”, por meio da garantia, para todos os cidadãos, dos direitos sociais como a educação, setor dos que mais atraíam as atenções dos orçamentos governamentais.

A ascensão de um novo modelo de gestão do Estado, em que este já não cumpre as mesmas funções que cumpria dentro do modelo anterior, isto é, quando ele se desobriga de tentar realizar a “justiça social”, dá-se então numa mudança importante no âmbito da escola, imediatamente perceptível no aspecto dos cortes dos orçamentos para a educação. É bem verdade que as mudanças que se verificam na escola não estão restritas a esta dimensão, ela é apenas a mais imediatamente perceptível. Da mesma forma que as transformações históricas que vão reorientar a organização e o funcionamento da escola também não se limitam ao âmbito da política ou do Estado.

Com as mudanças provocadas pela crise do sistema capitalista da década de 1970, o Estado é conduzido pelos setores conservadores no sentido de abandonar a tarefa de realizar “justiça social”. Neste momento, o Estado tem seu papel social diminuído e passa a ser claramente submetido, assim como todo o restante da vida social, à lógica do mercado. De igual maneira, a situação da escola será rediscutida e tenderá a se adaptar a esta nova realidade de onipresença das ideologias e das regras de mercado. Segundo o autor,

Hoy el Estado busca un nuevo reparto de responsabilidades en el que adoptar, sin lugar a dudas, una función evaluadora de nuevo

cuño, introducir nuevas concepciones acerca de lo que son los servicios públicos y adoptar fórmulas para gestionarlos (...) propias y hasta ahora exclusivas de la gestión empresarial privada (PEDRÓ, 1993, p. 61).

Conforme o autor, o impacto dessas mudanças sobre a escola é amplo e se manifesta em diferentes planos:

Como veremos, en esta mutación han confluído diversos factores que van desde los crecientes deseos de descentralización y de participación en la administración y gestión de los sistemas educativos, tanto por parte de las autoridades locales como, en general, por los principales integrantes de la comunidad educativa (profesores, familias y estudiantes), hasta el cambio en los paradigmas que rigen las concepciones del Estado y del gobierno de los sistemas educativos (PEDRÓ, 1993, p. 61).

Como observa este autor, o novo contexto em que se situa a escola e a educação em geral, é um contexto que apresenta uma crise de dupla dimensão: uma dimensão de crise econômica conjuntural e uma dimensão de crise estrutural da educação.

A primeira, na maneira de ver do autor, força o Estado a reavaliar sua política com os gastos públicos e reelaborar suas prioridades. A educação, dessa maneira, passa a ser um dos últimos pontos das prioridades de um Estado que, por sua vez, já não se dispõe a pagar as contas como outrora fazia. Todavia, o maior problema, ainda na visão do autor, não é exatamente a diminuição quantitativa dos recursos para a educação, mas, acima de tudo, a própria mudança na “concepción del papel del Estado en la provisión de los servicios públicos y bajo un nuevo *ethos*: el de la *accountability*.”<sup>10</sup> (PEDRÓ, 1993, p. 68). Ou

---

<sup>10</sup> Este conceito refere-se a um modelo de prestação de contas que, como aponta Pedró, surgira como paradigma nos EUA no final dos anos 1960. Segundo a definição de Guy Neave, que aparece no texto de Pedró, *accountability* seria “el control del rendimiento profesional en su aplicación al sistema educativo para conseguir un mejor conocimiento y uso de las condiciones óptimas que han de permitir lograr las finalidades y los objetivos sobre los que existe un acuerdo público” (NEAVE apud PEDRÓ, 1993, p. 79).

seja, o que não é outra coisa senão a rendição do Estado a um modelo empresarial privado de auditorias e avaliação de resultados, por meio do qual, aquele deverá prestar contas.

Com efeito, há duas medidas buscadas como condição para que esta transição seja exitosa: a descentralização dos serviços e a privatização. Isto é, ou o Estado adota mecanismos tomados de empréstimo diretamente da administração e gestão privadas, tomando como modelo a empresa capitalista, inclusive, e, em especial, o conceito de competitividade; ou, de uma vez por todas, privatiza estes serviços.

Quanto à crise estrutural dos sistemas de educação, trata-se da necessidade de um reajuste destes ao novo contexto social, econômico e tecnológico. O autor destaca como problemas centrais deste novo contexto para a educação, a situação de fragilidade das correntes críticas e o impacto do desemprego entre os jovens.

Segundo observa Pedró, a alternativa da descentralização foi adotada, na maior parte dos países europeus, nas reformas realizadas nos anos 1980, muito embora, em alguns países, a gestão descentralizada já fosse uma realidade, ainda que restrita a certos níveis de ensino.

Como já colocamos anteriormente, a direção geral das reformas tem sido a de cortar os gastos públicos; nesse sentido, a descentralização da educação tem sido uma maneira de aliviar a carga econômica que recaía sobre os governos centrais.

No mesmo sentido estão as reformas em favor da democratização da gestão escolar, que tornam a comunidade escolar mais autônoma na gestão dos centros de educação. Estas mesmas reformas são, a um só tempo, parte da tendência à descentralização e também resultado das reivindicações dos movimentos sociais dos finais da década de 1960.

A autonomia da escola (ou da universidade) sempre foi uma das mais importantes reivindicações da comunidade escolar (ou acadêmica) mas, neste caso, o autor não analisa o processo suficientemente no sentido de poder avaliar até que ponto esta autonomia significa liberdade frente a outros possíveis mecanismos de controle que possam persistir da parte dos governos centrais ou, mesmo que indiretamente, do empresariado, pois, afinal, esta autonomia está assente sobre o “*ethos da accountability*”.

Por último, vem a mais emblemática das alternativas: a abertura do setor da educação aos agentes econômicos privados. Esta abertura é forçada pelo aprofundamento da concorrência capitalista entre Europa, EUA e Japão e também no interior da própria Comunidade Econômica Europeia. À medida que o uso da alta tecnologia passa a ser um fator decisivo no interior da concorrência capitalista e a educação um suporte necessário para a manipulação e desenvolvimento desta, justamente, neste instante, os agentes econômicos passam a interferir – com a cumplicidade do Estado – mais diretamente nos setores da educação que estão mais imediatamente ligados ao mercado, como a formação profissional e a educação superior.

A satisfação das demandas privadas na educação dá-se, antes de mais nada, de uma forma mais geral e indireta, quando se impõe a lógica do mercado como o sentido maior das reformas educativas, isto é, quando se coloca a educação como um fator da concorrência capitalista e a serviço desta. Depois, e conseqüentemente, quando a iniciativa privada assume funções da competência do Estado, cabendo a este último o ônus por meio de incentivos fiscais. As empresas têm assumido parte da formação profissional nos locais de trabalho muitas vezes contando com subsídios do Estado.

Outra maneira de atendimento dos interesses privados é por meio da interferência direta do setor empresarial controlando e/ou criando organismos de gestão da formação profissional, por meio dos quais se tomam decisões sobre as mudanças, a renovação ou a reforma da formação profissional de acordo com os interesses de adequação com as mudanças econômicas. São exemplos destes processos, o *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) na RFA, o *National Council of Vocational Qualifications* (NCVQ) no Reino Unido e as *Commissions Professionnelles Consultatives* (CPC) na França.

No campo da educação superior, a interferência dos interesses privados se apresenta desde a definição de programas, a formação realizada diretamente pelas empresas até à realização de contratos de pesquisas.

El Estado ha estimado más conveniente retirarse de determinados ámbitos de las universidades en los que ejercía su poder

de manera directa para buscar otros mecanismos indirectos como, por ejemplo la financiación acorde con los resultados académicos o de investigación. Es decir, se ha aplicado la lógica del mercado (PEDRÓ, 1993, p. 77).

Diante de um quadro inconcluso de desenvolvimento dos destinos da educação e dos serviços públicos, o autor coloca algumas possibilidades para o futuro. Uma delas é o já citado paradigma da *accountability* que, segundo o autor,

se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, pues cuestiona, en última instancia, quien debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién (PEDRÓ, 1993, p. 80).

Para ele, este paradigma tem a ver não apenas com a melhora dos serviços públicos de educação como também com o desenvolvimento de todos os serviços oferecidos pelo Estado. O autor acredita nisto, apesar da identidade deste paradigma com atitudes e práticas próprias da empresa privada.

Este novo paradigma, então, serve para a reformulação dos sistemas de avaliação das escolas, bem como de novas formas de gestão. O que está em jogo neste caso é a busca da eficiência, da qualidade e da satisfação dos clientes; neste sentido é que vão funcionar a avaliação e a gestão.

A privatização é uma tendência de futuro na CEE e nos EUA. Nem tanto como uma abertura total ao mercado, mas sob a forma de assimilar na esfera pública os “benefícios” da gestão privada, como a capacidade de medir resultados em termos de eficiência e eficácia e estabelecendo entre os “clientes” e o sistema público uma relação do tipo do livre mercado, com liberdade de escolha.

O autor aponta duas alternativas para a construção daquele modelo: uma é por meio do financiamento direto aos indivíduos,<sup>11</sup> pagando

---

<sup>11</sup> Isto nos faz lembrar a discussão entre Marx e os proudhonianos nos Congressos da Associação

o equivalente ao custo médio por aluno da escola pública e deixando que eles escolham a escola que lhes convém. Esta alternativa tem reaparecido com força nos EUA e no Reino Unido. A segunda é a opção majoritária, e consiste em subvencionar as escolas.

Em resumo, o autor acredita na convivência entre os sistemas público e privado, sem que um desapareça no outro; em verdade, ele acredita que, nesta época de crise, deva persistir uma relação de complementariedade.

Probablemente habrá que concluir que, en la Europa de nuestros días, resulta imposible de hallar un nuevo sistema educativo que no contemple la concurrencia de una oferta privada plural que, necesariamente, si no se quiere acabar fomentando el elitismo y limitando el derecho a la libertad de enseñanza ha que completar la oferta pública (PEDRÓ, 1993, p. 88).

A despeito da onipresença da ideologia de mercado e da tendência à diminuição dos gastos públicos, Pedró considera, baseado em estatísticas, que o Estado ainda é o maior provedor e empresário da educação nos EUA e nos países da CEE. É ele quem estabelece as leis, fiscaliza, oferece diretamente ou subvenciona educação etc. Nos EUA, apenas 10% das matrículas do ensino obrigatório estão na escola privada. França e Espanha contam com 20% e 30% de alunos, respectivamente, na escola privada. RFA e Reino Unido com 7%, mesmo países como Bélgica e os Países Baixos, que apresentam um índice de mais de 70% de alunos na rede privada, mesmo neste caso o Estado aparece em posição destacada, como grande financiador da educação (PEDRÓ, 1993, p. 66).

---

Internacional dos Trabalhadores (AIT). Os partidários das ideias de Proudhon eram contra a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, pois entendiam, com relação ao primeiro ponto, que o Estado não poderia interferir nos direitos da família; já com relação ao segundo ponto, eles acreditavam ser injusto o Estado garantir ensino público para todos igualmente; para eles, o Estado deveria subsidiar apenas aqueles realmente necessitados, por meio de financiamento direto às famílias. Ver Marx; Engels (1983); Sousa Júnior (2011); Nogueira (1990), entre outros.

## A desregulação da escola

Outra visão da crise da escola é a que analisa esse processo como a “desregulação da educação”, quando o sistema formal de educação dá mostras de que passa por profundas transformações. Esta perspectiva observa a crise da escola considerando-a como uma profunda incompatibilidade entre a escola e a atual forma societal, bem como entre aquela e o novo padrão de desenvolvimento tecnológico. Para Vázquez (1994), o sistema de escola tal como se construiu historicamente até hoje está em desacordo com os avanços tecnológicos, com as novas formas de organização do trabalho e com o próprio estágio da vida social em geral.

La escuela está afectada en el tiempo presente por una inadap-tación a las variaciones que se producen en su entorno, razón por la que se encuentra abocada a dos riesgos a cual más grave: la amenaza a su supervivencia o su progresiva rigidez y la incapacidad para atender a las nuevas demandas sociales y a la evolución tecnológico, laboral y cultural (VÁZQUEZ, 1994, p. 142).

O autor parte da constatação de que a escola se encontra em des-compasso com a realidade social da época *postindustrial*. Do ponto de vista específico da relação entre a base tecnológica dos novos processos produtivos e o modo como se estrutura o ensino escolar, o autor aponta uma profunda distância, sendo que a escola seria o ponto em defasagem da relação. A hipótese do autor é que “el tipo de ‘inteligencia escolar’ no es el adecuado a las exigencias de nuestro tiempo. Que existe una clara disonancia entre esta inteligencia escolar y la inteligencia exigible en la sociedad actual” (VÁZQUEZ, 1994, p. 142).

Segundo observa Vázquez, é tal a velocidade das mudanças nos setores de ponta da produção que a própria educação formal é posta em questão. Segundo ele, são principalmente dois os fatos que põem em questão a existência e a qualidade da educação formal, isto é, precisamente a existência da sociedade da informação e do conhecimento e o desenvolvimento da educação não formal e “aberta”.

Vázquez levanta outro problema, ou recoloca o mesmo problema noutra dimensão, aliás, bem mais interessante, posto que numa forma mais radical:

[...] estamos dentro de un cambio cualitativo – expresado como crisis global, de ciclo largo y de final incerto – de carácter multidimensional (económico, laboral, social y político). Cabe preguntarse si, también, esta crisis, sin precedentes equivalentes, requiere que cambiemos la Escuela e, incluso, nuestra concepción acerca de la educación? (VÁZQUEZ, 1994, p. 143).

Para o autor,

[...] la escuela – tal como la entendemos ahora – exponente de un sistema educativo que caracteriza la entidad y la acción del Estado en la prestación de un servicio público –, no ha cambiado en lo substancial en el último siglo, de tal modo que cabe decir que seguimos con el mismo tipo de institución escolar, de esa escuela que ha acompañado a la primera o a las dos primeras revoluciones industriales (VÁZQUEZ, 1994, p. 143).

Segundo aponta Vázquez, a grande diferença entre o momento presente e outras épocas passadas, em que se deram também importantes transformações, como nas duas primeiras revoluções industriais, consiste no fato de que agora a informação se coloca como a grande força que move a sociedade. No passado, o que havia, basicamente, eram inovações tecnológicas que impulsionavam o mundo produtivo, já no caso das mudanças em curso, segundo a visão do autor, processam-se mudanças profundas e estruturais em toda a esfera da sociedade. “La información, por otra parte, no sólo mueve “máquinas”, sistemas físicos, sino que también mueve la mente humana.” (VÁZQUEZ, 1994, p. 143). Exatamente aqui, se coloca o grave problema da educação, pois a informação, como uma força absolutamente onipresente e onipotente invade o terreno que antes era exclusivo da escola. A informação passa a exercer socialmente “la tarea de mover, de promover formalmente el conocimiento y la mente

era, así lo parecía al menos, privativo de la Escuela, del sistema educativo” (VÁZQUEZ, 1994, p. 143).

Vázquez entende que o espaço da educação não formal cresceu enormemente, segundo ele, graças às mudanças operadas nos processos de trabalho e ao advento da sociedade da informação e das comunicações. Para o autor, o princípio de educação permanente é um dos motivos do desenvolvimento e da articulação conceitual da educação não formal, um desenvolvimento que atende às novas exigências construídas por esta realidade *cambiante*.

O desenvolvimento da educação não formal tem trazido benefícios para a concepção sistêmica de educação; um deles é justamente a interação positiva entre setores da educação formal e da não formal:

Sin embargo, si examinamos la cuestión desde el punto de vista de las respectivas concepciones de inteligencia implícitas en una y otra, ya no resulta tan fácil asegurar que tal interacción sea consistente y, sobre todo de signo positivo (VÁZQUEZ, 1994, p. 145).

Vázquez destaca três aspectos para ele característicos da sociedade pós-industrial. O primeiro é a substituição do emprego – marcado pela *ajeneidad*, rigidez, dependência, estruturação, direitos trabalhistas, heterocontrole etc., pelo trabalho mais autônomo, independente, menos estruturado, não fixo etc. Para o autor, esse fenômeno afeta a educação, pois há uma transformação no nível da demanda. São exigidos dos trabalhadores: a) elevação do “nível” instrutivo; b) nova configuração das qualificações exigidas para o trabalho; c) novo tipo de exigências específicas: multivalência e polivalência, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade pessoal, trabalho em equipe, capacidade de comunicação (oral, escrita, domínio “dos meios”), atitude positiva frente às inovações tecnológicas, atitude de busca de qualidade total.

O autor demonstra uma atitude bastante otimista frente ao significado dos desenvolvimentos tecnológicos, tal como estão ocorrendo, assim como em relação à forma como incidem sobre a educação. Ele aponta que as novas exigências genéricas e específicas, citadas acima,

se condensam e se projetam em duas direções. A primeira, uma dimensão mais técnica, é a do incremento do nível formativo, algo como um “capital formativo disponible para hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas”. A segunda, uma dimensão mais “humana”, seria um desenvolvimento da competência pessoal, algo “como base para el logro de la mejora de la condición humana y de la competitividad empresarial y social.” Por aqui se vê que o próprio desenvolvimento humano pode ser favorecido com a substituição do emprego pelo trabalho que, por sua vez, substitui o conjunto de demandas de qualificação e competências, favorecendo a condição humana. Não importa para ele, pelo visto, o fato de que a “desregulação do emprego”, na verdade, acontece no quadro de uma realidade que lança milhares de pessoas no desemprego, nos empregos precários, temporários, nos subempregos etc. Voltaremos a esta questão posteriormente.

O segundo ponto destacado é o que corresponde à diminuição contínua da oferta de empregos, à diminuição dos postos de trabalho. Este ponto não é devidamente analisado pelo autor, em toda sua complexa relação com a crise do sistema capitalista, seu caráter estrutural e suas profundas implicações para a educação e para a escola. Embora seja um dos principais problemas da contemporaneidade, este ponto não é suficientemente examinado, sobretudo na estreita relação que guarda com o que o autor chama de *inteligência postindustrial*.

O terceiro ponto é o do surgimento das novas formas de trabalho, especialmente tratado aqui o caso do trabalho a distância. Esta forma de trabalho corresponde a uma etapa avançada de reorganização das empresas e é mediada pela alta tecnologia. O autor destaca os aspectos que considera positivos, como o fato de esta forma de trabalho poder empregar indivíduos portadores de deficiências, mulheres em licença maternidade, indivíduos de terceira idade; ele coloca ainda que o trabalho a distância cria trabalho em regiões afastadas, incrementa a motivação e a rentabilidade. Por outro lado, há os riscos, como a perda da condição de socialização do trabalho e a precarização dos direitos trabalhistas. Citando Gary S. Becker, ganhador do prêmio Nobel de economia de 1992, Vázquez afirma que

En el sentido de que los trabajos propios de la economía sumergida son los que menor formación consumen – al depender de formarse del propio trabajador habrá que concluir un nuevo riesgo destructivo de ciertas formas del teletrabajo para la mejora de la competencia personal (BECKER apud VÁZQUEZ, 1994, p. 150).

Voltando-se mais diretamente ao problema da educação, Vázquez coloca as categorias de tempo e de espaço como variáveis chaves para se pensar o papel da escola na atualidade. O autor estabelece uma comparação entre os sistemas formal e informal (se é que no caso do segundo se pode falar em sistema) para concluir que na educação formal o tempo é rígido, enquanto que na educação não formal o tempo parte do suposto de que o próprio aluno é quem faz sua adaptação. Quanto ao problema do espaço, da mesma forma, a escola se mostra rígida e, portanto, incompatível com a era da teleaprendizagem, da autoformação e do trabalho a distância. O autor lembra que

[...] no se trata solo de estos dos tipos fundamentales de recursos (recursos materiales, económicos y aun los mismos de carácter personal, como los profesores, por no entrar a considerar los estilos de gestión). Además contamos con la poco explicable supervivencia del enfoque psicométrico y de los tipos de exámenes al uso como mecanismos supuestamente servidores de la orientación y de la acción educativas... la Escuela es la última fábrica superviviente de la primera revolución industrial (VÁZQUEZ, 1994, p. 151).

O autor enumera alguns dos principais problemas que ele considera que a escola deve enfrentar na sociedade da informação: a) desenvolver capacidades de discernimento, compreensão, elaboração e síntese; b) preservar as ideias e as habilidades importantes; c) decidir o que se deve entender por “educación de calidad”, em relação aos conceitos de identidade singular, identidade comunitária e pessoal-comunitária, equidade, excelência e desenvolvimento para todos; d) assegurar que se consegue uma adequada relação entre qualidade de educação e qualidade de vida (dentro do marco da relação tecnologia e cultura).

Quando discute a questão do que é mais importante ensinar na era da sociedade pós-industrial, o autor cai numa profunda contradição. Ele afirma:

Por otra parte, la ciencia, la ciencia y su hija postmoderna, la tecnología, imponen, frecuentemente como valores el saber instrumental, el conocimiento exacto y el conocimiento disponible (y más aún, el conocimiento posible). La solución para este problema gnoseológico, epistemológico y curricular ha de buscarse, quizá, dentro del espacio de lo plural, como diversas son las pretensiones de validez apuntadas por Habermas (inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud) (VÁZQUEZ, 1994, p. 153).

Ora, no nosso entender, a contradição em que cai o autor reside justamente em apresentar aqui uma referência crítica ao fato de a tecnologia impor um “saber instrumental”, quando demonstra ser um apologista tanto da inteligência industrial quanto da inteligência pós-industrial, ambas filhas da racionalidade instrumental. Mas este não é o momento de nos determos nessas apreciações; voltaremos à carga no momento devido.

Sobre o futuro da escola, o autor acredita que

El desarrollo de la sociedad de la información y la expansión de la educación no formal constituyen sendas promesas para el futuro de la humanidad, pero también sendos riesgos de que estemos a punto de hacer de la escuela una institución, o bien inútil y inerte, o bien una organización que está dimitiendo de ese saber moral para hacer una comunidad más justa entre todos y para todos (VÁZQUEZ, 1994, p. 153,4).

Por último, ele demonstra um perigoso otimismo a respeito da “desregulação da educação” e da concorrência e coloca-se de maneira absolutamente polêmica, abrindo mais uma janela para nosso debate:

La liberalización del conocimiento, la libre competencia producida por la desregulación educativa es, potencialmente, positiva, pero encierra graves riesgos si no acertamos a distin-

guir los papeles que el legislador y los distintos operadores han de jugar en este campo de la articulación y de la prestación del servicio de la transmisión del conocimiento educativo (VÁZQUEZ, 1994, p. 154).

Ou seja, a “desregulação da educação”, a “liberalização do conhecimento” e a “livre concorrência” só não realizarão seu potencial de positividade se não forem bem definidos os papéis dos agentes envolvidos no processo de educação. Na formulação do autor, acima exposta, está colocada, basicamente, a relação entre o “legislador” e os “distintos operadores”, possivelmente numa referência à articulação entre o Estado e os agentes privados. Restaria saber exatamente quais seriam os devidos papéis competentes a cada um dos agentes envolvidos e como se estabeleceria o jogo de forças entre eles – pois, afinal, há, ainda, interesses conflitantes e contraditórios em questão. Outro problema é saber se a livre iniciativa, como um princípio de mercado, seria compatível com a democratização da educação.

### **As ideologias de mercado e as reformas educacionais**

O processo a que estamos chamando de crise da escola é analisado por Candeias (1995) com uma diferença: ele faz uma profunda análise das políticas educativas em voga a partir do final da década de 1970 e constrói um discurso bastante crítico dessas políticas e dos fundamentos ideológicos que as embasam.

Na verdade, a caracterização de crise da escola não aparece nas análises de Candeias, mas nos diagnósticos oficiais sobre educação dos anos 80. Segundo este autor, o ponto comum entre os diversos relatórios deste período, como o *Nation at Risk* nos EUA, o do *Hillgate Group* na Grã-Bretanha de Margaret Thatcher e o *Éducation et société, les Défis de l'an 2000*, de Jacques Lesourne na França, é precisamente a constatação de uma situação calamitosa no âmbito da educação.

Para o autor, o discurso de tom catastrófico, presente em todos estes relatórios, é, no fim das contas, um ardid por meio do qual as forças políticas conservadoras, então em ascensão, procuravam atacar

o sistema de escola que vigorou no seio do Estado de bem-estar social. Ele coloca que a utilização do conceito de crise serve para legitimar a destruição dos consensos anteriores e que os neoliberais pretendem usar a educação como um dos meios de arrumar a economia, mas não só pretendem também mudar a maneira de se encarar e praticar a democracia (CANDEIAS, 1995, p. 163).

Esta diferença quanto à caracterização da crise da escola, no entanto, não torna as ideias de Candeias inócuas; muito ao contrário, elas trazem uma importante contribuição para o nosso intento, ou seja, de construir aqui um panorama geral da crise da escola. O que temos chamado de crise da escola não é outra coisa senão a transição de um sistema de escola que se expandiu no Pós-Segunda Guerra, para um sistema posto em xeque pela dinâmica do capital mundializado. Desta maneira, trata-se do mesmo processo, o que logicamente faz das análises do autor perfeitamente adequadas à nossa discussão.

Os relatórios citados, indistintamente, refletem a perspectiva neoliberal. Mesmo analisando mais de perto o relatório francês, o autor considera que, de um modo geral, as reformas educacionais expressam os mesmos objetivos e partem dos mesmos princípios teóricos e políticos.

No caso do relatório francês, o autor afirma que ele representa a tentativa de

[...] refletir a nível do ensino, as modificações que, desde os finais da década de setenta, princípios de oitenta, se vão dando de uma forma rápida no domínio econômico a través da crise do sistema de produção industrial localizado nos países do centro do sistema econômico mundial, habitualmente designado por fordismo (CANDEIAS, 1995, p. 161).

Candeias constrói um paralelo entre os dois modelos de educação, o que vigorou com o Estado de bem-estar e o neoliberal. Segundo este paralelo, o primeiro baseava-se num modelo moral de democracia,<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Candeias baseia-se nos conceitos de Wilfred Carr “moral model of democracy” e “market model of democracy.”

cuja base era a igualdade política e a realização das capacidades humanas por meio da participação na vida social; era a premissa das políticas sociais e educativas do Pós-Segunda Guerra. Já o segundo modelo assenta sobre o modelo de democracia de mercado, cujo princípio básico é a competição.

O modelo neoliberal de educação, baseado nos preceitos da ideologia de mercado, na competição, na livre escolha, na eficiência etc., propõe mudanças no nível curricular, reforçando a relação da educação com as necessidades econômicas, valorizando as matérias de inclinação técnica em detrimento das de inclinação política, como as humanidades, e valorizando as línguas estrangeiras, especialmente o inglês etc. As propostas atingem também o nível de autonomia das escolas e o nível dos produtos da educação, buscando qualidade e eficiência. Sob estes resumidos pontos, segundo Candeias, “estende-se um denso e completo programa de mudança, com enormes consequências a nível do futuro, se vierem a ser integralmente aplicados” (CANDEIAS, 1995, p. 165).

Sobre as mudanças no nível curricular, o autor destaca suas características mais essenciais. Por meio das reformas propostas, visa-se à construção de um currículo desideologizado, ou seja, com “mais instrução e menos educação”. O pragmatismo e o utilitarismo são duas características básicas dessa proposta, além do dualismo do ensino que ela reflete. O dualismo é destacado nessa proposta, pois a simplificação dos currículos não é geral, mas atinge apenas a educação das massas as quais devem aprender unicamente o que for útil para seu desempenho nas funções subalternas do mercado de trabalho. De outro lado, há um currículo bem mais completo e que dá lugar à reflexão, mais voltado para os postos de trabalho altamente qualificados e para os altos cargos de comando do Estado e do capital.

Para Candeias, a grande diferença entre a proposta atual e as políticas conservadoras do século XIX, reside no fato de que aquela é o eco da crise generalizada do sistema econômico atual e se localiza num mundo bem mais complexo, além de vir como resposta a um momento de “hegemonia de esquerda”.

Uma das reformas mais importantes é a que acontece no nível da autonomia da escola. Ela é a expressão mais acabada da democracia de mercado, pois aqui os indivíduos podem escolher a escola onde entendem que devem estudar seus filhos. Nesta reforma, no entanto, no entender de Candeias, está colocada “a liberdade de escolha das escolas em vez do acesso ao controle de tais escolas, e nesta diferença, que tem passado tão despercebida, reside um abismo que a esquerda contemporânea não tem sido capaz de capitalizar” (CANDEIAS, 1995, 170).

A autonomia da escola proposta pelo neoliberalismo é um modelo de controle social e político indireto, por meio das regras de mercado. Esta tal autonomia significa uma semiprivatização; ela estimula e é estimulada pela competição e tende a produzir uma disparidade entre as escolas dentro do mesmo sistema, pois, de um lado, existirão as escolas mais bem equipadas, com melhores professores, melhores salários, maior procura e melhores avaliações e, de outro, as escolas que apresentam um quadro oposto.

O autor destaca uma questão importante que não se encontra na superfície da discussão da autonomia da escola. Ele afirma que o problema já começa quando a escola é discutida individualmente em detrimento da categoria “sistema educativo” que engloba a totalidade das escolas autônomas ou não; desta forma, se perde a noção de sistema e se pulveriza a discussão das políticas educacionais.

Outra consequência deste tipo de autonomia proposto é que os professores, levados a buscar os melhores postos, entram em competição entre si, fazendo com que os sindicatos percam seu poder de intervenção; os pais são tratados e agem como meros clientes, escolhendo as escolas em vez de lutar pela melhora do sistema. Isto tudo afasta a possibilidade de discussão e construção social de um sistema efetivamente democrático.

O terceiro ponto é a discussão dos conceitos de “qualidade” e “eficiência”, que viraram uma espécie de bandeira das ideias neoliberais para a educação e para os serviços públicos em geral. Como já foi dito anteriormente, a ofensiva neoconservadora se justificava a partir dos diagnósticos que tiveram lugar nos EUA e na Europa nos anos 80.

Após constatar o “colapso” da escola, emerge uma nova concepção de Estado e de educação, prometendo “qualidade” e “eficiência” nos serviços públicos em geral.

Candeias chama atenção para o fato de que os conceitos de boa ou de má escola guardam uma relação muito estreita com a ideologia de mercado; além do que, os critérios de avaliação das instituições seguem um padrão eminentemente quantitativo, o que se constitui, no entendimento do autor, num grave problema.

O perfil ideal de uma escola eficiente, segundo o ideário neoliberal, passa por uma estrutura hierárquica que conte com uma liderança forte; estabelecimento de objetivos precisos a curto e médio prazos; remuneração de professores segundo sua “produtividade”; mais trabalho e mais tempo na escola para os alunos; treinamento para docentes e funcionários em modernos métodos de administração. Segundo este perfil, observa-se o reforço do autoritarismo, aumento quantitativo da instrução visando às notas finais, e maior pressão sobre professores e alunos. Candeias considera que

Focar a atenção nas escolas apenas, na sua autonomia, sempre necessariamente limitada, ou na sua ‘eficiência’ frequentemente dependente de decisões tomadas fora delas é um procedimento clássico de desviar as atenções do geral focando-as no particular (CANDEIAS, 1995, 176).

No entender de Candeias, pelo menos quanto ao campo da educação, a orientação neoliberal não diminuiu o papel do Estado, como se costuma entender (neste ponto, pelo menos, sua conclusão vai na mesma direção da de Pedró). No entanto, diferentemente deste, ele considera que os mecanismos de controle se reforçaram. Ele afirma que “a opção pela ‘liberdade de escolha’ visa, no seu essencial, reforçar, de uma forma pouco transparente, o papel do Estado na educação ao mesmo tempo que reforça os mecanismos sociais de diferenciação” (CANDEIAS, 1995, p. 181).

O autor se arrisca com algumas proposições: destaca a importância das matérias ligadas às novas tecnologias e às línguas estran-

geiras, como conteúdos da escola pública, acessíveis a todos; também como imprescindível o ensino da cultura universal; coloca ainda que o afunilamento do segmento “vocacional” deve ser adiado ao máximo na aprendizagem das crianças e que esse tipo de especialização nunca deve ser desmunido dos aspectos culturais e humanos. O autor acrescenta ainda que, em vez da “liberdade de escolha”, da fria relação de consumidor e mercadoria, os cidadãos devem estabelecer um controle direto sobre as escolas, afinal, mantidas por eles. Por último, Candeias propõe:

Em suma, em oposição a um sistema educativo dual, um forte, eficiente e interessante ensino politécnico e integral, na esteira dos modelos educativos defendidos, mas raramente praticados pelos libertários do princípio deste século (CANDEIAS, 1995, p. 180).

### **O fim do *New Deal* e as reformas educacionais nos EUA**

A transição conservadora da escola de uma fase expansionista e inclinada a uma estruturação mais democrática para uma escola que motiva e é motivada pela competição e pela concorrência, em suma, que se adéqua a um entorno em que prevalecem os imperativos do mercado é também analisada por CARNOY e LEVIN (1987), observando o caso norte-americano.

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que a abordagem desses autores é colocada aqui por se referir a um movimento que se realizou na principal economia do mundo, por ser bastante representativa e pela contundência, apesar da época em que foi feita.

Estes autores vão buscar na análise dos processos econômico-políticos da crise da década de 1970 os elementos para compreender aquela transição referida no parágrafo anterior.

Esta crise representa basicamente a ruptura com o *New Deal*, espécie particular (versão norte-americana) de pacto social entre o Estado, os trabalhadores e os capitalistas, que se fez possível num momento de altos índices de crescimento e de polarização entre os blocos capitalista e socialista da “guerra fria”. O *New Deal* foi possível, no fim das contas,

porque “os lucros dos patrões permaneciam altos e permitiam que o investimento de capital, que elevava a produtividade do trabalhador, compensasse os salários reais crescentes.” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 92).

O Pós-Segunda Guerra, então, por uma série de fatores, deu um impulso maior ao desenvolvimento da educação norte-americana, que crescera junto com a industrialização daquele país. Para Carnoy; Levin

[...] a expansão educacional do pós-guerra<sup>13</sup> fez parte da bem-sucedida luta da classe trabalhadora pelo aumento dos gastos com bem-estar social e por maiores salários. Ao mesmo tempo pelo próprio êxito dos acordos do *New Deal*, iniciou-se nos EUA um período de crescimento econômico muito firme e de grande consumo de massa. Os salários reais do trabalhador médio aumentaram 60% entre 1948 e 1973. O maior nível educacional da força de trabalho foi considerado um fator importante para conseguir maior produtividade e, em consequência, aqueles salários mais altos (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 124).

Assim, como enfatizam os autores, a educação tomou parte naquele processo expansionista do capital de diferentes formas: como elemento importante para o incremento da produção, como elemento da ideologia do crescimento e da “justiça social” e como fator de mobilidade social. Carnoy; Levin colocam que

[...] o papel da escola era mais do que apenas o de um meio de mobilidade individual; ela era elemento essencial na solução keynesiana para o desenvolvimento capitalista e fazia parte da participação da classe média e da classe trabalhadora no processo de crescimento. A educação secundária e a pós-secundária tornaram-se cada vez mais um bem de consumo, tanto quanto um investimento. A ideologia do crescimento e do maior consumo acabou por incluir a educação (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 124).

---

<sup>13</sup> “Entre 1950 e 1970, o gasto efetivo por aluno nas escolas primárias e secundárias, segundo a frequência média diária, subiu mais de 130%” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 120).

É justamente quando a economia começa a dar sinais de saturação, ou seja, quando o crescimento econômico entra em declínio que aquele pacto começa a ser rompido. O Estado endividado se vê sem forças para arcar com os custos sociais da forma como vinha fazendo, por sua vez, os salários se mantêm em elevados patamares. A ruptura deste pacto começa por força da iniciativa do capital que corre em busca de seus lucros corroídos pelo “paternalismo” do *New Deal*. “Ao contrário do pós-guerra, quando os lucros cresciam mesmo com aumentos reais de salário, na década de 1970, vimos os patrões abandonarem o antigo acordo em sua essência em favor de uma redução dos salários reais” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 93).

Quando a crise atinge o coração do sistema, ou seja, os lucros, imediatamente os setores socialmente dominantes a quem cabem estes lucros reúnem forças a fim de dar novos rumos à política econômica e repensar o papel do Estado.

A ascensão de Reagan significou exatamente a tomada nas mãos das rédeas do país pelos setores mais diretamente preocupados com a “salvação” da economia norte-americana, ou seja, os setores ligados aos interesses do grande capital.

As reformas advindas com esse processo são bem conhecidas: ataque aos salários e à organização sindical, corte de gastos públicos, aumento de impostos e desemprego. A economia não contava mais com as mesmas possibilidades, as quais permitiam ao Estado ampla margem de manobras. A expansão econômica do Pós-Segunda Guerra permitia ao Estado, não só no nível ideológico mas, principalmente, no nível material, cumprir, antes de mais nada, com a função de disfarçar as contradições sociais.

Um dos modos de cumprir esta função era por meio do Estado empregador. O Estado tentava atender as aspirações crescentes das classes trabalhadoras em busca de mobilidade social, de educação e emprego.

O crescimento do sistema escolar foi um fator especialmente importante do aumento do emprego público. A partir da Segunda Grande Guerra, o governo tem-se preocupado em empregar par-

cela crescente de graduados em escolas superiores, homens de grupos minoritários e mulheres – particularmente membros de minorias e mulheres, com educação superior – e, para casos semelhantes, paga melhor a negros e mulheres do que o setor privado (CARNOY; LEVIN, 1987).

Em linhas gerais, este movimento não é exclusivo da sociedade norte-americana: crise econômica, políticas conservadoras, austeridade, liquidação de direitos sociais que oneram o Estado, perseguição às organizações de trabalhadores e, no meio de tudo isso, reformas para a educação. Assim, não era difícil prever que:

Os interesses empresariais (iriam procurar), simultaneamente, reformar a educação no sentido de reduzir as expectativas dos estudantes ao graduar-se no secundário ou na faculdade e ampliar o caráter ‘profissional’ da educação superior, para preparar os estudantes para os novos cargos rotinizados que irão ocupar (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 91).

Os argumentos usados mais frequentemente pelas correntes conhecidas como neoliberais são os que apontam que o Estado faliu porque gastava acima de suas possibilidades; que os serviços perdiam qualidade porque o Estado era ineficiente; e que era preciso pagar mais impostos para recuperar a economia. Assim, para as classes médias, pegava bem o discurso da liberdade de escolha, já que elas não se dispunham a pagar mais impostos para sustentar um sistema público de ensino cheio de minorias e sustentar pensões para pobres, negros e “inválidos”. Curiosamente, “no momento em que a geração do pós-guerra começava a deixar as escolas, a classe média mostrava-se cada vez menos disposta a pagar por mais educação através dos impostos” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 93).

Para os autores, a expansão da escola nos EUA deveu-se à combinação de dois fatores que, aliás, são os mesmos que, segundo os autores, compõem a dualidade da dinâmica da escola: de um lado, a escola se expandiu por obra da necessidade dos processos de produção, ou seja, como meio de formação de mão de obra para a indústria em cons-

tante mutação; e, de outro lado, a expansão da escola foi também resultado da pressão dos movimentos sociais dos trabalhadores em busca, imediatamente, de ascensão social.

A expansão da escola se realiza sob uma tensão entre duas funções inerentes a esta instituição, isto é, ela tanto é fonte de democracia social como é reprodutora da produção capitalista. A expansão da escola no pós-guerra, portanto, assim como os diversos tipos de pactos sociais, o Estado de bem-estar, o *New Deal* etc., não pode ser vista unilateralmente, ou seja:

[...] a expansão da escola foi impulsionada tanto pelas reivindicações feitas ao Estado pela classe média e pela classe trabalhadora de maior participação nos frutos do desenvolvimento econômico, quanto pelo interesse dos empregadores em uma mão-de-obra socializada e treinável. Essa tensão entre a educação como fonte da democracia social e como reprodutora da produção capitalista é que encaramos como a dinâmica básica da expansão e da reforma da escola (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 102).

Os autores partem do pressuposto de que a dinâmica da escola comporta duas tendências que se alternam ao longo do seu desenvolvimento, de acordo com a conjuntura político-econômica em que se encontra, quais sejam: uma tendência cuja função principal é a reprodução das relações capitalistas e outra que se propõe a democratizar o saber e as oportunidades sociais.

Segundo esses autores, a escola se expandiu como parte de uma dinâmica histórica centrada na produção, em que a escola se encontrava entrelaçada ao mesmo tempo ao mundo do trabalho em mutação e às demandas por mobilidade social; é esta tensão que marca o desenvolvimento da escola. Com efeito:

Os conflitos a respeito da educação emergem dos conflitos sobre a direção do desenvolvimento capitalista, especialmente da distribuição de seus benefícios. Tensões nas relações no local de trabalho e alterações na divisão do trabalho propõem novas exigências às escolas, como o fazem novos movimentos sociais que

se concentram cada vez mais nas escolas para oferecer mais amplo acesso a recursos e a direitos democráticos (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 96).

A transição que estamos discutindo aqui é exemplar para ilustrar a afirmação acima, pois se trata de dois momentos distintos em que, de um lado, encontramos um período de crescimento econômico, baixíssimo índice de desemprego, estabilidade social etc. e, de outro, um período em que se dá justamente o contrário, crise econômica, altas taxas de desemprego (agora com uma nova categoria de desemprego, de característica estrutural) etc. No primeiro momento, as pressões dos trabalhadores por direitos sociais e pela democratização da escola eram razoavelmente assimiladas pelo Estado; no segundo, a fúria do capital se volta contra tudo o que se coloca como empecilho à acumulação e submete a tudo e a todos os imperativos do mercado. É assim que os autores percebem que

Parte dessa investida, com a assistência direta de uma classe trabalhadora frustrada, deu-se contra o sistema educacional. Na medida em que se cortaram os recursos para a educação, os grupos que contavam com uma melhora de acesso a melhores empregos foram cada vez mais sendo afastados desses empregos. Ao mesmo tempo, reduziu-se a disponibilidade de qualquer espécie de trabalho membros de minorias, por meio de uma tradicional estratégia econômica conservadora de disciplinar a força de trabalho por meio de altas taxas de desemprego e de uma política anti-sindical. O efeito sobre as escolas das reduções nos gastos educacionais, do crescente desemprego e da queda do salário real foi o de reduzir o seu lado 'democrático' e torná-las, cada vez mais, orientadas no sentido de reproduzir as relações de produção capitalista e da divisão do trabalho (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 95).

Numa palavra: a investida neoconservadora representou, dentre outras coisas, uma tentativa de restringir os aspectos democráticos da educação e ampliar a produção de habilidades pela escola dentro de uma estrutura mais estritamente reprodutiva da sociedade de classes. Nesta

situação, aqueles que puderem participar da “liberdade de escolha”, pagarão por melhor educação, ao passo que aos demais sobrarão a escola pública, com gastos por aluno correspondentemente mais baixos.

Assim, poderíamos concluir, a partir de Carnoy e Levin, que, no primeiro momento, na dinâmica da escola, prevaleceu seu papel mais voltado para a democratização das oportunidades, enquanto que, no segundo, ela está mais voltada para a tarefa de reprodução capitalista.

É preciso, todavia, perguntar: em que medida a escola do primeiro momento era tão mais democrática que reprodutivista, e em que medida a segunda é mais reprodutivista que democrática? Em verdade, trata-se de dois momentos bem distintos do desenvolvimento social e, conseqüentemente, de estados bem diferentes da educação.

As reflexões de Carnoy e Levin, embora sejam da década de 1980, esboçam bem a transição da escola estadunidense e, mesmo sem aprofundar nas reformas implementadas, até porque o processo de reformas ainda não estava suficientemente completado, nos ajudam a compreender a crise da escola em face da crise mais ampla da sociedade nos planos econômico e político.

## **A globalização e a escola**

Para Carnoy (1987), o processo de globalização trouxe para o âmbito da educação implicações bastante importantes, especialmente para o que ele chama de “países em desenvolvimento”.

A globalização, de acordo com o entendimento do autor, envolve o predomínio das ideologias de mercado, além de uma mais profunda e acirrada competição econômica em escala global entre as unidades de capital, entre os trabalhadores por postos de trabalho e entre os países.

Estas ideologias, que defendem o mercado como mecanismo estruturador não apenas da economia, mas da vida social como um todo, implantam com força no seio da educação a ideia de que a competição, a livre escolha e os demais aspectos da dinâmica do mercado podem ser o meio de incrementar a qualidade, a produtividade e o acesso equitativo à educação.

Segundo aponta Carnoy, a globalização não implica o fim de todas as fronteiras, nem tampouco significa que todas as grandes movimentações econômicas se dão num espaço além-fronteiras. Na verdade, ela não tem se constituído na existência de um setor exterior hegemônico, nem na existência de um comércio, ou investimentos e exploração de recursos em escala planetária.

Segundo entende o autor, dentro da era da globalização, as megacorporações são mais multinacionais que transnacionais, ou seja, elas ainda dependem, em grande medida, das políticas econômicas do país em que mantém sua base principal.

A economia global baseia-se nas telecomunicações, nos sistemas de informação, na microeletrônica e nos transportes baseados em sistemas informatizados. Mas a globalização, para Carnoy (1987, p. 147), “no reside estrictamente en datos de comercio e inversión o en el porcentaje en que una determinada economía nacional es nacional, sino en una nueva manera de pensar sobre el espacio y el tiempo económico y social.” Trata-se, ainda segundo o autor, de uma nova maneira de pensar (reconceptualización) o espaço e o tempo, de acordo com a dinâmica do intercâmbio econômico, cultural etc., permitido principalmente pelas avançadas tecnologias da informação e comunicação.

Para Carnoy, então, mesmo em tempos de globalização, as diretrizes estabelecidas nacionalmente ainda são a principal forma de intervenção, justamente porque os setores de saúde, construção, educação, grandes armazéns, restaurantes / alimentação ainda são atividades inteiramente domésticas.

Esta colocação é importante para examinarmos a posição dos Estados nacionais dentro da abordagem do autor. O problema da soberania dos Estados nacionais mediante a globalização, segundo a visão de Carnoy, oferece duas perspectivas. Por um lado, o autor considera que os Estados nacionais têm perdido capacidade de autodeterminação ocasionada pela crescente competição global. Esta competição força os Estados nacionais a tornar suas economias atraentes para o capital que circula globalmente, o que significa adotar políticas fiscais, públicas, monetárias e de regulação do mercado de trabalho favoráveis ao capital

global, em detrimento dos trabalhadores e de eventuais interesses nacionais que se oponham à globalização.

Em contrapartida, Carnoy considera que, ao contrário do que se pode imaginar, os Estados nacionais permanecem como entidades de grande importância para o funcionamento da economia global, pois são “los principales responsables del clima político en el que las empresas llevan a cabo sus actividades y los individuos organizan su vida social” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 148).

Para Carnoy, o bom desempenho das megacorporações, as condições da concorrência, a estabilidade econômica e política necessárias para o funcionamento normal da economia, tudo isso são aspectos que estão sob os domínios dos Estados nacionais e dependem diretamente da sua intervenção, o que demonstra sua importância e seu poder de autodeterminação dentro da globalização.

Cabe indagar se este segundo aspecto não seria eclipsado pelo primeiro. Toda essa importância dos Estados nacionais colocada por Carnoy, não seria, na verdade, condicionada pela dinâmica da economia globalizada e, assim sendo, isto não significaria dizer que a importância dos Estados nacionais é relativa, porque só existe dentro dos parâmetros e das exigências de uma dinâmica cujo controle lhe escapa, pois pertence ao movimento do “capital sem pátria”? Deixamos registrada a questão para retornarmos a ela após acumularmos os elementos para respondê-la.

O autor defende que a educação tem sofrido o impacto da globalização em três pontos basicamente: primeiro, no que diz respeito à gestão e financiamento da educação, os governos têm sido pressionados a diminuir os gastos públicos em geral e com educação em particular, bem como a buscar outras fontes de financiamento para os sistemas de educação. Em segundo lugar, do ponto de vista da importância econômica da educação, o autor aponta que a globalização tem feito aumentar as taxas de retorno dos níveis mais elevados de educação. A pressão concorrencial tem obrigado os governos a dispor de mão de obra qualificada, capaz de atrair investimentos; isto, conseqüentemente, tem colocado a preocupação de se estender o ensino superior e as oportunidades

educacionais das mulheres. Por último, verifica-se que, com a globalização, instituíram-se parâmetros internacionais a fim de estabelecer comparações entre os níveis de qualidade dos sistemas educativos, os quais, também, como consequência da globalização, passaram a atribuir maior importância às ciências matemáticas e aos aspectos quantitativos do processo educativo.

Ao tratar do tema globalização e educação, ao examinar as diretrizes que têm orientado as recentes reformas em educação, o papel do Banco Mundial como comandante dessas reformas, embora considere a amplitude deste movimento, o autor preocupa-se, acima de tudo, com os impactos das reformas sobre os “países em desenvolvimento”.

Para Carnoy, como é claro, a globalização implica uma crescente competição entre os países e “uno de los principales resultados de dicha competición es que los estados nacionales toman cada vez mayor conciencia de cuál es su ‘clima empresarial o de negocios’” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 148).

Com efeito, para somar com as palavras de Carnoy, diríamos que o lugar ocupado por cada um dos Estados nacionais na economia global é determinado segundo sua posição dentro do quadro da divisão internacional do trabalho. Isto implica dizer que para os ditos “países em desenvolvimento”, tomar consciência do seu clima empresarial ou de negócios, significa ter a exata noção da situação inferiorizada que lhes cabe dentro da impiedosa hierarquia do capital mundializado.

Assim, pode-se perguntar: qual o cenário histórico em que se dão as reformas educacionais recentes? Um dos aspectos principais desse cenário é o do endividamento e, por que não dizer, do estrangulamento das economias periféricas. Uma vez impossibilitadas de caminhar com suas próprias pernas pelas teias da economia capitalista, estas economias são “socorridas” pelas agências do capital global, que prestam socorro às vítimas da sua própria ação, isto é, vítimas do estrangulamento feito pelos tentáculos do capital. Mas este socorro significa, efetivamente, que os socorridos vão estar inteiramente prisioneiros das prescrições estabelecidas pelos seus credores.

Estabelecidos os termos do “socorro”, o FMI e o Banco Mundial aparecem como as agências que mais diretamente exercem controle

sobre os países “ajudados”. O FMI, de um lado, preocupado com as diretrizes econômicas mais gerais, estabelece para os países receptores de seus empréstimos, como uma de suas principais exigências, a redução do gasto público. Consequentemente, o setor da educação será um dos que mais sofrerão com o impacto dos ajustes impostos.

O Banco Mundial, por sua vez, tem tido uma relação mais estreita com os “ajustes” feitos no campo da educação. Ele tem sido o principal definidor dos rumos para a educação, sobretudo nos “países em desenvolvimento”. Como parte dos mecanismos de “ajuda” prestada por esta entidade financeira, ela impõe um conjunto de medidas que devem ser rigorosamente seguidas pelos países “socorridos”. A estas reformas comandadas pelo Banco Mundial, Carnoy chama de reformas financeiro-dependentes.

Dentro do conjunto de exigências feitas pelo Banco Mundial, a descentralização e a privatização são dois pontos que se destacam. A descentralização garantiria maior autonomia, favoreceria um maior controle e participação da comunidade nos processos escolares, inclusive em se tratando de prestação de contas, aproximando comunidade e autoridades locais e dividindo responsabilidades.

Carnoy considera que a descentralização por si só não garante melhora de qualidade e cita o caso estadunidense, afirmando que lá a transferência do poder de decisão para os centros educativos não representou avanço em termos de qualidade.

A privatização é outra das determinações do Banco Mundial. Ela é defendida como meio para melhorar a qualidade, uma vez que incrementaria a competição entre as escolas, estabelecendo a lei da livre escolha – tomada por empréstimo da dinâmica do mercado.

Contra o argumento da maior produtividade das escolas privadas, o autor cita o caso do Chile onde, segundo ele, as escolas públicas são mais eficientes que as privadas subvencionadas, pois estas são mais seletivas quanto à clientela:

[...] en la mayoría de los países, incluido Chile, las escuelas privadas reducen sus costes principalmente a base de dejar

fuera a los alumnos de ‘alto coste’ y de ‘ir por libre’ en el marco del sistema educativo público; por ejemplo contratando a tiempo parcial a una proporción de profesores – muchos de los cuales trabajan también en la escuela pública mayor que en las escuelas privadas (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 150).

O Banco Mundial defende a expansão do ensino e o incremento da qualidade, mas tudo isso sob a lei maior do corte de gastos públicos. Por isso, a privatização do ensino superior e secundário é imprescindível. Para Carnoy e Levin (1987, p. 151), “todas estas reformas van en la línea de fomentar la financiación de las escuelas a través de las matrículas o tasas que pagan los usuarios, tanto si tales usuarios son los individuos o las comunidades”.

Para Carnoy, as ditas reformas financeiro-dependentes, “sugeridas” pelo Banco Mundial no contexto da globalização apoiam-se na retórica do incremento da produtividade e de dar maior capacidade de decisão aos responsáveis locais. “Pero la verdad es que tales reformas están comprometidas de manera inexorable con la reducción de la contribución gubernamental a la educación pública” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 151). O autor aponta que

En breve, la globalización entra en el ámbito de la educación a caballo de una determinada ideología, y sus efectos sobre la educación son en buena parte producto de tal ideología financiero-dependiente y de libre mercado y no de una voluntad clara de mejorar la educación (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 152).

Carnoy também é mais um autor preocupado com os rumos da educação sob os auspícios da globalização que, segundo ele, é um processo histórico que exige uma reflexão crítica, pois traz no seu bojo não o fim das contradições sociais, mas o aprofundamento delas. Estas contradições também se manifestam no campo da educação, e as reformas impostas pelo Banco Mundial são exemplos das assimetrias da globalização na educação:

Puesto que la globalización se materializa en reformas descentralizadoras financiero-dependientes, su principal efecto sobre los sistemas educativos de muchos países en desarrollo es el incremento de la desigualdad de acceso y de la calidad (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 153).

As leis de mercado nunca foram algo que, por natureza, fomentassem a igualdade, equidade ou coisa semelhante, muito ao contrário, num cenário histórico como o engendrado pela dinâmica da globalização, em que as assimetrias entre os países e/ou classes sociais crescem, Carnoy se mostra cético a respeito da possibilidade de as reformas “financiero-dependientes” alterarem positivamente o quadro de desigualdades que marca a educação nos “países em desenvolvimento”, especialmente na América Latina. Portanto, segundo Carnoy e Levin (1987):

Con una descentralización financiero-dependiente, las regiones de renta más baja a menudo terminan por tener que reducir más el coste de la escolarización y poner así a su población de mayor *riesgo* en una situación todavía peor que dicha población tiene en las regiones de renta más alta (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 152).

Para Carnoy, a globalização nos obriga a pensar – e não poderia ser de outro modo – também as competências e qualificações como parte integrante que são da dinâmica econômica globalizada.

Os processos produtivos passaram a demandar mais qualificação, o que aumentou as taxas de retorno em educação superior e isto passa a ser mais um elemento associado aos mecanismos de desigualdades, pois significa que os sistemas se tornaram mais segregados, na medida em que os maiores beneficiados serão sempre os indivíduos que têm acesso aos níveis superiores de ensino. Segundo aponta o autor, “en la mayoría de los países, quienes acceden a los niveles más altos de escolarización son también quienes proceden de una clase social más alta” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 155). Prosseguindo, coloca o mesmo autor que “el resultado global de todo esto es que el sistema escolar se

hace más estratificado en sus niveles inferiores, especialmente en contextos caracterizados por la escasez de recursos públicos”(CARNOY; LEVIN, p. 156).

Para Carnoy, globalização não é, necessariamente, sinônimo de maior desigualdade salarial entre os “mais e os menos educados”, porém a pressão competitiva sobre os Estados nacionais obriga a que implementem políticas que “tienden a dañar a los menos educados mucho más que a los mejor educados” (CARNOY; LEVIN, p. 157).

Os governos são obrigados pela competição global a livrar-se das políticas de bem-estar, a adotar medidas antissindicais e contra a organização dos trabalhadores, de redução salarial, sob o argumento de favorecer a criação de empregos. Para Carnoy, a tendência da globalização a aprofundar as desigualdades é notória e se manifesta em diversos aspectos, mesmo naqueles aparentemente positivos:

La globalización empuja para arriba las tasas de retorno de la educación superior a la vez que refuerza y aumenta la demanda de escolarización. La parte positiva de esta tendencia está en que acelera el incremento del capital humano nacional y puede también aumentar la productividad laboral. La parte negativa estaría en que cuando se acompaña de una mayor desigualdad en el acceso a la educación de alta calidad, los alumnos de familias de renta baja con padres menos educados tienen aun menores opciones de movilidad social que en el pasado y puedes irles todavía peor bajo condiciones de una mayor competición por una educación de alta calidad (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 158).

O pensamento predominante na globalização defende, até certo ponto como decorrência da crescente importância econômica e social das avançadas tecnologias, que o peso maior da educação deve recair sobre as áreas dos chamados conhecimentos exatos, das ciências e das matemáticas.

As reformas “financiero-dependientes” estabelecem a necessidade da avaliação segundo critérios padronizados e globais, defendem ainda que os diversos sistemas educativos sejam comparados segundo um padrão global. Neste sentido, as áreas de conhecimentos exatos têm

se constituído cada vez mais como o parâmetro de comparação dos alunos em nível global. O rendimento dos alunos é comparado de acordo com aspectos quantitativos, segundo a ênfase nas ciências exatas e seguindo critérios globalizados. Assim se afere a eficiência da educação.

La medición de la calidad relacionada con la mejora de la eficiencia de la educación no puede separarse de las reformas financiero-dependientes que presentamos más arriba. Gran parte de la discusión sobre el rendimiento estudiantil tiene lugar en el contexto del gasto educativo y de cómo reducirlo sin que tenga consecuencias sobre la ‘calidad’. La implicación es que la prestación de servicios públicos de educación es ineficiente y que parte de su ineficiencia puede desvalerse midiendo el rendimiento estudiantil para así hacer que el sistema sea ‘consciente’ de lo bien o lo mal que los estudiantes rinden (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 159).

Carnoy enfatiza mais uma vez a participação dos organismos internacionais como entidades que determinam grande parte das políticas para a educação, especialmente dos países da periferia do sistema capitalista, impondo a ênfase na ‘eficiência’ e na avaliação quantitativa da educação (*medición educativa*):

[...] en el marco de una competición económica más intensa entre las naciones, la urgencia por mejorar la productividad se canaliza por parte de estas organizaciones (IEA, OCDE, Banco Mundial) en términos de difundir la aceptación de comparaciones inter e intranacionales basadas en tests estandarizados de rendimiento académico (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 159).

Para Carnoy, a descentralização até que poderia ter um resultado positivo sobre a produtividade da educação, “pero en un contexto de una ideología contraria al gasto público, la disminución de la responsabilidad pública en la educación tiene todas las probabilidades de producir el efecto contrario sobre la calidad” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 160).

Como se pode observar pela citação acima, um ponto que merece discussão na abordagem de Carnoy é precisamente sua referência

à ideologia contrária ao gasto público, como se neste caso se tratasse, acima de tudo, de um problema ideológico. Voltaremos a esta questão mais adiante.

Por seu turno, as avaliações “sugeridas” pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, e segundo as prescrições destes, têm servido, antes de qualquer coisa, para reforçar as fortes tendências à desigualdade dos sistemas escolares, bem como para justificar as reformas “financiero-dependientes”.

No entanto, para o autor, as reformas, embora “sugeridas” pelos organismos internacionais, são implementadas pelos Estados nacionais, segundo Carnoy e Levin (1987), “son los estados quines en último término deciden cómo la globalización afecta al sistema educativo nacional.” Mais do que isso, para o autor, “existe mucho más margen de maniobra político e incluso financiero del que normalmente se admite para que el estado nacional condicione la manera en que la globalización se instale en el mundo educativo” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 160).

Segundo aponta Carnoy, os Estados podem melhorar a qualidade da educação, tornar o acesso mais igualitário, podem fazer com que se torne mais eficiente e equitativa a produção de conhecimentos da escola. Para Carnoy e Levin (1987):

[...] el hecho de que generalmente opten por no hacerlo así es, al menos en parte, el resultado de una opción de carácter ideológico más que de la impotencia o el desamparo ante las nuevas presiones asociadas a la competitividad y al nuevo pensamiento globalizado (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 161).

Colocando de outro modo, conclui o autor afirmando:

Aunque es difícil oponerse a fuertes tendencias ideológicas extendidas por todo el mundo, y mucho más aún a la realidad objetiva de la globalización financiera, mi argumento es, simplemente, que se dispone mucho más espacio político para desarrollar alternativas del que los ideólogos de la globalización consideran o permiten (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 161).

Pelo visto, as possibilidades de os Estados nacionais definirem suas políticas em educação – e, conseqüentemente, como a soberania dos Estados não é restrita a determinadas áreas limitadas, podemos imaginar que isso serviria para todas as demais políticas sociais – é salientada por Carnoy com enorme convicção. Mas, e o contexto que obriga os governos, sejam eles de direita ou de esquerda a cortar os benefícios do bem-estar social, a atacar os sindicatos, enfim, a adotar políticas antissociais e pró-mercado, como mesmo colocou Carnoy? E o contexto que subjuga Estados da periferia do sistema e os coloca numa posição extremamente inferiorizada e, por que não dizer, de verdadeiro estrangulamento, a situação de falência em que se encontram e as dificuldades objetivas de poderem financiar uma expansão verdadeiramente democrática dos sistemas de educação? Mais que isso, qual a explicação para o fato de que, mesmo os governos de esquerda e centro-esquerda, muitas vezes dirigindo Estados mais fortes, realizem igualmente os mesmos cortes nos gastos públicos, inclusive, em especial, os gastos com escola?

Esta posição de Carnoy, que procura salientar as possibilidades de os Estados nacionais determinarem suas políticas educacionais, mesmo que elas se choquem com as imposições dos organismos internacionais, é decorrente daquela compreensão colocada anteriormente sobre a posição dos Estados nacionais dentro do processo de globalização em que convivem duas perspectivas diferentes: uma que reconhece a perda de poder de autodeterminação dos Estados, e outra que ressalta a permanência de ampla “margem de manobra político e incluso financiero” dos Estados.

Outra questão que se coloca à abordagem de Carnoy é a seguinte: o tratamento dado ao problema da globalização, das reformas impostas pelo Banco Mundial não exigiria, de outro lado, uma distinção entre os Estados nacionais, exatamente no que tange ao grau de soberania frente à globalização?

Voltaremos a discutir esta posição de Carnoy sobre o espaço político dos Estados nacionais e suas possibilidades reais de se confrontarem autonomamente com as tendências da globalização no quinto

capítulo, após examinarmos a questão dos Estados nacionais e sua pro-palada crise.

Deixando de lado, por enquanto, este ponto, destacaríamos da abordagem de Carnoy, principalmente, sua posição a respeito do sentido das reformas feitas em educação, comandadas pelos organismos internacionais dentro do processo de globalização. Carnoy não se ilude com respeito às tendências ao aprofundamento das desigualdades embutidas nessas reformas, e um dos pontos importantes associados a estas tendências é exatamente o da diminuição da responsabilidade estatal sobre a educação.

Contudo, esta diminuição não parece representar uma crise estrutural da escola ou apontar para qualquer possível ruptura na linha de desenvolvimento dos sistemas de escola que se construíram sob os ideais democrático-burgueses, sobre a base do trabalho assalariado e dos Estados nacionais.

Para Carnoy, como já se colocou, trata-se de uma temporária vitória ideológica do paradigma do mercado, que pode ser revertida com o fortalecimento de uma outra ideologia que retorne aos valores democrático-burgueses, apostando no Estado como principal gestor e financiador da educação, apostando na igualdade das oportunidades de acesso, enfim, na expansão e democratização da educação nos termos do desenvolvimento histórico, desta tal, como se deu até às últimas décadas subseqüentes ao Pós-Segunda Guerra.

Heinz Dieterich Steffan (1995) é também um autor que examina a relação entre a globalização e a educação. Segundo seu entendimento, a globalização é um desdobramento lógico do desenvolvimento do sistema capitalista. Para ele, Marx, por sua vez, havia antecipado que, com o desenvolvimento das relações de produção capitalistas, estas, necessariamente, se expandiriam pelo mundo construindo assim o “mercado universal”. Para o autor, portanto, a globalização é o corolário da sociedade burguesa que se expandiu mundialmente, integrando em um só sistema de divisão do trabalho todos os países do globo.

Um dos fatores que proporcionam a consumação deste processo de globalização é o desenvolvimento vertiginoso das tecnologias produ-

tivas, de comunicação e transporte que possibilitou se vislumbrar uma sociedade baseada na informação, a qual, segundo o autor, “será tan diferente en sus contenidos y formas de la sociedad industrial actual, como es ésta de las sociedades agrarias precapitalistas” (STEFFAN, 1995, p. 515).

A globalização, no entendimento de Steffan, não significa apenas o maior envolvimento dos diferentes países e continentes no mesmo processo histórico, trata-se de um processo de mudanças sociais bastante amplas, em cujo cenário se colocam vários elementos importantes, como o problema dos Estados nacionais frente à crescente autonomia do mercado mundial; a financeirização da economia; o enorme crescimento dos índices de desemprego, agora como categoria estrutural; as reais implicações sociais das novas tecnologias; a cibernética etc.

A globalização, com efeito, tem alterado o papel dos Estados nacionais e uma contradição se coloca neste processo: enquanto as formas de luta pelo controle do Estado continuam sendo eminentemente nacionais, o conteúdo desta luta, cada vez mais, se determina pela estrutura e pelos interesses da sociedade global. Esta estrutura global da sociedade passa a se basear numa estrutura de comando internacional. Assim, para o autor,

El Consejo de Seguridad, el G-7, la OTAN, el GATT, el FMI, el BM etc., son todos ellos elementos constitutivos del protoestado mundial capitalista que ha comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario, mientras no se haya institucionalizado aún la sociedad política definitiva de la burguesía mundial (STEFFAN, 1995, p. 517).

Ou seja, o que está em jogo é a gradativa perda de poder dos Estados nacionais dos países da periferia do sistema de determinar suas políticas econômicas e sua autonomia mesma. Na base deste enfraquecimento dos Estados nacionais, aliás, de alguns desses Estados, está o fato de que as grandes corporações da economia mundial se tornaram independentes da força de trabalho nacional, bem como do Estado

Nacional, precisamente porque, como coloca Steffan, a reprodução ampliada do capital da maioria dessas corporações se dá, em boa parte, fora dos seus mercados nacionais.

Em verdade, o crescimento astronômico do poder das corporações transnacionais ameaça toda a estrutura de Estado Nacional, mas, evidentemente, não de modo indiscriminado. Enquanto “la relación entre el Estado primermundista y las transnacionales es simbiótica”, a relação dos Estados do chamado Terceiro Mundo com estas empresas e os organismos do “protoestado mundial” é absolutamente normativa e controladora.

Os Estados nacionais do primeiro mundo são os paladinos da criação de estruturas regionais e mundiais de poder estatal, enquanto os demais se submetem a seu controle. Quanto a estes últimos:

Puede afirmarse positivamente que su gobernabilidad há sido expropiada sustancialmente y depositada en los centros de poder internacionales. Dentro del abanico de imposiciones que esto implica, se encuentran varias de gran transcendencia para los procesos culturales y educativos (STEFFAN, 1995, p. 519).

A situação da educação na América Latina é afetada pelas implicações de todo aquele processo descrito anteriormente. Steffan aponta duas grandes tendências para a educação dentro do atual cenário mundial. A primeira é o inequívoco aumento da importância dos sistemas educativos formais em nível mundial, como parte do processo em que a ciência e as mais novas tecnologias passam a ser decisivas nos processos produtivos e, obviamente, para a concorrência capitalista.

A segunda tendência, que segue na direção oposta da primeira, aponta para índices alarmantes de crescimento de relações de trabalho precarizado, de subemprego e desemprego. Neste caso, do ponto de vista do capital:

Se trata de una población superflua, económicamente inviable, cuya educación no reditúa beneficios – sino sólo costos – para los amos de la sociedad global: reduce, por ende, la importancia de sistemas educativos formales generales (STEFFAN, 1995, p. 528, grifo do autor).

Para Steffan, a educação refletiria (muito embora não seja um reflexo mecânico), de algum modo, a contradição que apresenta a economia mundial. Numa ponta encontram-se setores produtivos ultra-avançados, organizados sobre bases tecnológicas também de última geração, ocupados por trabalhadores altamente qualificados e pagando altos salários. Na outra ponta estão processos de trabalho precarizado, ocupados por trabalhadores de baixo nível de qualificação e pagando baixos salários. Além disso, como já se falou, a par da existência de parcelas significativas da população que “quedará al margen de la *fun society* del siglo XXI” (STEFFAN, 1995, p. 528).<sup>14</sup>

A educação, como um subsistema, não ficaria imune a estas mudanças. Exatamente agora quando prevalecem, no mundo, os critérios de mercado para se determinar as prioridades sociais, os investimentos em educação passam a ser avaliados segundo o paradigma do custo-benefício.

A maneira como a educação se relaciona com os demais processos históricos segue, segundo a visão de Steffan, a seguinte ordem:

[...] la estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, la que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial, del

---

<sup>14</sup> A respeito da valorização da educação nos discursos dos setores socialmente dominantes, Segnini se mostra um tanto céptica e questiona se a “relação direta, sem ou com pálidas mediações, que tem sido estabelecida entre educação, trabalho e desenvolvimento, tão apregoada nos últimos tempos, não se constitui muito mais num processo social de legitimação das mudanças do mercado de trabalho, via desemprego e precarização social, do que uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços, em tempos de economia mundializada e acumulação flexível, tal como a define Harvey” (SEGNINI, 1998, p. 1). Para a autora, “A flexibilização da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e que ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem” (Idem, ibidem.). Segnini aponta alguns fatos que se colocam como dados empíricos que contraditam o discurso mistificador dos setores socialmente dominantes por mais educação: a) crescente desemprego de trabalhadores escolarizados; b) crescimento concomitante dos índices de escolaridade e de desemprego dos jovens (30%); c) o deslocamento de empresas para regiões mais pobres do país, em busca de mão de obra mais barata, porque mais pobre e menos escolarizada; d) o número de trabalhadores atingidos positivamente pelas mudanças no trabalho é ínfimo e está circunscrito ao “setor de ponta” (SEGNINI, 1998, p. 8-9).

cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes (STEFFAN, 1995, p. 528).

Para o autor, o emprego e a educação são variáveis dependentes da cadeia: lógica de realização do capital – estrutura ocupacional – estrutura educativa global – nacional.

Para projetar o futuro da educação na América Latina, o autor estuda a correlação daquelas variáveis recorrendo aos dados estatísticos do caso mexicano. A situação mexicana, segundo o autor, serve como modelo para todo o subcontinente, pois, do ponto de vista da produção e realização capitalista internacional, e da estrutura ocupacional não há grandes diferenças entre o México e os demais países do subcontinente, mesmo os mais pobres, pois estes apenas têm sua situação agravada. De um modo geral, todos são dependentes tecnológica e politicamente e encontram-se sob o jugo do grande capital transnacional e dos organismos do *protoestado mundial*. Mesmo do ponto de vista educacional, as diferenças que existem entre os países que historicamente construíram sistemas educacionais mais amplos e democráticos como o México, a Argentina, o Uruguai, o Chile e os outros não alteram o quadro de análise. De modo que a pirâmide ocupacional-educacional do caso mexicano possibilita a compreensão do quadro geral da América Latina.

Trabalhando com dados do início dos anos 1990, o autor encontra no México o seguinte quadro: para uma PEA de 34 a 37 milhões de pessoas, 27% estão no setor primário, 22% no setor industrial e 51% nos serviços. Os desempregados são 18% da PEA e de 40% a 60% são os que estão em empregos precários.

Do ponto de vista ocupacional, o autor coloca que no cume da pirâmide estão os altos cargos de condução do Estado e da economia, que correspondem à faixa entre 0,1% e 0,3%. Logo abaixo, está o estrato médio de condução de empresas e do Estado (engenheiros, advogados, economistas, administradores), em torno de 10% a 15% da PEA. Mais abaixo, vem o pessoal da montagem industrial, setor primário e terciário, entre 20% a 30%. O restante, que fica entre 45% e 75%, é

subempregado, desempregado e o *lumpenproletariat*, uma massa de superpopulação relativa que age pressionando os salários para baixo.<sup>15</sup>

Do ponto de vista da correspondência educacional, teríamos para o primeiro grupo (0,1% a 0,3%) escolas privadas e do exterior. Para o segundo (10% a 15%), universidades privadas ou públicas. Para o terceiro (20% a 30%), educação primária e secundária. E para o quarto grupo (45% a 75%) educação primária incompleta (2 a 3 anos) e analfabetismo.

Para Steffan:

Dentro de estas tendencias inmanentes no se observa ninguna de tipo sistémica que pudiera contrarrestar o modificar sustancialmente el pronóstico; como tan poco se le encuentra en las estrategias económicas del capital, sean estas del neoliberalismo o de keynesianismo (STEFFAN, 1995, p. 534).

Segundo Steffan, não restam muitas alternativas para as classes trabalhadoras da América Latina (para os “de baixo”, como dizia Florestan Fernandes) dentro da atual forma de controle social, pois, diante das atuais circunstâncias históricas, a manutenção dos sistemas públicos e gratuitos de ensino se coloca perante os interesses dominantes, como um custo inútil.

Esa mayoría de la población económicamente activa latinoamericana, que no encuentra trabajo en la estructura formal de la economía, no requiere ser alfabeta ni tener una educación superior o siquiera básica. Para sus faenas en la economía precaria (vender chicle o periódicos en la calle, lavar coches etc.) o, peor aún, como personas estructuralmente desempleadas, sus rudi-

---

<sup>15</sup> Sobre essa distância entre os dois polos da pirâmide ocupacional, Segnini coloca o seguinte: “O número reduzido de trabalhadores atingidos por estas mudanças (incremento científico-tecnológico-organizacional do trabalho), estão inseridos no chamado ‘setor de ponta’, essencialmente nos segmentos nobres das empresas multinacionais de acordo com a OIT/1996. Estes representam apenas 1% do emprego. Por outro lado, encontram-se 800 milhões de desempregados (OCDE/1996), sendo 18,1 milhões na U. E. (Eurostat/1996), são o resultado de um crescimento econômico perverso, que cada vez mais concentra a renda (fusões, incorporações, privatizações), aprofundando o fosso entre os dois polos” (SEGNINI, 1998, p. 9).

mentarias calificaciones formales son más que suficientes (STEFFAN, 1995, p. 536).

Exatamente aqui, Steffan desenvolve uma avaliação um tanto diferente da que é feita por Vázquez (já apresentada anteriormente) a respeito da “desregulação da educação” e da relação entre os sistemas formal e informal de educação no contexto atual. Segundo Steffan, “para el ejército industrial de reserva y el creciente ejército de personas lumpenizadas, la educación queda en manos de la televisión” (STEFFAN, 1995, p. 536).

Isto é, na visão de Steffan, o sistema informal – ou pelo menos parte dele como o espaço cibernético e a televisão – deverá cuidar dos “excluídos”, e cumprir com o papel ideológico de impedir que todas as frustrações e insatisfações geradas pelas contradições do sistema gerem um potencial desestabilizador incontrolável.

Segundo o autor, também as modernas tecnologias de informação como a *internet* funcionam como agentes da construção do *homo economicus*. Para o autor:

[...] esto es un sueño de control ideológico, porque el nuevo mundo global se está creando a la imagen de un puñado de empresas transnacionales, que operan lejos de cualquier control democrático de las mayorías que constituyen el objeto de su actividad (STEFFAN, 1995, p. 537).

Tanto sob do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, tem se ampliado o processo de socialização dos indivíduos pelo espaço cibernético. E isto não se dá como a abertura de um espaço de socialização democrático disposto a redimir os indivíduos dos processos de alienação e estranhamento, mas se dá no quadro do crescimento da indústria do entretenimento e das fusões de poderosas corporações que dominam o mundo da informação. A quantidade de opções e a diversidade de programações são um apelo ao indivíduo que, perplexo, toma contato com o mundo todo como um mero contemplador da história.

Assim, a globalização é o corolário da sociedade burguesa, incrementada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, ca-

racterizada pela produção flexibilizada, informatizada, automatizada, enxuta numa ponta, e pelo trabalho precarizado e desemprego estrutural na outra;<sup>16</sup> pela existência, de um lado, da alta qualificação e, do outro, da mais completa desqualificação; de centros de educação que formam profissionais altamente qualificados e de centros que formam analfabetos funcionais.

Las mónadas-ciudadanos del *cyberspace* vivirán por ende – tal como sucede en la democracia real existente –, en un mundo dicotómico, con la élite informativa enriqueciéndose material y espiritualmente con la información y comunicación electrónica global, mientras que las mayorías se quedan “ancladas” en el analfabetismo funcional mediante su constante socialización cibernética en la realidad virtual (STEFFAN, 1995, p. 540).

O interesse principal do autor parece ser o de apontar as tendências mais marcantes de desdobramento em termos de sistemas de educação dentro do cenário da hegemonia conservadora. Isto não significa que não haja forças sociais (mesmo que temporariamente adormecidas), que possam atuar no sentido contrário daquelas tendências. Para o autor, o que está em questão é que “la lógica económica del capitalismo neoliberal condenará más del 50 por ciento de los latinoamericanos al analfabetismo funcional y a la miseria, si no se crea un frente mundial de democratización de los procesos de globalización del capital” (STEFFAN, 1995, p. 514).

O autor se mostra especialmente interessado pela situação da América Latina, quando aponta o quadro social em que milhões de pessoas caem fora do sistema formal de trabalho e perdem a capacidade de atrair para si qualquer interesse de investimento governamental ou empresarial na sua educação/formação. O autor coloca em evidência a profunda contradição social que se desenvolve dentro dos países do subcontinente e entre estes e os países do centro do sistema. Ainda,

---

<sup>16</sup> Poderíamos acrescentar a esta realidade contraditória, sem medo de enganos, o trabalho infantil e o trabalho escravo, cujos índices são alarmantes no chamado Terceiro Mundo.

as análises de Steffan nos induzem a afirmar que estas contradições se reproduzem pelo mundo todo e se manifestam segundo o grau de desenvolvimento econômico e a posição de cada país dentro da economia globalizada. Afinal, o grande árbitro mundial é o *protoestado* por meio de seus vários braços. No caso do Banco Mundial, um dos organismos deste *protoestado*, pelos seus critérios de determinação de prioridades, a dicotomia dos sistemas passa como inevitável e, pelo visto, não se circunscreve aos países pobres, mas se aplica também aos pobres do norte, que são um contingente em acelerado crescimento.

El problema del Banco Mundial consiste precisamente en idear instrumentos que permitan institucionalizar este tipo de sistema educativo dicotómico que, por una parte, proporcione el ‘capital humano’ indispensable para las necesidades laborales del capital global y, por otra, afecte lo menos posible sus ganancias, es decir, tenga un alto coeficiente de costo-beneficio (STEFFAN, 1995, p. 521).

Milton SANTOS (1987) também se debruça sobre as mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas e as relações que essas mudanças estabelecem com a educação. Ele é mais um, dentre os demais autores, que trabalha com a separação entre dois momentos históricos distintos sendo que, para ele, estes dois momentos diferentes têm como divisor de águas justamente o processo de globalização.

Santos percorre o processo histórico no qual se deu a construção de um conjunto de ideais de educação. “Foi dessa forma que se deu a evolução da ideia e da prática da educação durante os últimos séculos, paralelamente à busca de formas de convivência civilizada, alicerçadas em uma solidariedade social cada vez mais sofisticada.” Portanto, o primeiro dos dois momentos históricos presentes na análise de Santos foi, justamente, o da construção dos alicerces dos valores e ideais da educação. Segundo Santos (1999):

As modalidades sucessivas da democracia levaram à social-democracia. A história da civilização se confundiria com a busca, sempre renovada, e o encontro das formas práticas de atingir

aqueles mencionados princípios fundamentais da educação, sempre a partir de uma visão filosófica e abrangente do mundo (SANTOS, 1999, p. 8).

Foram construídos, assim, os pilares centrais da educação: ensino universal, igualitário, progressista, portanto, público, gratuito e leigo “uma escola apta a formar concomitantemente cidadãos integrais e indivíduos fortes”.

Com a globalização, todo aquele alicerce, aquele conjunto de valores e ideais da educação são postos em questão:

A globalização, como agora se manifesta em todas as partes do planeta, funda-se em novos sistemas de referência, em que noções clássicas, como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte, constituem matéria predileta do marketing político, mas, graças a um jogo de espelhos, apenas comparecem como retórica, enquanto são outros os valores da nova ética, fundada num discurso enganoso, mas avassalador (SANTOS, 1999, p. 3).

A globalização, no entendimento de Santos, romperá um equilíbrio outrora existente entre “uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático”.

Santos considera que a necessidade de preparar os indivíduos para ocupar lugar num mercado de trabalho cada vez mais afunilado é um “pretexto” para que o saber instrumental ocupe mais espaço na formação em detrimento do saber filosófico o que, “a médio prazo, ameaça a democracia, a República, a cidadania e a individualidade”.

Santos reconhece no “mundo produtivo” a dimensão definidora direta dos novos parâmetros da educação. Com a globalização, pois:

[...] corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais

do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (SANTOS, 1999, p. 8).

Para ele, a globalização está no centro de todo o debate em que são redefinidos os parâmetros da educação, assim “as propostas vigentes para a educação são uma consequência, justificando a decisão de adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário”.

Santos defende que o projeto educacional proposto pelas forças hegemônicas, atualmente em marcha, é tributário da lógica perversa do processo de globalização. Neste contexto, “o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.” A educação é, portanto, tributária do:

[...] mundo do pragmatismo (que) é o mesmo mundo do ‘salve-se quem puder’, do ‘vale-tudo’, justificado pela busca apresada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência das finalidades (SANTOS, 1999, p. 9).

Santos acrescenta ainda, em sua crítica, que a privatização do processo educativo surge como o meio ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos.

No artigo ora discutido, Santos consegue apreender, em linhas gerais, as mudanças em curso na educação e, mais que isso, demonstrar muito corretamente como elas se enraízam para além dos processos educativos estritamente considerados; para ser mais enfático, ele demonstra como o mundo produtivo e suas reviravoltas organizam e reorganizam, ou ainda, configuram os sistemas educativos.

Algumas questões, todavia precisam ser consideradas. Não seria um tanto maniqueísta a abordagem do autor, quando considera o período “pré-globalização” como a realização plena dos ideais democrá-

ticos da educação? Não estaria o autor, em nome da crítica da ofensiva conservadora, supervalorizando a democracia, o bem-estar e a educação do período “pré-globalização”? Estas e outras questões deverão ser retomadas no quinto capítulo.

## **A desintegração da promessa integradora**

Pablo Gentili (1998) é autor que também se interessa pela discussão aqui levantada. Sua tese é de que as reviravoltas do “mundo produtivo”, a nova etapa da acumulação capitalista atinge em cheio a função da escola, no sentido de que agora ela não mais formaria para o emprego, mas para o desemprego. Para Gentili,

[...] na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego (GENTILI, 1998, p. 78).

Gentili é mais um autor para quem o problema atual da educação refere-se a uma transição entre dois momentos distintos: um, em que havia uma situação de expansão capitalista, à qual correspondia uma condição igualmente favorável na esfera da educação; e outro, o período de crise, em que há uma profunda inversão dos indicadores econômicos e se atinge a “prosperidade” da educação. Esses dois momentos correspondem, em Gentili, respectivamente, ao momento de afirmação da promessa integradora, digamos assim, e ao momento da desintegração da promessa integradora.

O caráter integrador da escola se apresenta em quatro sentidos: o da esfera civil, da política, da integração social e das relações econômicas sendo que, no entendimento de Gentili, de um ponto de vista cronológico, “a natureza integradora da escola na dimensão econômica foi a última a ser destacada” (GENTILI, 1998, p. 79). A tal promessa

integradora, segundo Gentili, é parte do imaginário do liberalismo e conheceu seu apogeu no Pós-Segunda Guerra entre 1950 e 1973.

Foi então a crise que se abateu sobre a economia capitalista em nível mundial que realizou a desintegração da promessa integradora. A ruptura com as condições econômicas outrora existentes de altas taxas de crescimento, de planejamento econômico, de quase pleno emprego – muito embora isto tenha composto um quadro de realidade circunscrito aos países desenvolvidos – foi essa ruptura que operou a desintegração daquela promessa.

Para Gentili, foi naquele período de expansão que se estabeleceu com força o caráter integrador da escolaridade do ponto de vista econômico. Por um lado, a realidade do pleno emprego apoiava-se em três condições: a forte presença do Estado de bem-estar no planejamento, administração e modernização econômica; no fabuloso desenvolvimento tecnológico; e no aumento dos índices de escolaridade da população.

Por outro lado, a educação era necessária tanto para o mercado de trabalho, na medida da qualificação de mão de obra, quanto para o Estado, como gerenciador do desenvolvimento; para as empresas, que precisavam da mão de obra qualificada; conseqüentemente, para as próprias instituições escolares, sindicatos e indivíduos em geral, na medida em que a educação significava melhorar as condições de vida e trabalho.

Foi neste período, de 1950 a 1973, que se deu, real e efetivamente, a prosperidade da educação. “Nesse contexto, a desconfiança sobre o caráter integrador da escola pareceria, no mínimo, uma excentricidade intelectual” (GENTILI, 1998, p. 85).

A partir de 1973, terá início uma nova fase do desenvolvimento capitalista, marcado por altas taxas de inflação, acompanhadas por queda dos índices de crescimento (estagflação), e crescimento do desemprego, como elemento constituidor dessa nova fase de desenvolvimento. Conseqüentemente, para Gentili:

A desintegração da promessa integradora da escolaridade no campo econômico deve ser entendida, em parte, como produto

dessa dinâmica que começou a regular o desenvolvimento da economia-mundo capitalista nas décadas que antecederam a virada do Breve Século XX (GENTILI, 1998, p. 89).

Desse modo, a educação, que se desenvolvia em função de uma conjuntura econômica e social bastante ampla, cujos interesses situavam-se na esfera do público, sofria sua guinada na direção do privado: “Nesse marco neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação” (GENTILI, 1998, p. 89).

O aspecto central da reviravolta ocorrida na educação, no entendimento de Gentili, foi a “privatização da promessa integradora”, que consiste na passagem da

Lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 81).

Desta feita, a educação se organizará em face de um novo conceito, o da “empregabilidade”, num contexto em que o mercado de trabalho afinilado se apresenta como uma esfera que se autorregula, ou simplesmente se desregula, em oposição ao período em que planejamento e regulação eram tarefas do Estado; e, portanto, não há mais qualquer preocupação com demandas ou interesses públicos. Está, pois, na esfera privada o desenvolvimento das capacidades e competências e a aptidão para a competitividade, para a disputa de um posto de trabalho: formação flexível para uma produção flexível e volátil.

No artigo que publicara em *Pedagogia da exclusão*, Gentili analisa o mesmo processo destacando outros elementos, como a ofensiva neoliberal nos planos ideológico e cultural.

Vamos sustentar que a ofensiva neoliberal contra a escola pública se veicula através de um conjunto medianamente regular e

estável de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, através de uma série de *estratégias culturais* dirigidas a quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual esta escola (ou projeto de escola) adquire legibilidade para as maiorias. Nossa hipótese é a de que os regimes neoliberais atribuem a esta última dimensão mais ênfase do que – em geral – se reconhece nas análises críticas. Isto é, o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública* (GENTILI, 1995, p. 229-230).

A tentativa de Gentili é justamente de chamar a atenção para o fato de que o neoliberalismo não é um processo apenas econômico e político, mas, acima de tudo, uma ofensiva de caráter abrangente que, para lograr êxito na imposição das medidas austeras e antissociais, precisa, antes de mais nada, de uma forte atuação nos campos ideológico e cultural. No entender do autor,

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica, e cultural específica para crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70 (GENTILI, 1995, p. 230).

## **A escola e a hegemonia das ideologias conservadoras**

Gaudêncio Frigotto (1995) situa a crise da educação diretamente no seio da crise do sistema capitalista. Ele considera ainda que a compreensão desta crise passa necessariamente pela compreensão da crise mais geral, ou seja, ele afirma que

[...] a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da *crise do capitalismo real* deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especi-

ficidade que se explicita nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica (FRIGOTTO, 1995, p. 79, grifo do autor).

Frigotto empreende uma investida no campo ideológico, a fim de demonstrar a operação por meio da qual a realidade educacional e social é invertida, e coloca que

[...] o ideário neoliberal, sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar (FRIGOTTO, 1995, p. 79).

O neoliberalismo é, para o autor, a expressão teórico-política da saída para a crise capitalista que as classes dominantes buscaram construir e impor para o restante da sociedade. Mas o neoliberalismo, na verdade, é um fenômeno que se estende, como alternativa dos setores conservadores, por diferentes segmentos sociais, como no campo educacional, ético, ideológico e, especialmente, econômico.

O autor considera que a atual crise do sistema capitalista é, em última instância, a crise do padrão de desenvolvimento que prevaleceu no Pós-Segunda Guerra: a crise do modelo fordista e a crise do Estado de bem-estar.

No bojo dessa crise surge uma quantidade de expressões teórico-ideológicas as quais acabam por embotar a percepção da essência das transformações que estão ocorrendo. Para o autor, são exemplos dessas expressões o “pós-modernismo” (fazendo suas as palavras de Marilena Chauí, o autor considera este conceito como a ideologia específica do neoliberalismo), a “sociedade pós-industrial”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-classista”, “cognitariado” etc. Para o autor, todos esses conceitos são versões de uma mesma tentativa, a que procura apresentar o atual estágio da sociedade como o estágio da sociedade sem classes, e o capitalismo contemporâneo como um sistema em que já não teriam lugar a exploração, a alienação e o estranhamento,

justamente num momento em que a globalização significa precisamente a exacerbação de todos esses processos.

Com a onda neoliberal, vem à tona uma tendência de reforma da educação, no sentido de moldá-la à imagem e semelhança do seu referencial – o mercado –, dentro da qual destacam-se as propostas de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local. Para o autor, imediatamente, a reforma neoliberal impõe uma enorme fragmentação do sistema, aliás, diríamos nós, expressando uma ideia imanente, em termos de educação, antissistema.

No caso brasileiro, algumas das medidas que servem de pilar para essa reforma são: subsídio do Estado para experiências de educação de iniciativa privada, empresariais; incentivo às escolas comunitárias e cooperativas que, por fora do sistema público estatal, barganham por recursos públicos em troca de favores; “parcerias” com empresas por meio das quais essas mesmas empresas podem adotar certas escolas; além destas, há ainda as iniciativas de ONG’s, que também ajudam a pulverizar os investimentos, os interesses, as lutas etc.

Todas essas medidas são utilizadas como modo de isentar o Estado da responsabilidade da oferta universal, gratuita e obrigatória da educação na medida em que as mais diferentes entidades e organizações passam a cumprir o que seria função do Estado. Outra consequência dessas iniciativas é a proposital pulverização e fragmentação do sistema, realização da ideia antissistema do neoliberalismo.

Assim, como vimos os autores falarem em dois momentos diferentes tanto no plano da acumulação capitalista, como nos modelos de escola, Frigotto vem também opor a Teoria do Capital Humano, filha do período de expansão capitalista do Pós-Segunda Guerra, às novas ideias de “qualidade total”, “formação flexível e polivalente”, “sociedade do conhecimento” que vigoram neste momento de crise.

No Pós-Segunda Guerra, com o fordismo, a produção e o consumo de massa, o Estado de bem-estar, o crescimento econômico, a Teoria do Capital Humano vinha defender os investimentos em educação como um importante fator de desenvolvimento. Neste período, é bom lembrar, os indivíduos como um todo, contavam com a possi-

bilidade efetiva de serem absorvidos pelo mercado de trabalho, assim como, conseqüentemente, os investimentos em educação atingiam a imensa maioria desses indivíduos, pelo menos nos países avançados.

Por outro lado, a “qualidade total”, “formação flexível”, “sociedade do conhecimento” etc., são expressões de uma nova materialidade caracterizada pelo alto desenvolvimento científico e tecnológico, pela produção flexível, pela diminuição do capital vivo na nova composição orgânica do capital, pelo crescimento das corporações transnacionais frente aos Estados nacionais. Todavia, longe de significarem uma mudança de rumos, tais conceitos são, na verdade, a continuidade da subordinação da educação à lógica do capital, mas agora no interior da onda regressivo-destrutiva.

Estes novos conceitos, portanto, nascem a partir da nova materialidade posta com a crise do sistema. A reestruturação capitalista impõe novos métodos e procedimentos organizativo-produtivos que possam se adequar às modernas tecnologias sob uma concorrência capitalista cada vez mais acirrada.

Nesse contexto, os “homens de negócios” passam a manifestar um súbito interesse pela melhor formação do trabalhador. Passam a defender uma formação capaz de dotar o indivíduo trabalhador de versatilidade, flexibilidade, liderança, capacidade de decisão, de iniciativa, de comunicação, capacidade de resolver problemas, equilíbrio emocional etc.

É assim que este novo *corpus* vem substituir a Teoria do Capital Humano; porém, talvez pudéssemos afirmar, sem medo de enganos, que mais substanciais são as mudanças nos contextos em que se localizavam estas novas noções. Em última instância, os investimentos em educação continuam sendo um fator de desenvolvimento, mas agora dentro de um contexto novo da acumulação capitalista no que se refere à produção, ao consumo e aos modos de definição do controle social.

Do mesmo modo que convivem dois polos opostos dentro do processo produtivo como os processos mais avançados em reconversão tecnológica, novos métodos de organização e gestão do trabalho, alta qualificação do trabalho e, de outra parte, o trabalho precarizado, o de-

semprego e a exclusão social; da mesma forma encontramos momentos de formação e educação dicotomizados e voltados para um lado ou para o outro da pirâmide. Consequentemente, aquele interesse dos “homens de negócios” na formação dos trabalhadores não atinge toda a população excluída, a qual não tem lugar dentro daquele interesse. Como afirma o autor, corroborando a ideia de Steffan:

Ao mesmo tempo que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis (um número cada vez mais reduzido que, de acordo com vários estudos, não ultrapassa 30% da população economicamente ativa) cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas (inteligentes!) e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas, para a grande massa de trabalhadores ‘precarizados’, temporários ou simplesmente excedente de mão de obra, a questão da qualificação e, no nosso caso, de escolarização, não se coloca como um problema para o mercado (FRIGOTTO, 1995, p. 97).

### **Trabalho e educação: uma relação conflitante**

Os sistemas de escolas que consideramos estar passando por uma crise sem precedentes construíram-se a partir de uma referência fundamental: o desenvolvimento das relações de trabalho assalariado e o crescimento da grande indústria. Com efeito, pode-se considerar que a grande expansão da escola no século XX se deu, não por uma exigência gerada dentro da própria esfera da escola, como um movimento autônomo, mas como momento da expansão da sociedade industrial, de forma que a função principal dessa escola era mesmo a preparação dos jovens para o trabalho assalariado ou, para ser mais genérico, para um tipo de socialização cuja base assentava-se sobre as relações de trabalho assalariado. Fernández Enguita (1998) coloca que a educação sempre existiu de uma forma ou de outra, mas que

Su organización de forma graduada, la organización simultánea del proceso de enseñanza, la estandarización por la autoridad de

contenidos y métodos, su evaluación por criterios de rendimiento producto/tiempo, su configuración individualista y competitiva etc. son todas características que datan de la época moderna y contemporánea, de la era industrial [...] La escuela fue pensada a imagen de y para el trabajo asalariado (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1998, p. 4).

O ápice da expansão da escola foi, justamente, o momento do auge da industrialização, ou seja, o ápice do fordismo-taylorismo, quando predominou a produção e o consumo de massa e o Estado de bem-estar.

Neste período, a grande indústria demandava grandes quantidades de braços para o trabalho, os índices de desemprego eram baixos (a ponto de se falar em “pleno emprego”), demandavam-se também consumidores e eleitores com um mínimo de informação para a realização do capital e para referendarem o sistema do capitalismo “humanizado”. De outra parte, as classes trabalhadoras contavam com um enorme poder de pressão, graças ao alto grau de organização que atingiram as suas organizações, o que garantia suas reivindicações por mais educação. Além de tudo isso, o Estado, apoiado nas reservas produzidas com o enorme crescimento econômico do Pós-Segunda Guerra, tinha amplas margens de manobra para satisfazer as reivindicações dos cidadãos e apaciar a insatisfação social. Foi nesse contexto que a expansão da escola atingiu seu ápice.

O ponto em que chegamos, quando se apresenta a crise da escola, é o momento em que se coloca aquela que talvez seja a maior contradição para o binômio escola-trabalho na atualidade: ampliação do tempo de escolaridade nos países centrais, o que significa ampliação dos conhecimentos e capacidades de um lado e, de outro, recrudescimento do desemprego e afunilamento do mercado de trabalho.

Esta é, para Fernández Enguita, uma das grandes questões que se colocam para a crise da escola, talvez a mais importante dentre as demais, que apontam a escola como uma instituição obsoleta porque as tecnologias se desenvolveram, porque a mediação da informação invadiu todos os territórios da vida social, porque os Estados nacio-

nais perderam sua autonomia frente ao poder crescente das corporações transnacionais etc.

Ora, se o casamento entre escola e trabalho não era perfeito no Pós-Segunda Guerra, ao menos houve certa correspondência entre a expansão da escola e a ampla capacidade de absorção de mão de obra do fordismo. Com o fim da era regulacionista, todo esforço (das forças politicamente dominantes) se volta para adaptar a escola à nova realidade da acumulação flexível, ou seja, adaptar a escola a uma realidade em que não cabem os ideais de universalização do ensino público, gratuito, obrigatório, justamente porque o mercado seletivo, a produção flexível e a dinâmica regressivo-destrutiva se revelam como modos de negação de direitos e de segregação social.

Deixando, por enquanto, essa contradição de lado, vejamos como Fernández Enguita discute a relação da escola com dois modelos de organização do trabalho, os quais correspondem respectivamente aos períodos de crise e expansão da escola: são eles, respectivamente, o taylorismo-fordismo e os chamados novos métodos de trabalho.

O autor procura compreender a razão mais profunda da chamada disfunção da escola traçando um paralelo entre a relação que se estabelecia sob a regulação taylorista-fordista e a que se estabelece ou se esperaria que se estabelecesse atualmente com as novas formas de organização do trabalho.<sup>17</sup> Fernández Enguita observa, de um lado, a existência da organização produtiva taylorista-fordista, que não se pode considerar absolutamente superada, à qual corresponde a produção em série, instrumental especializado, mão de obra pouco qualificada, especialização de tarefas e rígida organização hierárquica.

Para o autor, segundo a relação que estabelece com o taylorismo-fordismo, a escola forma às vezes demais ou de menos, ou seja, para os empregos da base da pirâmide ocupacional, a escola gera expectativas impossíveis de serem satisfeitas e conhecimentos desnecessários aos processos de trabalho.

---

<sup>17</sup> Lembrando que esta oposição não presume que cada um desses modelos tenha tido exclusividade em seu tempo, trata-se de predominâncias. Para lembrar Antunes (1999), citado no segundo capítulo, os dois modelos estabelecem uma relação de continuidade/descontinuidade.

As consequências dessa distância entre a formação escolar e os empregos da base da pirâmide taylorista-fordista são insatisfações diversas do trabalhador para com seu trabalho, frustração, conflitos individuais e coletivos: absenteísmo, rotação, consumo de álcool e drogas, problemas de qualidade, sabotagens etc.

Já no que se refere aos empregos do cume da pirâmide, dá-se o inverso, isto é, evidencia-se o fato de que a escola não forma as capacidades adequadas de iniciativa, autonomia, tomada de decisões, trabalho em equipe, enfrentamento de problemas imprevistos etc.

Quanto ao primeiro caso, ou seja, referente aos empregos da base da pirâmide, Fernández Enguita critica o entendimento segundo o qual a distância entre a formação e a efetivação no trabalho é caracterizada como sobreeducação. Na verdade, para ele, trata-se de subutilização das capacidades adquiridas e de desperdício de recursos humanos.

A par do taylorismo-fordismo, Fernández Enguita aponta outra tendência, que são as chamadas “novas formas de organização do trabalho”, cujos métodos são variados: enriquecimento de tarefas, rotação nos postos, pequenas equipes, círculos de qualidade, grupos de tarefas, empresas “z”, empresas de terceiro tipo etc. São modelos que se baseiam na produção de pequenas séries, maquinaria de tipo universal, mão de obra altamente qualificada, processos de produção flexíveis, descentralização das decisões, retroalimentação desde o local de produção até às oficinas de desenho etc.

O autor afirma, então, que

Desde la perspectiva de esta tendencia, la educación formal se encuentra todavía demasiado apegada a las tradiciones de disciplina, conformismo e sumisión que nacieron bajo la influencia del modelo de organización industrial precedente. No hay en ella formación en el sentido de la iniciativa, ni para la participación, ni para el trabajo en equipo, ni para la toma de decisiones, ni para la resolución de problemas nuevos o complejos ni, en general, para el amplio abanico de capacidades y, sobre todo, actitudes necesarias para desenvolverse eficazmente dentro de formas de producción más descentralizadas y flexibles (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1998, p. 9-10).

Fernández Enguita considera que a dinâmica específica da escola, a princípio, é mais próxima da produção flexível, mas que, por outro lado, o ponto a que chegou a escola está mais próximo da forma taylorista-fordista.

Fernández chama atenção para o fato de as palavras-chave da educação terem se transformado de “memória”, “disciplina”, “boa conduta”, para “criatividade”, “desenvolvimento pessoal”, “participação”, “iniciativa”. E afirma que

[...] la socialización de los alumnos que lleva a cabo la escuela está todavía mucho más acerca de las actitudes que se requieren para el trabajo asalariado y subordinado que de las actitudes de iniciativa y participación que, al menos en mi opinión, precisa hoy la sociedad, tanto para el trabajo por cuenta propia como para la participación en las organizaciones productivas; pero, en todo caso, ya no es aquel sometimiento disciplinario que algunos tuvimos la oportunidad, la desgracia de conocer (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, p. 6).

Está muito clara a preferência do autor em favor da produção flexível, pela sua “superioridade” frente ao taylorismo-fordismo, justamente porque naquele modelo seriam consideradas importantes competências e habilidades que se coloquem no plano da “criatividade”, da “capacidade de iniciativa”, da “autonomia” etc.

No entanto, perguntaríamos: em que medida existe efetivamente uma superioridade entre os dois modelos produtivos? Será correta uma avaliação como a que é feita por Enguita sem se considerar os fatores socioeconômico-políticos que se encontram no entorno dos processos de trabalho? No quinto capítulo voltaremos a estas questões.

Voltando ao ponto anterior: a saída que se propõe, ou, melhor dizendo, uma das proposições que são colocadas para o enfrentamento do problema do desajuste entre formação e mercado de trabalho é, portanto, a combinação de uma formação geral ou inicial com uma formação contínua.

[...] la educación general debe preparar la gente para llevar a cabo nuevos procesos de aprendizaje a lo largo de su vida activa.

Esta es el sentido de esa máxima tantas veces repetida: la mejor formación profesional es una buena formación general (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 3).

O que seria, então, a base de uma formação profissional?

Primero, la formación general debe incorporar elementos de anticipación de lo que suponemos pueden ser necesidades de todos los trabajadores. Segundo, la formación general debe propiciar, antes que aprendizajes específicos de utilidad dudosa, el desarrollo de capacidades y actitudes generales que faciliten ulteriores aprendizajes específicos (éste es el sentido de habilidades transferibles de un contexto a otro. Tercero, los terminales del sistema educativo deben aportar un desarrollo especializado respecto de la formación general anterior, pero amplio respecto del particularismo de los empleos. Cuarto, el resto es algo que corresponde a la formación en el empleo, con o sin intervención del sector público (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 3).

Fernández Enguita comenta, em seguida, os problemas decorrentes dos pontos enumerados acima. Com relação ao primeiro ponto, o da antecipação de elementos do trabalho, ele coloca que o que se tem feito é acrescentar novidades aos conteúdos já conhecidos como línguas estrangeiras, informática, mas sem critérios mais bem elaborados. Ele lembra ainda que qualquer acréscimo deve suscitar a discussão sobre o que subtrair, pois os alunos já vivem sob forte pressão competitiva.

Quanto ao segundo ponto (aprender a aprender), ele questiona o próprio funcionamento da escola que não favorece a que os alunos tenham disposição para aprender: “aprender no es sólo cuestión de capacidad, sino también o más de disposición” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 4). Culpam-se os alunos, as famílias, mas o autor aponta a própria escola por forçar a todos a aprender aquilo que é escolha – e imposição – de alguns: “la escuela fuerza a todos a seguir un currículum relevante sólo para una parte de ellos, para los que lo encuentran en armonía com su cultura de origen y en concordancia com sus expectativas ocupacionales y sociales” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 4).

O terceiro ponto, a respeito da relação entre o ensino regular e a formação profissional, segundo o autor, é o que apresenta melhores perspectivas (pelo menos na Espanha). Ele elogia a política oficial por ter concebido a formação profissional como um elemento mais integrado ao ensino regular, ou seja, como um

Sistema de salidas horizontales desde cualquier punto de la enseñanza general hacia el mercado de trabajo, constituidas por enseñanzas cortas y estrictamente profesionales, en lugar de como una rama paralela de la enseñanza, destinada a albergar a los excluidos y prepararlos para su inserción en empleos de segundo orden (FERNÁNDEZ ENGUIITA, 1989, p. 4).

O quarto ponto é mais demoradamente analisado. Neste, Fernández Enguita traça um paralelo entre a formação ocupacional ou profissional ou continuada, que se realiza no emprego ou em instituições patronais, de caráter tripartite etc., e a educação escolar.

Em primeiro lugar, ele coloca que tanto a formação ocupacional quanto o resto do sistema educativo têm como funções primordiais capacitar para o emprego, socializar para o trabalho, servir como dispositivo de seleção, formar parte das estratégias individuais para a concorrência no mercado de trabalho, além de garantir a custódia dos jovens.

Enguita coloca que a escola, apesar de submeter os alunos a relações sociais similares às relações dos processos de produção capitalista, contraditoriamente, e por ter, de outra feita, uma dinâmica própria, alcançou práticas mais democráticas que os processos de trabalho, de forma que os jovens que aportam no mercado de trabalho oriundos da escola se sentem frustrados e tendem a questionar a autoridade e a hierarquia do trabalho, ao passo que

[...] la formación ocupacional, alejada de la luz pública, desembarazada del artículo 27 de la Constitución, generalmente gestionada por autoridades políticas y administrativas distintas de las del sector educativo, libre del cuerpo de enseñantes y su

ethos ‘progresista’ y ‘humanista’ y bajo la influencia directa de los empleadores, estaría libre de una evolución tan poco deseable para éstos y sería más capaz de restablecer los verdaderos hábitos de trabajo, es decir, los que gustan a las empresas (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6).

Outro aspecto destacado pelo autor é o referente ao fato de a escola servir de instrumento para distribuir os indivíduos pelas distintas posições sociais e diferentes ocupações. Para Enguita, com a ampliação do ciclo obrigatório e a massificação dos níveis imediatamente superiores elevaram-se as credenciais mínimas do conjunto da população. Já quanto à formação ocupacional, esta está “prioritariamente destinada a los que abandonan el sistema escolar al terminar el período obligatorio, poco después o, como mucho, tras cubrir el ciclo siguiente.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6).

Si tenemos en cuenta que la inmensa mayoría de los cursos de formación ocupacional no están asociados a ofertas de empleos por empresas concretas, sino a su mera posibilidad hipotética, cabe preguntarse si la formación ocupacional en su conjunto no estará cubriendo el papel de llevar a cabo la selección de detalle entre los excluidos del sistema educativo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 6).

A formação ocupacional atende, assim, a funções concorrentes com a função manifesta de capacitar para o emprego que são, justamente, as de socialização e seleção, e de custódia e disfarce dos índices de desemprego, sendo que as duas primeiras interessam mais diretamente aos empregadores e as últimas ao poder político.

Para Fernández Enguita, essas funções concorrentes relativizam a função manifesta, de capacitação. Para ele

La formación ocupacional – o continua, o permanente – es, sin duda, necesaria porque el plano de generalidad en que se mueve la enseñanza general necesita de puentes que permitan a los individuos transitar a la especificidad que representan los puestos de trabajo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 8).

Por último, persiste sempre o grave problema da seleção “darwiniana” no processo escolar (e educacional em geral) como momento do darwinismo social

A quien la escuela excluya no lo recuperará la formación ocupacional. El problema consiste en que la escuela no sólo divide entre aprobados y suspensos, titulados y no titulados o titulados en una cosa u otra, sino que escinde a la masa de los jóvenes entre unos que se creen capaces de aprender y otros que no, unos que están siempre dispuestos a hacerlos y otros que nunca más, unos que podrán seguir progresando y otros que se estancarán (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 8).

Ao analisar a relação entre a educação e a crise do trabalho assalariado, Fernández Enguita se volta contra a hegemonia deste último como magna referência da educação social e aponta a incapacidade da escola de dar conta de uma complexidade social que, embora tivesse o assalariamento como forma predominante de relação de trabalho, na verdade, era constituída de diversas outras formas de trabalho, as quais eram relegadas pela teoria econômica e pela economia política “ao porão da vida privada”.

Antes de colocar o problema da disfuncionalidade da escola em relação ao trabalho baseado nas novas tecnologias, Fernández Enguita preocupa-se com uma questão de fundo, que corresponderia justamente à disfuncionalidade da escola para com outras formas de trabalho que não fosse o trabalho assalariado. Ele defende que esta escola, que se preocupava unicamente em formar para o trabalho assalariado, era disfuncional em relação ao trabalho agrícola independente, ao trabalho por conta própria e ao trabalho doméstico, os quais se organizam, de forma bastante diversa daquela relação de trabalho, com outro tipo de disciplina, de hierarquização, de divisão das tarefas etc.

Esta disfuncionalidade da escola frente a todas as demais formas de trabalho que não fossem as assalariadas se constitui numa preocupação teórica maior para Fernández Enguita, maior mesmo que sua crítica à semelhança da escola com processos de trabalho hierarqui-

zados, rotineiros, autoritários e sem criatividade e, conseqüentemente, sua dessemelhança, segundo o autor, em relação às novas formas de organização do trabalho.

O autor espanhol parece preocupado em destacar o fato de a escola se construir e se organizar à imagem e semelhança das relações de trabalho assalariado, o que acaba reduzindo enormemente o alcance da escola e sua capacidade de articular sua dinâmica com as mais variadas formas de trabalho existentes no mosaico social.

A crítica de Fernández Enguita não é injusta ou sem razão, pois se trata de uma realidade inquestionável o isomorfismo entre a escola e o trabalho assalariado, no entanto, dentro da realidade do mundo do trabalho, tal como se apresenta, em que prevalecem formas desregulamentadas, precarizadas, temporárias etc. de trabalho, resta-nos a dúvida se a crítica desenvolvida pelo autor segue o caminho mais correto.

Em sua abordagem, Fernández Enguita fala de uma redução ideológica do trabalho a suas formas remuneradas. Sem dúvida, é inquestionável o fato de que existe uma secular e injusta assimetria dos gêneros dentro da divisão do trabalho. Mas, pergunta-se, a tal redução do trabalho a suas formas remuneradas seria obra de uma redução ideológica? Esta questão, que diz respeito à referência absoluta do trabalho assalariado como norteadora da dinâmica da escola, também merecerá destaque na síntese crítica que se desenvolverá no quinto capítulo.

Uma vez apresentado este panorama amplo da crise da escola, com visões, recortes, perspectivas, contextos geoeconômico-políticos diferentes, que compõem, todavia, um mesmo processo e uma mesma totalidade, guardadas as particularidades, seguiremos a indicação de Frigotto segundo a qual a crise da educação só pode ser compreendida no escopo da crise do sistema capitalista. Passemos, então, para a tentativa de entender o processo mais geral de crise do sistema em que se localiza a crise da escola.



## O FIM DA “ERA DE OURO” E A NOVA CRISE MUNDIAL

*Uma pessoa, para se desenganar, precisa de tocar com a mão nas aparências.*

Cervantes

### Introdução

No primeiro capítulo, apresentamos uma série de análises de diferentes autores sobre a atual crise da escola. Essas análises apresentadas se realizam a partir de diversos pontos de vista, tratam a crise atual da escola realizando os mais diversos recortes, ora enfatizando as transformações operadas no nível do Estado, ora enfatizando os avanços tecnológicos, ora enfatizando a globalização. Estas análises compõem um quadro amplo da crise da escola de modo que, todas elas, de um modo ou de outro, colocam a crise da escola sempre em referência aos processos mais gerais de transformação como a globalização, o neoliberalismo, a crise do trabalho, o avanço científico-tecnológico etc.

Nos capítulos seguintes (2º, 3º e 4º), abordaremos justamente esta realidade que representa o entorno da crise da escola, os elementos e as relações materiais que consideramos constituírem a base fundamental sobre a qual se processam as mudanças no horizonte da educação; para ser mais específico, discutindo o tablado em que se realiza o drama da crise atual da escola.

Será investigado, em linhas gerais, o movimento material complexo denominado por muitos autores nos termos de “globalização”, “neoliberalismo”, “ofensiva conservadora”, que tem contribuído para desestabilizar os chamados valores liberal-democráticos da educação e atingido efetivamente as possibilidades concretas de realização da educação da maioria dos indivíduos numa perspectiva ampla, progressista, integradora e democrática, constituindo assim, a crise da escola.

As grandes mudanças processadas nos planos econômico e político constituem uma dimensão importante nas diversas análises, muito embora seja diferente o tratamento dado às mesmas e haja divergências a respeito do seu peso enquanto realidades determinantes. Porém, em todas as análises apresentadas, o elemento comum é a tentativa de ampliar o terreno de investigação, situando os problemas da educação no cenário mais geral das transformações sociais.

Aquele quadro amplo e heterogêneo de análise da educação pode ser dividido em dois grandes grupos: de um lado, estão as análises que observam a hegemonia conservadora como uma recomposição política de direita, e o recente movimento da economia mundial como um movimento que impõe sérias perdas às maiorias sociais, assim considerando que, no campo da educação, as transformações têm sido conduzidas na direção de fazer retroceder as expectativas sociais quanto à democratização da educação.

De outro lado estão as análises que, embora localizem a crise da escola no cenário social maior de transformações, guarda, frente a esse processo todo, um crescente otimismo quanto às possibilidades oferecidas pelos avanços científico-tecnológicos, quanto à integração global dos mercados e quanto às novas tendências da educação neste contexto.

De um modo geral, todas as análises reconhecem o fato de que a crise da escola é um momento das grandes transformações ocorridas recentemente nas mais diferentes esferas da sociedade. Para nós, estas transformações estão inexoravelmente associadas à crise sistêmica desencadeada entre as décadas de 1960 e 1970. É essa crise que abordaremos agora em seus traços essenciais.

Parte das análises sobre a crise da escola considera que a educação entrou, já há alguns anos, numa fase marcada por perdas significativas, as quais se situam exatamente no bojo das perdas sociais mais amplas, no quadro de retrocesso das conquistas sociais. Essas análises são unânimes em considerar que este retrocesso social, de algum modo, se relaciona com a crise do capitalismo iniciada no começo da década de 1970. Mesmo as análises que não assumem uma postura mais crítica frente a esse processo, também essas o consideram como uma reviravolta na função social da escola.

Como já se falou anteriormente, é com a crise da década de 1970 que começam a ganhar corpo os elementos e os processos que vão se constituir como o divisor de águas do desenvolvimento social recente. Essa crise demarca o início do declínio do modelo de regulação fordista, com seu padrão próprio de produção e consumo, do modelo de Estado de bem-estar, de um período de expansão sem par na história do capitalismo.<sup>18</sup> Porém, mais que tudo, as profundas mudanças desenvolvidas no interior dos processos de trabalho, que são a um só tempo causa e efeito da crise geral e das transformações econômicas, parecem ter significação maior, pois apontam para uma direção diferente do que foi, digamos assim, a perspectiva histórica da acumulação capitalista, cujo ápice se deu nos “anos dourados” do Pós-Segunda Guerra.

O sistema do capital, movido pela sua lei fundamental, o imperativo estrutural expansionista, sua voracidade de acumular, alimentada pela extração de trabalho excedente, revolucionou de tal maneira a composição orgânica do capital, que houve um incomensurável desenvolvimento do capital fixo, ou seja, da capacidade produtiva de meios de produção como máquinas de última geração da ciência e da tecnologia em detrimento do capital variável, que tem se tornado cada vez menos imprescindível. Como consequência disso, verifica-se a exacer-

---

<sup>18</sup> Não é demais lembrar Arrighi neste caso: para ele, a chamada “Era de Ouro” não representa um momento único de grande expansão capitalista. “Se escolhermos indicadores que fortaleçam uma tendência oposta (indicadores de comércio e não só de produção) e compararmos o período de 1950-75 com outro de igual duração, 1848-73, veremos que os desempenhos nas duas ‘eras douradas’ não parecem ter sido nada diferentes” (ARRIGHI, 1997, p. 308).

bação do caráter destrutivo do capital na medida em que cada vez mais se esgotam os suportes físico-naturais do metabolismo social.

Com efeito, dois aspectos de suma importância se colocam para o desenvolvimento social contemporâneo: a tendência ao esgotamento das condições naturais de produção, cujas consequências põem em risco a humanidade como um todo; e, de outra parte, uma situação social absolutamente contraditória, de uma sociedade que fundou seu sistema produtivo, jurídico, político, cultural etc., sobre a relação capital-trabalho, e que passa, doravante, a dispensar a força sem a qual ela não existiria, passa a negar o que antes era a sua pedra fundamental: o trabalho. Com o que acumulou em termos de trabalho morto, o sistema dispensa amplas parcelas de trabalho vivo e relega aos porões da sociedade imensos contingentes de indivíduos. Inicia-se um estágio que, segundo Mészáros (1999, p. 94), “ameaça privar o sistema do capital em geral de sua *raison d'être* histórica”.

É daí que se torna possível falar de uma mudança na perspectiva histórica do capitalismo, que deve, inclusive, alterar as formulações das classes exploradas e “excluídas” a respeito de seu presente e de seu futuro.<sup>19</sup> Hoje soa como um tremendo absurdo e uma incrível necessidade imaginar que o mundo seria melhor com a simples socialização e universalização do padrão de consumo dos países avançados.<sup>20</sup> A dramática situação que alcança a atual forma social pelo caráter destrutivo da racionalidade do capital torna imperativo que se repense radicalmente a base da organização da sociedade humana. Não há mais lugar para a simplória reivindicação da divisão igualitária das riquezas. Sem uma completa revolução do modo de ser do metabolismo social submetido

---

<sup>19</sup> “É uma ilusão, e por isto uma desonestidade, alimentar e difundir a ideia de que todo o mundo poderia atingir um nível industrial equivalente ao da Europa Ocidental, da América do Norte e do Japão, bastando para isto que as sociedades menos desenvolvidas ‘aprendam com a Europa’. A industrialização constitui um bem oligárquico: nem um sequer dos habitantes da Terra pode gozar as benesses da sociedade industrial afluente, sem que todos os homens sejam colocados numa situação pior do que aquelas em que se encontravam antes” (ALTVATER, 1995, p. 28).

<sup>20</sup> “Conforme um argumento recorrente no debate ecológico, a humanidade deveria dispor de cinco planetas Terra se todo mundo quisesse (eu diria pudesse) imitar os gastos energéticos e materiais dos cidadãos dos EUA (ou dos habitantes da Europa Central)” (ALTVATER, 1995, p. 40).

ao controle do capital, não se mudará o curso da história e o sentido antiecológico do sistema do capital.<sup>21</sup>

Quando se fala em mudança de perspectiva histórica do capital, não se está querendo propor que nessas últimas décadas, ocasionalmente, tenha sido posto o problema da contradição entre o desenvolvimento capitalista e a situação ecológica; não se está propondo que tenha havido uma ruptura radical no desenvolvimento do sistema e que esse tal caráter destrutivo estivesse ausente da própria essência do sistema. Esse caráter é inerente à produção capitalista, mas as sucessivas revoluções técnicas e o aprofundamento da saturação das condições naturais de produção alcançaram um estágio que tornaram o problema crucial. A perspectiva dos setores marginalizados, excluídos e explorados, portanto, não mais deve se limitar a discutir os níveis de emprego, de assistência social, de direitos sociais, de participação política, mas, fundamentalmente, deve questionar a própria essência desse modelo produtivo e social. As recentes mudanças do sistema produtivo, no nível da produção, consumo e circulação aceleraram o processo metabólico essencialmente destrutivo do capital; paralelamente, a dinâmica regressiva revela o esgotamento da capacidade civilizadora do sistema de modo que as possibilidades de avanço progressista não parecem mais possíveis senão pela superação radical das estruturas capitalistas. É possível afirmar, daí, que

---

<sup>21</sup> “Também a destrutividade, pertencente à normalidade do sistema do capital é claramente evidenciada nas épocas de crises cíclicas, manifestando-se na forma de eliminação de capital superacumulado. Além disso, nós a encontramos sob outro aspecto no crescente desperdício - que se desenvolve como um câncer - que caracteriza o sistema nos ‘países capitalistas avançados’, unido à criação e satisfação de apetites artificiais, frequentemente exaltados pelos apologistas do capital - não somente no ocidente mas também entre os recém-convertidos ‘socialistas de mercado’ - como a prova, evidente por si mesma, do ‘progresso pela competição’. Entretanto, a destrutividade do sistema do capital não se limita, absolutamente, aos ‘preços do progresso’ acriticamente aceitos. Com o passar do tempo, assume formas de manifestação muito mais graves. Na verdade, o caráter destrutivo do sistema vem à luz com uma intensidade especial - desafiando a própria sobrevivência da humanidade - quando o predomínio histórico do capital enquanto ordem metabólica global vai chegando ao fim. Eis um período que, em razão das dificuldades e contradições que derivam do controle - necessariamente contestado - da circulação global, o ‘desenvolvimento desigual’ só pode produzir desastres para os quais não existem atenuantes sob o sistema do capital” (MÉSZÁROS, 1999, p. 105).

a crise iniciada com o declínio do *welfare state* e do padrão fordista traz consigo uma quantidade de elementos econômicos, políticos, sociais, culturais que demarcam, por que não dizer, uma nova era do desenvolvimento social.

Essa nova complexidade sistêmica ou, dizendo de outro modo, essa nova configuração do metabolismo social (para usar a expressão de Mészáros (1996a, 1999), caracterizado pelo acentuado processo de mundialização do capital, pelo declínio do Estado de bem-estar, pelo crescimento dos índices de pobreza e desemprego, pela degradação das condições de vida e trabalho das maiorias sociais e pela ascensão ao controle político nos mais diversos cantos do mundo dos setores sociais dominantes mais conservadores.

Essa nova configuração do sistema do capital e do mapa político traz consigo a desestabilização dos ideais liberal-democráticos da escola, da histórica promessa de escola universal gratuita e obrigatória. Esse processo de mudanças atinge os pilares em que se basearam a consolidação e expansão da escola, ou seja, a capacidade de gestão e financiamento dos Estados nacionais de um lado e, de outro, o sistema produtivo de trabalho assalariado que se expandia constantemente e cuja hegemonia, frente às demais formas de trabalho, era inquestionável.

Trata-se de dois momentos bastante distintos: o Pós-Segunda Guerra, conhecido como um dos mais prósperos períodos da história do capitalismo, talvez a mais expansionista de todas as fases do sistema, com altas taxas de crescimento, que permitiam a satisfação de importantes demandas sociais e, inclusive, o quase pleno emprego; era uma época marcada pela produção e consumo massivos – neste momento, é quando efetivamente se avança em termos de expansão da escola e se realiza, em muitos países, algo próximo da democratização do acesso, muito embora, é preciso nunca esquecer, tudo isso represente uma realidade circunscrita a determinadas e minoritárias áreas do globo.

Sucedee essa etapa uma segunda, que nada mais é senão uma consequência direta da anterior em que a concorrência capitalista comanda um processo de retirada dos capitais para o setor financeiro, obriga as empresas a diminuírem os custos de produção, acirrando ainda mais

a competição no campo do desenvolvimento científico e tecnológico, cuja consequência, na lógica do sistema, é o desemprego em massa.

Dá-se, neste momento, a queda das taxas de crescimento e dos índices de lucratividade, por sua vez favorecendo o ataque às conquistas sociais, levado em frente pelos setores conservadores que ascenderam ao poder em importantes países. É aqui que se localizam as chamadas “políticas neoliberais”, o ataque às conquistas sociais, às organizações representativas das classes trabalhadoras e à participação política destas – no bojo disso tudo o ataque à educação por meio de cortes de gastos sociais e privatizações.

Portanto, a chamada ofensiva conservadora deve ser observada em sintonia com a tentativa de retomada dos altos índices de crescimento e lucratividade, nunca como um movimento político autônomo, criado pela mente perversa dos direitistas.

Aqui está o cerne de nosso problema: compreender os elementos essenciais da complexidade sistêmica que vem desestabilizar os ideais da escola liberal-democrática.

## **Os ciclos econômicos e a crise sistêmica**

Iniciemos nossa discussão a respeito dos elementos essenciais que compõem o quadro do período de expansão do Pós-Segunda Guerra, a fim de compreender a transição que aponta para uma configuração econômico-social que parece não mais capaz ou disposta a sustentar as promessas liberal-democráticas da educação – provocando a crise da escola.

Giovanni Arrighi analisa a crise iniciada nos anos 1970 a partir da tese, inspirada em Fernand Braudel e desenvolvida no seu *O Longo Século XX*, da oscilação entre períodos de expansão produtiva e comercial e períodos de expansão financeira. Para ele, essa expansão financeira dos anos 1970, 1980 é fato recorrente desde o século XIV, isto é, a história do desenvolvimento capitalista teria sido, segundo ele, perpassada pela oscilação entre fases de expansão produtiva e fases de expansão financeira. Ele ilustra esta tese da seguinte maneira

Dos seus primórdios, seiscentos anos atrás até o presente, a economia mundial capitalista sempre tem se expandido por duas fases que se alternam: uma fase de expansão material – no curso da qual uma massa crescente de capital monetário é canalizada para o comércio e para a produção – e uma fase de expansão financeira, no curso da qual uma massa crescente de capital é revertida para sua forma monetária e ruma para empréstimos e especulação (ARRIGHI, 1997, p. 30).

A predominância dos setores econômicos especulativos frente aos demais, consequência da retirada dos capitais do setor produtivo é, pois, um marco desse período de crise. Para Arrighi, todavia, coerentemente com sua compreensão dos “ciclos sistêmicos de acumulação”, a predominância do capital financeiro, bem como outros aspectos marcantes desse período, deve ser vista sempre em referência com a observação da trajetória da hegemonia dos EUA.

Isso porque, assim como existe a oscilação entre a predominância de um ou outro setor da economia, a história do capitalismo também é caracterizada pela alternância de hegemonias dos países. As hegemonias dos setores econômicos estão inextricavelmente ligadas às hegemonias dos países, sendo que, para Arrighi, o estágio de financeirização econômica invariavelmente prenuncia o declínio da hegemonia do momento<sup>22</sup>. É assim que ele vai colocar que

Kevin Phillips sublinhou as espantosas semelhanças que se podem identificar entre a influência crescente das finanças nos Estados Unidos da década de 1980, na Grã-Bretanha da época eduardiana, na Holanda da era dos chinós e na Espanha da era dos Genoveses (ARRIGHI, 1996, p. 325).

Desse modo, uma das características dessa crise à qual nos referimos é o fato de ela representar a deterioração da hegemonia dos EUA.

---

<sup>22</sup> “Ao longo de toda a era capitalista, as expansões financeiras assinalaram a transição de um regime de acumulação em escala mundial para outro. Elas são aspectos integrantes da destruição recorrente de ‘antigos’ regimes e da criação simultânea de ‘novos’” (ARRIGHI, 1996, p. 9).

Para Arrighi, como já foi dito anteriormente, estas hegemonias, assim como a alternância entre as fases de expansão produtiva e comercial e as fases de expansão financeira, são também cíclicas.

Daí a definição basilar de Arrighi segundo a qual a compreensão da crise atual exige uma análise dos caminhos percorridos pela economia dos Estados Unidos, sob cujo comando se deu a expansão econômica do Pós-Segunda Guerra. Não se trata de uma investigação unilateral, mas de buscar, a partir da fonte de comando da economia mundial, os caminhos percorridos por esta economia até que se constituísse o panorama contemporâneo.

Afinal, a chamada “globalização” não é obra do acaso, e o pro-palado “neoliberalismo” não é fruto de meras manobras das elites, nem obra de um movimento político autônomo, e a financeirização econômica não se constitui numa mera alternativa de realização do capital; é preciso buscar, na base desses processos, o movimento econômico que os engendra e encadeia. Trata-se de tentar compreender a lógica própria do desenvolvimento do capital, pois é aí que se encontram as devidas explicações.

De acordo com o autor, as décadas de 1950 e 1960 do século XX representaram um período em que o capital fora reinvestido maciçamente na produção e circulação de mercadorias, mas essa “expansão da produção e comércio mundiais das décadas de cinquenta e sessenta anunciou sua própria maturidade ao se converter nas expansões financeiras das décadas de setenta e oitenta” (ARRIGHI, 1997, p. 30), de forma que a consequência daquela euforia foi que

Seu próprio desdobramento resultou numa grande intensificação das pressões competitivas sobre toda e qualquer organização governamental e empresarial da economia mundial capitalista, e numa consequente retirada maciça do capital monetário do comércio e da produção (ARRIGHI, 1996, p. 308).

Por aqui se percebe que a financeirização da economia que, como já dissemos, representa um marco da atual fase do capitalismo, assim como os demais processos, não é um fato isolado nem ocasional,

mas tem na sua origem a força de uma lei do desenvolvimento capitalista: a concorrência.

Ora, o período de expansão do Pós-Segunda Guerra esconde sob sua face de estabilidade e crescimento uma encarniçada onda de acirramento da concorrência. É por aí, então, que se explicam todos os desdobramentos que vão soterrar a “Era de Ouro”<sup>23</sup>.

Em primeiro lugar, a agudização da concorrência força os capitais a buscar um refúgio que garanta uma maior e mais tranquila valorização – uma vida fácil –, longe dos riscos e perdas efetivas que se colocavam no âmbito da produção, como as ocorridas pelas altas de salários e de produtos primários.<sup>24</sup>

A intensificação da concorrência é uma consequência direta do período de euforia expansionista, dos massivos reinvestimentos do capital na produção e no comércio. Por sua vez, essa intensificação gera insegurança e impõe riscos indesejáveis, daí a fuga dos capitais para as esferas especulativas. A respeito disso, afirma o autor

Como em todos esses ciclos, a rápida expansão do comércio e da produção mundiais havia intensificado as pressões competitivas sobre os principais agentes da expansão, provocando um conseqüente declínio dos lucros do capital. E, lembrando o que disse Hicks, agora, como em todas as fases de rendimentos decrescentes, a condição de os lucros altos serem restabelecidos ou preservados era que eles não fossem reinvestidos numa nova expansão do comércio e da produção (ARRIGHI, 1996, p. 324).

Esta fuga de capitais para o setor especulativo é, por um lado,

---

<sup>23</sup> Expressão usada por Hobsbawm, a partir dos autores Marglin e Schor, e questionada por Arrighi precisamente porque, segundo ele, não há garantias de que este período tenha sido mais dourado que outras fases do passado como a do final do século XIX por exemplo.

<sup>24</sup> “Os salários reais na Europa Ocidental e na América do Norte haviam tido uma alta durante as décadas de 1950 e 1960. Mas, antes de 1968, eles haviam subido mais devagar do que a produtividade da mão de obra (na Europa Ocidental) ou *pari passu* com ela (nos Estados Unidos); subiram muito mais depressa entre 1968 e 1973, contrariando de forma significativa os lucros do capital investido no comércio e na produção” (ARRIGHI, 1996, p. 315).

como se pode notar, um imperativo das leis da concorrência, ou seja, um fenômeno que se impõe materialmente pelo movimento econômico objetivo e, por outro, essa fuga é facilitada por uma série de medidas de caráter político criadas para limpar o terreno e os obstáculos à livre acumulação do capital. Aqui se estampa em cores vivas a complexa articulação entre economia e política.

A primeira dessas medidas foi o fim do padrão ouro, o fim do sistema de paridade fixa ouro-dólar criado no Pós-Segunda Guerra, na conferência de *Bretton Woods*. Com a extinção do acordo de *Bretton Woods*, por decisão unilateral dos EUA, acabava-se com o padrão de financiamento da acumulação herdado da crise de 1929 e da Segunda Guerra (CHESNAIS, 1996), demolia-se o alicerce que sustentara a estabilidade necessária para a expansão econômica que se verificou nos “Anos Dourados”.

Aquele acordo fora a mais patente demonstração do poderio estadunidense, pois instituía a paridade fixa entre o ouro e a moeda estadunidense, base estável de referência para determinar as taxas de câmbio de todas as outras moedas. *Bretton Woods* representava a mais completa hegemonia dos EUA sobre a liquidez mundial. O fim daquela paridade, com efeito, não é mais que a tentativa de retomar o poder sobre o dinheiro mundial – que se esvaía –, por meio, justamente, do estabelecimento do padrão dólar puro.<sup>25</sup>

O próprio desmantelamento do padrão de *Bretton Woods* foi uma medida forçada pela impossibilidade de manter o modo de emissão e regulação do dinheiro mundial segundo aquele padrão de um lado e, de outro, pelo crescimento do mercado de eurodólares.

A formação do mercado de eurodólares, de certa maneira, representava a própria contradição interna dos EUA, entre a regulação do Estado e o crescimento das finanças privadas. Foram estas mesmas

---

<sup>25</sup> “[...] em 1950 só os EUA tinham mais ou menos 60% do estoque de capital de todos os países capitalistas avançados, produziam mais ou menos 60% de toda a produção deles, e mesmo no auge da Era de Ouro (1970) ainda detinham mais de 50% do estoque total de capital de todos esses países e eram responsáveis por mais da metade de sua produção” (HOBBSAWM, 1998, p. 270).

finanças que engordaram os estoques de capital que circulavam naquele mercado.<sup>26</sup>

O mercado de eurodólares sinalizava com a possibilidade de maior liberdade de ação, própria de uma atividade bancária *offshore*<sup>27</sup>, ou seja, representava ausência de regulação dos mercados financeiros – “a partir de então o mercado assenhoreou-se do processo que estipulava os preços das moedas nacionais umas em relação às outras e ao ouro” (ARRIGHI, 1996, p. 310).

A financeirização da economia, consequência direta da intensificação da concorrência, está intrinsecamente ligada à mundialização da economia, uma vez que os capitais não apenas se refugiaram nos nichos especulativos, mas precisaram estabelecer meios que facilitassem sua circulação pelos mercados dos diversos cantos do globo. Na verdade, a mundialização financeira foi a principal alavanca para a realização do encadeamento mundial da economia.

Sem dúvida, são aspectos indissolúvelmente ligados, nesta etapa do desenvolvimento capitalista, a financeirização e a mundialização da economia, e a crescente perda de controle dos Estados nacionais sobre a economia mundial, ou seja, a contradição entre a regulação nacional e a expansão transnacional das empresas.<sup>28</sup> Neste caso, o fim

---

<sup>26</sup> Em 1961 os maiores bancos nova-iorquinos controlavam 50% dos negócios em eurodólares (ARRIGHI, 1997, p. 311).

<sup>27</sup> “O termo *offshore* entrou no vocabulário público civil a certa altura da década de 1960, para descrever a prática de registrar a sede legal de uma empresa num território fiscal generoso, em geral minúsculo, que permitia aos empresários evitar impostos e outras restrições existentes em seu próprio país” (HOBSBAWM, 1998, p. 272).

<sup>28</sup> “[...] mesmo o Estado capitalista da maior potência hegemônica - os Estados Unidos, hoje - tem fracassado em sua tentativa de exercer seu mandato de maximizar a irrefreabilidade global do sistema do capital e se impor como comandante incontestado desse sistema em nível global... Esta incapacidade de levar o interesse do sistema do capital à sua conclusão lógica se deve ao desajuste estrutural entre os imperativos que emanam do processo do metabolismo social do capital e o Estado como estrutura de comando político abrangente do sistema. Pois o Estado não pode ser verdadeiramente abrangente e totalizante no grau em que ‘deveria ser’, uma vez que, em nossos dias, ele não mais está em sintonia com o nível já atingido de integração do metabolismo social, sem mencionar o que seria necessário para desembaraçar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições. Atualmente não existe qualquer indício de que este profundo desajuste estrutural possa ser corrigido pela formação de um sistema estatal global capaz de eliminar com sucesso os antagonismos reais e potenciais da ordem metabólica global estabelecida” (MÉSZÁROS, 1999, p. 123).

do padrão cambial estabelecido no Pós-Segunda Guerra representa um importante marco, pois

[...] a substituição das taxas de câmbio fixas por taxas flexíveis associou-se não a um refreamento, mas a uma aceleração da tendência dos governos das nações capitalistas mais poderosas a perderem o controle sobre a produção e regulação do dinheiro mundial (ARRIGHI, 1996, p. 323).

Justamente porque

O vaivém do dinheiro em moedas diferentes nas contas bancárias das empresas forçou-as a entrar no mercado futuro de divisas, para se protegerem de *deficits* contábeis decorrentes de alterações nas taxas de câmbio das moedas em que eram cotadas suas receitas futuras e seus pagamentos antecipados. [...] Para se proteger dessas variações, as empresas não tinham alternativa senão recorrer à maior diversificação geopolítica de suas operações (ARRIGHI, 1996, p. 321).

Em síntese, o desmonte do sistema de paridade fixa de *Bretton Woods*, a total desregulação do mercado financeiro, aliada ao decréscimo dos índices de lucratividade na produção e comércio de mercadorias fizeram da esfera financeira – a partir de então cada vez mais mundializada – o meio mais seguro para a reprodução do capital, aliás, dizendo melhor, para sua “autorreprodução parasitária”.

É interessante notar como este movimento do capital, como um gigante que estivesse anestesiado, emerge com uma força irreprímível e leva ao poder político dos estados os setores conservadores com os mais austeros planos de ataque aos direitos sociais, diminuindo os gastos sociais do estado, especialmente os destinados à educação. Mais curioso ainda – e que demonstra a submissão da política à economia – é constatar como a austeridade para com os direitos e conquistas sociais se impõe até mesmo aos governos de tendências progressistas.

Para ilustrar o que vimos defendendo sobre a complexa articulação entre política e economia, como aspectos que não se separam,

presentes na totalidade dialética do desenvolvimento histórico, vejamos o que diz Fiori a respeito do neoliberalismo:

Elites políticas e governos socialistas e social-democratas de todo o mundo rendem-se aos ajustes e reformas econômicos impostos pela nova ordem econômica globalizada. Neste sentido completa-se o paradoxo que já enunciamos: a racionalidade econômica se desvela como fundamento da História Universal e impõe, por obra conservadora, aos socialistas de quase todos os países, a rendição na forma e na adesão de seus governos a um neoliberalismo, imposta pela força material da economia (FIORI, 1995, p. 192).

Desta maneira, é importante compreender que não apenas os governos de matizes menos conservadores, de coalizões de centro-esquerda<sup>29</sup> etc., de diversos países se renderam a um movimento material mais forte e foram obrigados a adotar políticas restritivas, mas essas políticas restritivas de um modo geral foram impostas à sociedade pela fúria da acumulação do capital. Portanto, não se pode conceber o “neoliberalismo” enquanto política desvinculada de sua materialidade.<sup>30</sup>

Há que se destacar ainda um ponto de suma importância: trata-se da consideração de Arrighi segundo a qual o período de expansão financeira se caracteriza, inevitavelmente, por uma maior polarização social. Precisamente, por ser um momento de crise e reorganização fundamental da economia mundial, por ser uma fase em que o capital procura se resguardar de possíveis surpresas desagradáveis do mundo produtivo, fugindo da intensificação da concorrência, e se lança num processo de autorreprodução especulativa.

---

<sup>29</sup> “No fim do Breve século XX, o ‘Modelo Sueco’ batia em retirada mesmo em seu próprio país. [...] Dois anos depois da triunfal eleição do presidente Mitterrand, a França enfrentava uma crise na balança de pagamentos, e foi obrigada a desvalorizar sua moeda e a substituir o estímulo keynesiano de demanda pela ‘austeridade de face humana’. (...) Mesmo a esquerda britânica acabaria admitindo que alguns dos implacáveis choques aplicados à economia britânica pela sra. Thatcher provavelmente eram necessários” (HOBBSAWM, 1998, p. 401).

<sup>30</sup> “O processo de reestruturação produtiva do capital é a base material do projeto ideológico neoliberal” (PAULO NETO, apud ANTUNES, 1999, p. 58).

É nesse terreno que encontramos os dados agudos da deterioração das condições de vida das maiorias sociais: desemprego em massa, pobreza, miséria, instabilidade etc.

Duas ponderações, no entanto, devem ser colocadas à teorização do *Longo século XX*. A primeira refere-se ao método que a orienta. Antes de expor esta primeira ponderação, porém, é importante lembrar que ela apenas se torna possível a partir da orientação metodológica marxiana, segundo a qual se compreende uma formação social menos desenvolvida, analisando uma formação social mais desenvolvida, ou seja, pela análise da sociedade do capital é possível compreender melhor as sociedades anteriores, cujo grau de determinação é inferior.

Muito embora em Arrighi toda a análise esteja circunscrita ao desenvolvimento histórico de uma única formação econômica, a história do capital, e não à sucessão histórica de diversas sociedades – como na formulação de Marx – ainda assim as premissas desta formulação podem orientar uma ponderação referente ao método daquele autor.

Um dos princípios metodológicos de Marx defende que a realidade mais determinada contém os elementos da realidade menos determinada que a antecedeu e que, por isso, ela é a chave para a compreensão desta última. Como se percebe na conhecida citação: “a anatomia do homem é a chave da anatomia do mono [...] (assim como) a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc.” (MARX, 1989, p. 414).

Se for correto, tal como nos parece, pensar esta premissa metodológica marxiana não nos termos de sua exposição, mas iluminando o desenvolvimento histórico do capitalismo, então será válido o esforço de pensar a citação seguinte tendo em mente a problemática de Arrighi:

Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinada. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural ou do que corresponde à série da evolução histórica. Não se trata do lugar que as relações eco-

nômicas ocupem historicamente na sucessão das diferentes formas da sociedade [...] trata-se de sua conexão orgânica no interior da sociedade burguesa moderna (MARX, 1989, p. 416).

Se seguirmos a perspectiva metodológica de Marx, caberá a indagação a Arrighi a respeito das diferenças históricas que ocorrem nos diferentes estágios do desenvolvimento do capitalismo, inclusive afetando os tais “ciclos de acumulação”?

Pois o que é proposto por Arrighi é justamente o inverso do método marxiano. Ele segue a evolução histórica e não o grau de determinação das categorias; a diferença está precisamente no fato de que, enquanto Marx está falando da história da sociedade em geral, Arrighi está tratando do desenvolvimento de um tipo particular de sociedade. Para este último autor, o desenrolar da última crise, marcada pela realização de mais um ciclo de expansão financeira, e que deve selar o fim da hegemonia norte-americana, deve ser pensado a partir dos outros ciclos anteriores: “ficou claro para mim que uma análise comparativa desses sucessivos ‘séculos longos’ poderia trazer mais revelações sobre a dinâmica e o provável desfecho futuro da crise atual do que uma análise aprofundada do longo século XX como tal” (ARRIGHI, 1996, p. 10).

A segunda ponderação refere-se precisamente ao desdobramento de sua análise dos “ciclos de acumulação”. Ora, se até aqui os ciclos de acumulação se alternaram em fases de expansão produtiva e comercial e fases de expansão financeira e alternaram igualmente os centros de poder que comandavam a economia do mundo, para Arrighi, é uma consequência lógica supor o fim da hegemonia dos Estados Unidos, seguida da ascensão de uma nova região hegemônica.

A análise de Arrighi é bastante coerente. Na sua teorização, os períodos de expansão produtiva e comercial geram, necessariamente, uma agudização da concorrência e todas as condições desfavoráveis para a reprodução do capital, ocasionando a fuga destes capitais para a esfera financeira. Para Arrighi, conseqüentemente, este processo de financeirização sempre sinaliza o declínio do país ou região hegemônica no momento.

Seguindo a coerência do desenvolvimento de suas análises e observando os números que se lhe apresentavam, Arrighi então não teve dúvidas em apresentar a Ásia, comandada pelo Japão<sup>31</sup>, como a região que sucederia a hegemonia dos EUA.

Os acontecimentos de 1997, todavia, se não jogaram uma pá de cal nas previsões de Arrighi – publicadas originalmente alguns anos antes da “crise asiática”, em 1994 –, sem dúvida as abalaram profundamente.

O mundo inteiro assistiu aos episódios que tiveram início na Tailândia, chegaram à Coreia, passaram por Hong Kong e China e atingiram em cheio a economia japonesa, abalando, enfim, devido ao seu caráter mundializado, toda a economia global.

Talvez não se possa descartar por completo as previsões de Arrighi, pois, de todo modo, quem garante a impossibilidade de uma recuperação e até mesmo de uma virada das condições econômicas daquela região? Porém, o que há de concreto no horizonte é a “terra arrasada” de uma região que pagou o preço de sua condição, “porque a ancoragem ao dólar é a condição exigida de um país ex-colonial ou semicolonial para que ele alcance o estatuto de mercado financeiro ‘emergente’” (CHESNAIS, 1998, p.13). Neste caso, Arrighi, apesar de toda a coerência, subestimou as possibilidades de controle da economia mundial dos EUA e, por outro lado, superestimou as condições de superação de uma região – a que custos! – emergente.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> “O ‘emparelhamento’ do Japão é, sem sombra de dúvida, o mais contínuo e espetacular de todos (...). Em 1970, o PIB *per capita* japonês havia superado o italiano; em 1985, havia superado o alemão; e, logo depois, superou o do núcleo orgânico como um todo” (ARRIGHI, 1996, p. 344).

<sup>32</sup> Vale a pena ver como Gil Calvo corrobora as ponderações que apresentamos aqui, a respeito do método e da previsão de Arrighi, mesmo que não entremos no mérito de sua referência a Marx. “Este diagnóstico, que identifica los auges financieros con fases de agonía y sustitución del centro hegemónico, lo toma Arrighi del propio Braudel, pero ya estaba implícito en su texto de 1977, centrado en el modelo de John Hogson (1902) sobre el imperialismo financiero. El problema es que semejante constructo se aplica mecánicamente para explicar el largo siglo XX, decretándose en consecuencia la inexorable agonía de la hegemonía estadounidense. Pero esto resulta discutible. Para Arrighi, 1974 es el punto de inflexión o crisis-señal que marca la frontera entre la primera fase de expansión material y la segunda de expansión financiera. Y es verdad que hoy, como para dar la razón a Arrighi, continúa la vigente primacía de los mercados financieros. Pero no es menos cierto que, desde 1991, se ha iniciado en Estados Unidos un nuevo paradigma de acumulación productiva (la llamada nueva economía, de crecimiento

Chesnais segue em suas análises por caminho distinto de Arrighi, porém concorda que a hegemonia estadunidense esteja em declínio. Chesnais, no entanto, não se arrisca a decretar a derrocada da hegemonia estadunidense, nem reforça a ideia de que a Ásia venha a ser o novo epicentro da acumulação mundial. Sua análise, presente no texto citado, porém, é ajudada pelo fato de ser posterior aos acontecimentos de 1997, o que não ocorrera no caso do outro autor.

Para Chesnais, “a propagação da crise a partir da Ásia ocorre num momento no qual a economia norte-americana se encontra no final, e não no início, do movimento cíclico que lhe é específico” (CHESNAIS, 1998, p. 16). Todavia, o declínio dos Estados Unidos encontra diante de si uma das mais agudas crises recentes, justamente originada naquele que seria, nas previsões de Arrighi, o novo centro de comando econômico. Ainda segundo Chesnais, a crise asiática não fora algo totalmente surpreendente

São os próprios operadores financeiros que foram os primeiros, devido ao seu próprio ‘ofício’, que se convenceram da incapacidade na qual os pequenos países da Ásia se encontravam para continuar suas exportações conservando ao mesmo tempo a sua ancoragem ao dólar. Eles previram então, o caráter inevitável das desvalorizações e agiram de maneira a preservar o valor dos capitais dos quais eles tinham a gestão, a assegurar os seus ganhos e os lucros financeiros associados a toda previsão verificada na evolução dos preços dos ativos financeiros (CHESNAIS, 1998, p. 14).

Chesnais não compartilha do otimismo de Arrighi a respeito do Japão, muito menos dos outros países asiáticos emergentes, para ele

Há vinte anos, o aparelho produtivo japonês está tomado, é prisioneiro de relações de força que ele não consegue afrouxar de modo que sua potência industrial é contida. Por importantes que

---

sostenido sin inflación), basado en la expansión material de las nuevas tecnologías digitales. Y esto desmiente el modelo de Arrighi, pues su texto, cerrado en 1994, ignora por completo el determinismo tecnológico, tan caro a Marx (GIL CALVO, 2000).

possam parecer, as exportações e os investimentos japoneses são muito inferiores ao que seriam se os *keiretsus* não estivessem confrontados com os limites e as barreiras que os Estados Unidos e mesmo os países europeus, com exceção da Inglaterra, lhes impõem há vinte anos (CHESNAIS, 1998, p. 19-20).

Como se vê, o autor francês já não tinha, mesmo antes de a “crise asiática” vir à tona, nenhuma ilusão de que a economia japonesa, mesmo com toda sua força, pudesse pôr abaixo o poderio dos Estados Unidos e comandar a ascensão da Ásia como o novo polo do poder mundial. Depois da crise então, suas constatações foram ainda menos otimistas quanto àquela possibilidade

No Japão, o anúncio da falência da casa de corretagem *Yamaichi*, em 24 de novembro (1997), provoca uma forte queda do índice *Nikei*. Esta falência mostra a extrema fragilidade do sistema bancário e financeiro que concentra em seu seio uma série de problemas cujos prolongamentos são (e serão cada vez mais) mundiais. O Japão é intimado pelos Estados Unidos e pelos dirigentes do FMI a colocar os seus negócios em ordem e a se alinhar às instituições econômicas norte-americanas (CHESNAIS, 1998, p. 11).

A argumentação aqui desenvolvida coloca então as duas ponderações como complementares, pois, se as previsões de Arrighi puderem mesmo ser consideradas equivocadas, isto será devido ao fato de ele ter olhado para a história anterior do desenvolvimento capitalista em busca das respostas para o presente e de normas para projetar o futuro.

Ora, pelo princípio dialético mesmo do desenvolvimento histórico é possível afirmar que nenhuma hegemonia econômica é eterna. Assim, também a hegemonia dos Estados Unidos deverá perecer. Todavia, é possível que este país encontre nas formas políticas e econômicas atuais, meios de adiar seu declínio. Numa palavra: a derrocada do “império” dos EUA não poderá ser explicada a partir da história das derrocadas das hegemonias britânica, holandesa e genovesa, mas pelos próprios elementos e relações históricas em que ela se enreda.

## A mundialização da economia e a crise sistêmica

Feitas estas necessárias ponderações sobre as teorizações de Arrighi, retornemos à nossa discussão sobre a configuração econômica que se constrói após a crise dos anos 1970.

É preciso insistir no fato de que os diversos elementos da realidade atual em que está presente o nosso problema central, ou seja, a desestabilização do horizonte democrático da educação pública, da crise da escola, compõe uma só cadeia sistêmica, cujo cenário é, fundamentalmente, o fim da “Era de Ouro”.

Com o fim da “Era de Ouro”, ergue-se um cenário caracterizado por relações políticas, econômicas, sociais absolutamente desfavoráveis às maiorias sociais. Aumenta a polarização social, crescem os índices de desemprego, não mais como um fenômeno circunstancial, mas como aspecto estrutural da nova fase de acumulação. Os investimentos produtivos diminuem drasticamente, passando a predominar os investimentos especulativos. O fim da regulação fordista e da produção voltada para o consumo de massa altera todo o quadro econômico tanto no que diz respeito ao emprego, quanto ao consumo. O alto desenvolvimento científico e tecnológico movimentado pela concorrência, situado dentro da racionalidade do capital, aprofunda a situação do desemprego. É toda uma cadeia sistêmica que se orienta pela racionalidade da acumulação capitalista, que tem acelerado o processo que marginaliza e exclui grandes parcelas de indivíduos. É neste contexto que perdem terreno valores como democracia, bem público, bem-estar social tão caros às classes trabalhadoras.

Chesnais defende que estes fenômenos colocados acima formam um todo único e como tal devem ser analisados, nunca como uma “soma-tória de fatos isolados”. Para ele, aqueles fenômenos

Remetem às modificações nas relações entre capital e trabalho – levando a formas de relação salarial sensivelmente diferentes das que prevaleceram entre 1950 e 1975 – bem como às mudanças nas relações entre o capital produtivo de valor e o capital

financeiro, que se deram no contexto da ‘mundialização do capital’ [...] (CHESNAIS, 1996, p. 303).

Assim, na consideração do autor, foi mesmo a liberalização e a mundialização do capital que puseram fim ao quadro econômico, político e social que caracterizou os “Anos Dourados”. Esses dois fenômenos, articulados à financeirização da economia criaram uma contradição insolúvel entre a livre movimentação do capital privado e a regulação, fundamentalmente realizada nas fronteiras dos Estados nacionais. Pouco a pouco estes Estados “viram sua capacidade de intervenção reduzida a bem pouco, pela crise fiscal, e os fundamentos de suas instituições solapados a ponto de torná-los quase incapazes de impor qualquer coisa ao capital privado” (CHESNAIS, 1996, p. 301).

Esses fenômenos citados acima desestabilizaram o tripé de sustentação do modelo de acumulação fordista: a produção em massa e a grandiosa extensão do trabalho assalariado; a estabilidade monetária internacional, por meio da paridade fixa dólar-ouro; e a mais fundamental de todas: a existência de Estados nacionais que disciplinavam o mercado.

Seguindo as análises de Chesnais, conseqüentemente, também o problema do emprego, aliás, da destruição de postos de trabalho em proporção superior à criação de novos empregos, é um fenômeno que resulta da total mobilidade do capital, que pode investir ou desinvestir a qualquer momento em qualquer mercado, independente da nacionalidade, ao sabor da sua ânsia de acumular e das vantagens oferecidas.

Ora, com a desregulamentação e liberalização dos mercados, num momento em que a concorrência capitalista com sua voracidade extrapola todas as fronteiras, as políticas de combate ao desemprego perderam muito de seu sentido, pois

A mobilidade do capital permite que as empresas obriguem os países a alinharem suas legislações trabalhistas e de proteção social àquelas do Estado onde forem mais favoráveis a elas (isto é, onde a proteção for mais fraca). Essa mobilidade tende necessariamente a limitar a eficácia de medidas como a redução de tempo de trabalho, se não puderem ser impostas às empresas por

toda parte – ou, pelo menos, nos principais países – onde estas sejam suscetíveis de se localizarem (CHESNAIS, 1996, p. 304).

Além da desregulamentação e liberalização econômica, é preciso considerar ainda o fato de uma boa quantidade de postos de trabalho terem desaparecido sob a “racionalização” produtiva forçosamente promovida pela pressão competitiva que obriga o capital a reduzir custos, automatizando e eliminando postos de trabalho.

Outro efeito poderoso da mundialização do capital liberalizado, desregulamentado e sob intensa pressão competitiva é a queda drástica do consumo doméstico que, por sua vez, exerce forte influência depressiva sobre a economia como um todo.

Esta queda é devida, em primeiro lugar, à eliminação de postos de trabalho em proporção superior à criação de novos empregos e, em segundo, à pressão sobre os salários, que age no sentido de rebaixá-los.

A mundialização do capital também afeta negativamente as despesas públicas em primeiro lugar fazendo cair a arrecadação de impostos em função do desemprego, da queda dos salários e da consequente estagnação do consumo. Além disso, há a tendência de reduzir a taxação sobre o capital, baseada na crença de que a resolução dos problemas sociais, especialmente do desemprego, depende da “boa saúde da economia”.

Desde o início da década de 1970, o capitalismo mundial vive uma tendência de baixa das taxas de crescimento em que, como já foi demonstrado, os capitais particulares buscam autovalorizar-se na esfera financeira. O crescimento da movimentação dos capitais na esfera financeira, no entanto, não constitui, ao contrário do que pode parecer, um movimento independente do restante da economia.

Por entender assim, como um movimento independente, é que correntes da economia analisam as sucessivas crises dos anos 1990 como crises meramente financeiras. Para Chesnais, porém, todas essas manifestações, como a crise mexicana, argentina, e mesmo o caso da posterior crise russa, têm o mesmo caráter da crise asiática que, segundo aquele autor, apesar de “possuir um componente muito forte de

endividamento e de fragilidade bancária [...] ela não é, no entanto, financeira. Ela é econômica” (CHESNAIS, 1998, p. 8).

Para aquele autor, ainda a respeito das raízes das crises financeiras, falando especificamente sobre a crise mundial aberta na Ásia

[...] a gravidade da crise em curso provém do fato de que, a despeito deste aspecto, ela não é ‘financeira’. Ela mergulha suas raízes nas relações de produção e de distribuição que regem cada economia e que comandam o caráter hierarquizado da economia mundial tomada no seu conjunto (CHESNAIS, 1998, p. 9).

Dentro dessa configuração, a mais óbvia conclusão aponta para a inevitabilidade dessas crises, dadas as condições atuais da economia mundial: queda do crescimento, agudização da concorrência capitalista, superprodução tendencial, altos níveis de endividamento dos países periféricos. Tudo isso acompanhado do mais grave, o fato de que qualquer abalo econômico imediatamente atinge toda a economia global.

Com efeito, as crises geradas nesta etapa de expansão financeira serão sempre crises um tanto diferentes das clássicas crises de superprodução justamente porque traduzem “as contradições de um sistema orientado, mais fortemente do que qualquer outro momento do estágio imperialista, no sentido predatório puro” (CHESNAIS, 1998, p. 10).

Muitos autores têm constatado, inclusive muitos daqueles que fazem apologia do sistema do capital, que todas as medidas austeras que foram tomadas ao longo dessas últimas décadas, como as privatizações, os ataques aos gastos sociais, a desregulamentação e liberalização econômicas, não conseguiram reverter a tendência de estagnação econômica.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> “A reestruturação induzida pelas políticas deflacionistas juntamente com a desregulação dos mercados, na verdade produziram “uma prolongada desaceleração do crescimento econômico mundial, o aumento do desemprego, a queda absoluta do nível de renda dos trabalhadores e um salto gigantesco da acumulação financeira. As evidências são tantas que até os economistas começam a reconhecer que a era fordista foi uma exceção mais do que a regra de um sistema econômico cuja identidade contraditória e excludente está ficando cada vez mais parecida com a do seu retrato feito no século XIX pela ‘crítica da economia política’ de Marx” (FIORI, 1997, p. 47).

Esta constatação é importante na medida em que demarca teórica e politicamente as teses conservadoras, mas não serve, a nosso ver, para ressuscitar a social-democracia como alternativa viável. Neste sentido nos afastamos de Fiori, para quem “o *welfare state* segue sendo a mais ambiciosa e bem sucedida construção republicana de solidariedade e proteção social.” (FIORI, 1997, p. 52). Para este autor, a saída se encontra no “neo-keynesianismo global” de Galbraith.

O que nos afasta daquele autor nos aproxima de Chesnais, para quem a superação positiva e definitiva dessas crises passa por uma profunda aprendizagem a partir das principais lições do século XX, ou seja, da “plasticidade” do sistema do capital e sua capacidade de sobrevivência, da experiência da social-democracia e do socialismo realmente existente. Aprender com essas lições sem, contudo, prescindir do fundamental, que são medidas de expropriação do capital.

Chesnais corrobora as teses de Altvater (1995) citadas no início deste capítulo. Para o primeiro, o modo de desenvolvimento assegurado pela regulação fordista não poderia ser expandido senão para uma muito pequena parcela da humanidade. A respeito desta impossibilidade, o autor em questão coloca-se nos seguintes termos

[...] sabe-se, há pelo menos uns dez anos, que, sob os ângulos decisivos do consumo de energia, das emissões na atmosfera, da poluição das águas, dos ritmos de exploração de muitos recursos naturais não renováveis – ou só renováveis muito lentamente – etc., o modo de desenvolvimento sobre o qual os países da OCDE construíram seu alto nível de vida não pode ser generalizado à escala planetária. Mesmo levando em conta certas mudanças de consumo que vieram depois das duas ‘crises do petróleo’ e o surgimento de novas tecnologias, a extensão, para todo o planeta, das formas de produção, de consumo, de transporte (por automóvel individual) associados ao capitalismo avançado é incompatível com as possibilidades e limitações tecnológicas atualmente previsíveis. Os fundamentos do modo de desenvolvimento do capitalismo monopolista contemporâneo – a propriedade privada, o mercado, o lucro, o consumo exacerbado pelo agulhão da publicidade, mas também constantemente buscado como base de retomada da atividade industrial (inclu-

sive pelos partidos ‘de esquerda’ e pelos sindicatos), o produtivismo a qualquer custo, sem atenção aos recursos naturais e à repartição do trabalho e da renda – estabelecem os seus limites sociais, políticos e geográficos (CHESNAIS, 1996, p. 314).

Não são apenas limites ecológicos que se impõem ao desiderato de um modelo “neo-keynesiano” global. Os limites são de ordem econômica e política e são, nesses campos, praticamente intransponíveis dentro da ordem econômica vigente. Como pensar nos termos de um “neokeynesianismo” global diante de uma economia cada vez mais encadeada mundialmente, dominada por um punhado de gigantescos conglomerados que compõem uma hierarquia absolutamente rígida; diante de uma economia profundamente contraditória, constituída de um mercado cada vez mais reduzido e competitivo e ao mesmo tempo mundializada?<sup>34</sup>

Ora, pois as novas bases em que se apoiam a produção e o consumo e o salto produtivo do trabalho na indústria criaram um novo padrão de relação entre o centro e a periferia capitalista, ainda mais cruel. As grandes companhias que comandam a economia precisam, única e exclusivamente, de mercado para onde possam empurrar sua produção. Por isso se estabeleceu agora uma relação seletiva que abrange apenas alguns países da periferia como produtores de matérias primas – em escala cada vez mais reduzida e com preços em queda –, como bases de terceirização do capital comercial, ou pelo potencial do mercado interno. Segundo Chesnais, foi por estas razões que estancaram os investimentos diretos para muitos países, concentrando-se esses nos países da Triade.

---

<sup>34</sup> “Depois da reestruturação da economia mundial, ocorrida nos anos 80, o poder de investimento no mundo é detido por menos de duzentos grandes conglomerados econômicos e cerca de vinte bancos internacionalizados” (FIORI, 1995, p. 188). “Em 1988, os países da OCDE gastaram um total de cerca de 285 bilhões de dólares em P&D. Desse total, os EUA respondem por quase metade (138 bilhões de dólares, ou seja, 48,4%), os países da CEE por pouco mais de um quarto (27,7%), o Japão por 17,9% (51 bilhões de dólares) e o conjunto dos demais países, por apenas 6%.” (CHESNAIS, 1996, p. 141). Sobre a concentração de capital, os dados da década de 80 já assustavam. Alguns exemplos: no setor de automóveis, em 1984, 12 empresas respondiam por 78% da produção mundial; no setor de processamento de dados/ ASIC, 12 empresas respondiam por 100% da produção mundial; na produção mundial de material médico, em 1989, 7 empresas respondiam por 90%; na produção de pneus, em 1988, 6 empresas respondiam por 85% da produção mundial (Idem, ibidem).

Estas são, pois, algumas das marcas fundamentais do quadro econômico atual, caracterizado por Fiori como o período da “vingança do capital” (FIORI, 1997, p. 48). É nesse cenário, obviamente mais complexo do que se fez parecer, que devem ser pensadas as derrotas políticas das classes trabalhadoras e dos demais setores progressistas. É aí que se coloca o retrocesso das conquistas<sup>35</sup> sociais e no bojo delas a atual crise da escola. É no contexto da crise de acumulação que sucedeu à “Era de Ouro” e a partir das manobras do grande capital em sua “vingança” que se pode explicar o caráter desfavorável da realidade atual, em todos os sentidos possíveis, para as maiorias sociais.

Lembrando Balzac, “Quando um nome corresponde a um fato social que não se poderia dizer sem perífrases, a fortuna dessa palavra está feita”<sup>36</sup>. Para a desgraça de muitos, nas últimas décadas, foi feita a fortuna de palavras como exclusão social, desemprego estrutural, neoliberalismo, globalização e tantas outras do novo vocabulário econômico.

---

<sup>35</sup> Consideramos o estágio do Estado de bem-estar como o resultado da organização das classes trabalhadoras e do seu poder de pressão, mas consideramos também que foi mesmo a expansão econômica do Pós-Segunda Guerra o fator fundamental que tornou possível ao capital semelhantes concessões. Este ponto de vista é compartilhado, com algumas diferenças, por Mészáros (1996a, 1999), Arrighi (1996, 1997, 1998), Chesnais (1996, 1998, 1999), Fernández Enguita (1989, 1990), Hobsbawm (1998), para citar alguns.

<sup>36</sup> Do conto “Um homem de negócios”. BALZAC, H. *A mulher abandonada e outros contos*. Rio de Janeiro: Ediouro, [19-?], p. 136.

## **A CRISE DO TAYLORISMO – FORDISMO E A NOVA CONDIÇÃO DO TRABALHO**

**N**este capítulo daremos prosseguimento à tarefa iniciada no 2º capítulo, descendo o nível de análise até o núcleo das transformações do “mundo do trabalho”, ou seja, observando a crise de um dos pilares da escola, o trabalho assalariado. Tentamos demonstrar as grandes tendências da economia mundializada, que se realizam num movimento de crise e de ofensiva do capital cujo sentido é garantir os altos patamares de lucratividade, mesmo que num contexto de baixas taxas de crescimento. Doravante iremos nos deter na tentativa de compreensão da forma como se manifesta esta crise, especificamente no mundo do trabalho.

O fim do padrão de acumulação fordista gerou uma nova condição do trabalho, criou uma realidade ainda mais contraditória, na qual convivem as mais avançadas tecnologias ao lado das formas mais bárbaras de exploração da força de trabalho; uma realidade que combina processos de trabalho pautados em atividades complexas, salários competitivos, direitos e “benefícios” trabalhistas, com a existência, ao mesmo tempo, de desemprego, subemprego, precarização, baixíssimos salários, desqualificação e exclusão social. A nova condição do trabalho guarda uma relação bastante estreita com a crise atual da escola e esta relação será tratada no quinto capítulo. Para tanto, é preciso verificar de perto os traços gerais dessa nova condição.

O interesse manifesto neste capítulo é, portanto, o de compreender as grandes transformações que têm ocorrido no mundo do trabalho, como momento das grandes transformações econômico-políticas vistas no capítulo anterior. Não vai nos interessar, portanto, examinar exaustiva e detalhadamente os novos métodos de organização do trabalho, as novas tecnologias etc., mas compreender quais são exatamente as mudanças substanciais nos processos de trabalho em relação ao período do taylorismo-fordismo e como incidem sobre a atual crise da escola.

Da mesma forma, não será tema da nossa preocupação aqui a discussão teórica a respeito da centralidade da categoria trabalho,<sup>37</sup> não porque não seja importante, mas porque entendemos que o aspecto decisivo para se compreender a crise atual da escola tal como estamos tratando é, precisamente, a transformação radical na base produtiva do sistema, nos processos de trabalho de caráter regressivo marcado pelo desemprego e pelas diversas formas de precarização das relações de trabalho. De qualquer forma, o tratamento dado à questão, aqui, implica uma posição determinada frente ao problema da centralidade do trabalho.

A criação de uma imensa camada da população mundial que perdeu empregos ou corre riscos de perdê-los com a recessão, o incremento tecnológico e a mundialização da economia, que está fadada a viver às margens do trabalho regular e formal, da boa educação, do consumo dos principais bens materiais e culturais etc., é talvez a mais importante das grandes questões que põem em xeque o modelo de escola pelo qual tanto se lutou e cuja versão mais aproximada dos interesses dos trabalhadores se construiu no Pós-Segunda Guerra – portanto, em um contexto sociopolítico-econômico que já não existe mais.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Neste caso concordamos com Castells (1999, v. 3, p. 177-178), pois não há “dúvidas quanto ao fato de a principal questão trabalhista na Era da Informação não ser o fim do trabalho, mas sim as condições dos trabalhadores; elas foram definitivamente dirimidas com a explosão, durante a última década, do crescimento da mão de obra infantil mal remunerada. De acordo com relatório divulgado pela OIT, em novembro de 1996, cerca de 250 milhões de crianças de 5 a 14 anos trabalhavam a troco de remuneração nos países em desenvolvimento, das quais 120 milhões em tempo integral”.

<sup>38</sup> Não mais existe nem tampouco há probabilidade de que volte a existir. Uma série de condições históricas impedem o desiderato do retorno à “Era de Ouro”. Para citar dois fatos da maior importância que realizam aquele impedimento: um é o esgotamento ecológico que, como ob-

As transformações econômicas, políticas, científicas, tecnológicas e produtivas das últimas décadas são de tal vulto, de tal grau de profundidade e amplitude<sup>39</sup> dentro do atual estágio societário que nos fazem pensar mais próximos de Mészáros para quem o atual estágio representa possivelmente uma reviravolta na *raison d'être* do sistema capitalista.<sup>40</sup> Da mesma forma nos aproximamos de Altvater para quem se torna um imperativo histórico, dentro da atual crise, a transformação radical na forma do metabolismo social, pois, do ponto de vista ecológico – no sentido mais amplo deste termo – já se pode constatar um avanço gigantesco na destruição das condições naturais de produção do metabolismo social. Aproximamo-nos desses autores na mesma proporção em que nos afastamos de Arrighi; exatamente no ponto em que não acreditamos que esta crise seja apenas mais um estágio de alternância dos ciclos econômicos e de troca de hegemonias como sucedeu até aqui. Desconfiamos que a superação desse ciclo de desenvolvimento, dentro do esquema apontado por Arrighi, não será feita senão com perdas irrecuperáveis.

Assim, a crise do regime de acumulação fordista não representa apenas um novo estágio societal marcado pelas mais novas invenções tecnológicas, mas uma fase em que a sociedade humana, em sua esmagadora maioria, experimenta o lado mais amargo dos custos do desenvolvimento e sofisticação capitalista, ou seja, o estágio de exacerbação das dimensões destrutiva e regressiva.

---

serva Altvater (op. cit.), não suportaria a retomada do padrão de produção e consumo fordista, senão para uma casta reduzidíssima. Outro, seria justamente a improbabilidade de haver uma desvalorização massiva de capitais, a pré-condição que estava presente no pós-guerra (TEIXEIRA, 1995, p. 27), (Ver também MANDEL, 1990).

<sup>39</sup> “Segundo Ellen Wood, trata-se de fase em que as transformações econômicas, as mudanças na produção e nos mercados, as mudanças culturais, geralmente associadas ao termo ‘pós-modernismo’, estariam, em verdade, conformando um momento de maturação e universalização do capitalismo, muito mais do que um trânsito da ‘modernidade’ para a ‘pós-modernidade’” (ANTUNES, 1999, p. 48).

<sup>40</sup> “Ressalta-se, porém, que essa superação (das barreiras que impediam a dominação do capital sobre o trabalho) não permite ao capital se afirmar como sujeito absoluto, no sentido forte do absoluto hegeliano. E não o pode porque os meios aos quais ele recorre para impor sua dominação sobre a sociedade são, ao mesmo tempo, negadores desse absoluto. Realmente, para erigir-se como força que aspira a tudo dominar, o capital precisa desenvolver, incondicionalmente, as forças produtivas. Ao fazê-lo, ele ‘nega’ as bases de sua própria valorização: o trabalho vivo como criador de valor” (TEIXEIRA, 1995, p. 29).

Como observa Antunes, apoiado em Mészáros, com a reestruturação produtiva capitalista, que exclui uma boa quantidade de países do processo de reprodução do grande capital, tem se acentuado o caráter destrutivo do sistema do capital:

Portanto, em meio a tanta destruição de forças produtivas, da natureza e do meio ambiente, há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho que tem enormes contingentes precarizados ou mesmo à margem do processo produtivo, elevando a intensidade dos níveis de desemprego estrutural (ANTUNES, 1999, p. 33, grifo do autor).

Dentro do amplo processo de transformações da reestruturação capitalista que descrevemos no capítulo anterior, talvez a mais significativa, que se constitui no núcleo que irradia a força motriz desse processo, e que incide diretamente sobre a escola, parece ser exatamente as transformações do “mundo do trabalho”, precisamente no que diz respeito ao fato apontado acima por Antunes, ou seja, em relação à incrível destruição de força produtiva na forma de força humana de trabalho. Vimos, no primeiro capítulo, como Fernández Enguita falava, tratando do mesmo problema, de desperdício de talento humano. Voltaremos a tratar desse desperdício e destruição em relação à educação, desses “desperdiçados” e “destruídos” no quinto capítulo.

O mundo do trabalho sofreu um forte abalo com os impactos dos processos econômicos mais gerais. Com o acirramento da concorrência capitalista causada pela crise dos anos 1970 e as medidas estruturais que se seguiram, como a diminuição dos investimentos produtivos, consequência da fuga de capitais para a esfera financeira e a utilização nos processos de trabalho de avançadas tecnologias e novos métodos de organização e gestão do trabalho, com todas essas mudanças o mundo do trabalho ganhou novos contornos, pois são postos em questão a produção de massa, a rigidez produtiva do fordismo e, especialmente, as conquistas trabalhistas estabelecidas naquele regime.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político

de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31, grifo do autor).

Na verdade, os mesmos patamares de expansão não foram alcançados, aliás, estão longe de sê-los, mas, certamente, a proporção em que se divide a riqueza social entre lucros e salários – diretos e indiretos – foi refeita largamente em favor do capital.

Em última instância, todas as significativas mudanças do mundo do trabalho, sejam as organizacionais, de aplicação tecnológica, ou as verificadas nas relações de emprego visam a atender as necessidades de acumulação do capital. Tais mudanças tratam de eliminar as barreiras (enxugamento da produção, diminuição de custos, rebaixamento de salários e eliminação de direitos) em que se constituíram as normas do regime de regulação fordista.

Como pudemos observar no capítulo anterior, a crise por que passa a sociedade capitalista desde a década de 1970 não é uma crise conjuntural, mas estrutural, pois implica o fim de um regime de acumulação ou o fim de uma fase de desenvolvimento, isto é, o fim da “era fordista”. Para Antunes (1999, p. 31), por exemplo, “a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo”.

Do ponto de vista mais especificamente econômico, a saturação do fordismo se fez sentir na queda da massa de lucros do capital, justamente porque a economia não mais crescia a ponto de compensar os mesmos níveis salariais que, se não subiam, permaneciam nos mesmos patamares. De outro lado, as relações de emprego, que procuravam garantir os direitos e conquistas dos trabalhadores, se mostravam bastante “onerosas” para o capital e para o Estado. A saída encontrada pelas forças socialmente dominantes foi a flexibilização da produção e do trabalho e a desregulamentação das relações de trabalho.

Do ponto de vista socioeconômico, o padrão taylorista-fordista começou a enfrentar, já no final da década de 1960, fortes resistências dos trabalhadores, especialmente nos países avançados, contra o tipo de trabalho a que eram submetidos. Neste caso, observa-se um ponto interessante da relação escola e trabalho (ver diálogo com Fernández Enguita no 1º capítulo que, aliás, será retomado na síntese do 5º capítulo) quando a escola acaba gerando expectativas que o mundo do trabalho não realiza. Ou seja, com a elevação dos níveis de escolarização atingidos pelas classes trabalhadoras nos países desenvolvidos, verificou-se o crescimento do grau de insatisfação dos trabalhadores para com os métodos tayloristas-fordistas de gestão do trabalho, o que acabava tornando difícil encontrar quem se submetesse ao tipo de trabalho oferecido sem que isso causasse sérios conflitos.

Do ponto de vista econômico-técnico, o fordismo se exauriu devido à sua excessiva rigidez, ou seja, sua pouca capacidade de se adaptar à variação das demandas – era preciso buscar a flexibilização produtiva e a desregulamentação do mercado de trabalho.

Desta forma, por três caminhos, basicamente, seguiram as propostas para a superação dos entraves em que se converteram as normas do fordismo: o da recuperação dos patamares de lucratividade por meio do ataque aos salários e às organizações sindicais; da revolução tecnológica, que permitiria otimizar a produção, tornando-a mais enxuta, diminuindo os custos com a diminuição de trabalho vivo, além de poder diversificar os produtos e atingir melhor qualidade; do desenvolvimento de novos métodos de organização do trabalho que também enxugaria os processos produtivos, além de potencializar o rendimento de cada trabalhador ou equipe de trabalho. Tudo isso para produzir mais, melhor, em menos tempo e com menores custos e buscar – cada unidade específica do capital – melhor posição dentro das novas formas da concorrência capitalista. Este quadro só confirma a tese de Fiori segundo a qual este é o período da “vingança do capital”.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Também conhecido como “ofensiva do capital”, (MATTOSO, 1995) ou “contrarrevolução do capital” (SINGER, 1996).

Antunes defende contra os apologetas das inovações no trabalho, que a transição da acumulação que se baseava no binômio taylorismo-fordismo para a acumulação flexível, na verdade, corresponde a um processo de continuidades e descontinuidades.

Como descontinuidade, poderíamos lembrar os elementos inovadores do trabalho na acumulação flexível como alta tecnologia empregada, novos métodos de organização e gestão da força de trabalho, estrutura produtiva mais flexível etc., mas, por outro lado, essencialmente, este novo modelo, flexível, mantém as condições de trabalho alienado e estranhado.

A dialética da continuidade/descontinuidade se presentifica no fato de que “O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (socialmente necessário)” (ANTUNES, 1999, p. 52). Com efeito, se, de um lado, encontramos uma descontinuidade quando se verificam as inovações no processo de trabalho, de outro lado encontramos como fato essencial a “intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 53).

O taylorismo-fordismo baseia-se na produção em massa de mercadorias, sendo uma produção homogeneizada e verticalizada; no trabalho parcelado e fragmentado, em que as tarefas são decompostas, cabendo a cada indivíduo uma parte do processo, de modo que da soma total dessas é donde resulta o trabalho coletivo. Caracteriza-se pelo trabalho repetitivo e simplificado, quando cada indivíduo opera uma máquina, ou realiza uma tarefa como “apêndice” dessa máquina. Este modelo era o casamento da produção em série do fordismo com o controle da otimização do tempo do taylorismo, além de representar uma nítida separação entre elaboração e execução.

A organização e gestão flexíveis da produção, cujo modelo mais amplamente conhecido é o toyotismo, se propõe a atender as necessidades cada vez mais diversificadas do mercado, caracterizado, precisamente, pela heterogeneidade e variação da demanda.

Esta nova circunstância, isto é, os novos padrões de produção e de consumo, bem como a necessidade do capital de aumentar seus lucros, exigem uma nova forma de estruturação do trabalho, que seja capaz de eliminar os desperdícios de tempo, de meios de produção, e seja capaz de otimizar a produtividade do trabalho, exercendo um maior controle sobre este. Desta maneira, é questionado o tipo de parcelamento do trabalho no fordismo, por meio da constituição das equipes de trabalho; os trabalhadores são submetidos a uma multivariada de funções e diversidade de tarefas e de máquinas para operar, muitas vezes com intensificação das tarefas maior que no fordismo em que o parcelamento das atividades é individual. Evidentemente, o que está em jogo com estas transformações é, precisamente, o melhor aproveitamento do tempo (*just in time*) e maior aproveitamento e controle do *savoir faire* do trabalhador. Já ao nível da organização das empresas, a característica que se destaca na acumulação flexível é que estas se estruturam por meio da forma horizontalizada (por meio de subcontratação, terceirização etc.).

Enquanto no taylorismo-fordismo existe uma rígida oposição entre o planejamento e a execução, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e o trabalhador realiza uma tarefa extremamente parcelada e repetitiva; no toyotismo, a produtividade é potencializada e a força de trabalho mais bem “aproveitada”, por meio da constituição das equipes de trabalho e da realização de operações diversificadas. Enfim, neste segundo modelo, o capital aprimora sua forma de controle sobre a força de trabalho fazendo com que os trabalhadores realizem uma maior quantidade de funções físicas e mentais, sendo mais exigidos e responsabilizados pelo processo como um todo e pelos resultados também. Outra diferença entre os dois modelos produtivos está no fato de que na acumulação flexível há um maior desenvolvimento dos recursos científicos e tecnológicos envolvidos o que faz com que os processos de trabalho sejam mais complexos e, conseqüentemente, que seja alterado o quadro das qualificações exigidas.

A superação do padrão taylorista-fordista pela acumulação flexível não deve ser entendida, contudo, como a substituição completa

de um modelo produtivo por outro, mas, antes de tudo, como um processo histórico não linear, em que o capital procura estabelecer novos métodos de produção capazes de atender com mais eficiência e eficácia seus objetivos de acumulação. As mudanças promovidas neste sentido são muito mais um aprimoramento da forma de controle da força de trabalho do que a liberação desta, como muitas vezes se faz parecer.

Os elementos apontados acima, que distinguem a produção flexível do fordismo-taylorismo, não são incorporados em conjunto em todos os processos de trabalho, ou seja, quando se diz que na acumulação flexível há um maior desenvolvimento dos recursos científicos e tecnológicos, não implica dizer que todos os processos de trabalho serão movimentados por instrumental de alta tecnologia nem, muito menos, que todos os métodos adotados pelo fordismo-taylorismo foram abandonados. A adoção de um ou outro modelo, ou o tipo de combinação que se faça dos dois, dependerá de aspectos políticos, culturais, econômicos etc.

As mudanças nos processos de trabalho promovidas pela acumulação flexível, que transformam os processos produtivos no sentido de exigir maior engajamento e responsabilidade do trabalhador na realização das tarefas, inclusive atribuindo a este um certo poder de tomada de decisões e autonomia, podem provocar uma interpretação segundo a qual, dentro das novas formas de organização do trabalho, o trabalhador está mais perto, senão já dentro, de uma situação de liberdade plena em que o seu controle e sua verdadeira autonomia prevalecem efetivamente.

Com efeito, o que não se pode perder de vista é que existe na base de todas essas mudanças uma continuidade, ou seja, persiste, fundamentalmente, o fato de que é o processo de valorização do capital que movimenta tais mudanças, pois elas representam, em última instância, um modo de aumentar a produtividade, ao mesmo tempo em que diminuem os custos.

Ao contrário do que se pode entender, estas mudanças não significam uma total revolução nos processos de trabalho – no que diz respeito ao antagonismo fundamental da relação capital-trabalho – elas

atingem basicamente a gestão e o fluxo de controle da força de trabalho. Na verdade, elas perseguem a velha trilha inexorável do capital, pois significam, antes de mais nada, a intensificação do trabalho. Além do que, elas não são mais que uma resposta do capital à sua própria crise.

O capital deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*<sup>42</sup>, das formas de gestão organizacional do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (um momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (ANTUNES, 1999, p. 47-48).

Sem dúvida, a racionalização dos processos produtivos é acompanhada de um forte disciplinamento da força de trabalho, longe, portanto, da hipótese de que na acumulação flexível o trabalhador toma sob seu próprio controle a sua atividade e se livra do controle heterônomo do capital. Muito ao contrário, o que se verifica é uma maior utilização da potencialidade do trabalhador pelo capital. Ambas, a racionalização do processo produtivo e o disciplinamento da força de trabalho são impulsionados pela necessidade de intensificação do trabalho e aumento da produtividade, a que toda unidade de capital produtivo é obrigada pela concorrência intercapitalista.

Ora, o que se verifica no modelo toyotista senão uma maior intensificação e exploração do trabalho? Como pudemos observar o trabalho é intensificado, pois os trabalhadores operam simultaneamente com máquinas diversificadas e realizam uma maior quantidade de tarefas. O próprio sistema de luzes funciona como uma maneira de aumentar o ritmo da cadeia produtiva: quando acesa, a luz verde significa funciona-

---

<sup>42</sup> Este termo corresponde aos cortes e redução de pessoal por meio dos quais o capital busca maior eficiência.

mento normal, a laranja indica intensidade máxima, e a vermelha alerta para problemas e diminui o ritmo.

Por sua vez, com o aumento da produtividade, por meio do incremento tecnológico e do “enxugamento” da produção, verifica-se um aumento das taxas de exploração do trabalho. Desse modo, e voltando ao aspecto da continuidade/descontinuidade, Antunes (1999, p. 56) coloca que “similarmente ao fordismo [...] mas seguindo um receituário diferenciado, o toyotismo reinaugura um novo patamar de intensificação do trabalho, combinando fortemente as formas relativa e absoluta da extração da mais-valia”.

O toyotismo, portanto, e a acumulação flexível de um modo geral, por que não dizer, é um sistema dicotômico que preserva na empresa matriz um número de trabalhadores qualificados, com certa estabilidade, convivendo com toda sorte de trabalhadores temporários, trabalho em tempo parcial, terceirização etc.

O que Antunes chamou de continuidade/descontinuidade, no processo de mudanças do mundo do trabalho, é o que está presente na análise de Mattoso (1995), sendo que sem a mesma denominação. Para este, o processo de mudanças gerais, como a ruptura com o modelo de acumulação do Pós-Segunda Guerra, a Terceira Revolução Industrial, enfim, a reestruturação mundial do capitalismo também

Alterou o âmago do processo produtivo e o trabalho direta e indiretamente envolvido na produção, criando novas, mas restritas relações de trabalho, mas também acentuando as características de exclusão econômica e social do sistema capitalista e recriando condições aparentemente superadas durante os ‘anos dourados’ do pós-guerra. Estas alterações irão afetar o conjunto do mundo do trabalho: suas relações no interior do processo produtivo, a divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos, as negociações coletivas e a própria sociabilidade de um sistema baseado no trabalho (MATTOSO, 1995, p. 70).

Ampliando a dialética provocada pelas transformações do mundo produtivo, Mattoso então vai se referir às consequências mais gerais, como o aumento da polarização social aberto com estas mudanças

Por um lado estão as extraordinárias possibilidades econômicas e sociais que o novo paradigma tecnológico e produtivo poderia abrir para o século XXI. Por outro, normas de consumo e relações salariais redefinidas pela ofensiva do capital reestruturado, em uma espécie de recuo ao século XIX, acentuaram o processo de fragmentação e insegurança do trabalho, de desmontagem das funções sociais do Estado e de ampliação da desigualdade e da exclusão social (MATTOSO, 1995, p. 109).

O mundo do trabalho, portanto, não é uma realidade homogênea, mas um mundo a um só tempo desigual e combinado, em que a realidade das últimas tecnologias, do trabalho extremamente qualificado, dos altos salários, convive com o seu oposto

Desemprego, trabalho parcial ou com tempo determinado, salários cada vez mais limitados ao tempo de trabalho individual (meritocrático), contratação individual ou por empresa e sindicatos mais débeis refletem a crescente redundância do trabalho, a desigualdade na repartição do trabalho e do tempo liberado sob a exclusividade da racionalidade econômica e da lógica do mercado auto-regulável (MATTOSO, 1995, p. 110).

O Japão mesmo, onde se criou o mais importante dos modelos alternativos ao fordismo/taylorismo, frequentemente citado como exemplo de potência tecnológica e vanguarda destas transformações, a potência asiática esconde, por detrás dos mitos, muitos problemas referentes aos processos de trabalho como a limitação de garantia de emprego a menos de 30% dos ocupados, uma profunda divisão sexual do trabalho (pequena participação de mulheres e enormes diferenças salariais a favor dos homens); peso crescente do trabalho “ilegal” estrangeiro; elevadíssima jornada de trabalho e grande número de óbitos por excesso de trabalho (MATTOSO, 1995).

Um quadro nítido da dicotomia do trabalho na era da acumulação flexível nos oferece Dupas (2000), ao analisar a estrutura das cadeias produtivas globais.

A economia mundial alcançou um novo estágio em que as grandes corporações atingiram um crescimento espantoso e passaram

a exercer cada vez mais no plano mundial o seu poder de determinação das condições da concorrência global. As fusões e aquisições entre as grandes empresas aceleraram o processo de concentração e centralização do capital. Por outro lado, a crise impôs ao sistema capitalista a necessidade de se reestruturar e transformar os processos produtivos. Uma das principais mudanças desse processo é a reestruturação produtiva, que levou à fragmentação e dispersão da produção: ao nível das empresas com a adoção da estrutura horizontal em vez da estrutura vertical, além da formação das empresas-rede e das cadeias produtivas.

O que se vê nas transnacionais contemporâneas não são mais as estruturas verticalizadas nas quais várias das etapas de produção de um bem são executadas, mas fragmentação e dispersão do processo de produção por várias nações, através das filiais e dos fornecedores e dos subcontratados (DUPAS, 2000, p. 14).

Assim, dentro das oportunidades colocadas pela globalização, pelo avanço tecnológico e pela posição de defensiva em que foram colocados os Estados nacionais, especialmente os do chamado Terceiro Mundo, o capital pode tirar proveito das vantagens comparativas oferecidas por cada país ou mercado: aqui, se for conveniente, utiliza mão de obra familiar, pagando por peça; ali, contrata nos moldes convencionais de trabalho; acolá, pode optar pela terceirização e/ou a precarização. Em bom português, estas vantagens significam encontrar países inteiros prestando genuflexões e implorando que determinadas empresas se estabeleçam em seus territórios, barateando cada vez mais a força de trabalho, desmontando sistemas de direitos e garantias trabalhistas e oferecendo toda sorte de incentivos fiscais.

Segundo Dupas, estas cadeias produtivas – estrutura produtiva intensificada na era da acumulação flexível, pela economia mundializada e pelas avançadas tecnologias de informação e comunicação – organizam-se na forma de uma hierarquização em que fica patente a nova condição do trabalho. No topo da pirâmide, estão as grandes corporações e seus fornecedores globais, enquanto que na base da pirâmide

mide, caracterizada pela fragmentação, estão as franquias, as pequenas empresas terceirizadas, as subcontratadas etc.<sup>43</sup>

No topo da pirâmide encontram-se os empregos formais, mais qualificados, regulamentados; na base, encontram-se a flexibilização, os contratos parciais, a informalidade, os salários reduzidos e a baixa qualificação.

Um bom exemplo deste tipo de cadeia, dado por Dupas, seria a Nike, empresa multinacional com vendas anuais de 9,2 bilhões de dólares e lucros acima de 795 milhões de dólares (DUPAS, 2000, p. 69). Esta empresa está à frente de uma extensa cadeia estratificada e fragmentada que funciona sob seu inteiro domínio. Enquanto no topo da cadeia a empresa-líder concentra profissionais altamente qualificados, na base da pirâmide encontra-se toda sorte de relações de trabalho desregulamentadas, flexibilizadas e precarizadas, baseadas na exploração da mão de obra barata de países mais pobres, especialmente da Ásia como Filipinas, Indonésia<sup>44</sup> e Tailândia.<sup>45</sup>

Verificam-se, assim, dentro da mesma cadeia, duas formas distintas de relação de trabalho: “Enquanto seleciona, reduz, qualifica – e, portanto, *exclui* – no topo, a nova lógica das cadeias *inclui* na base trabalhadores com salários baixos e contratos flexíveis, quando não informais” (DUPAS, 2000, p. 71).

---

<sup>43</sup> “É claro que as grandes unidades de capital transformaram o *layout* de suas estruturas produtivas num gigantesco esqueleto mecânico, onde se pode caminhar por suas vértebras, metros e mais metros, sem encontrar uma ‘viva alma’. Embora esse esqueleto possa se movimentar, tenha nele mesmo a fonte de seu movimento mecânico, ele, contudo, precisa de uma fonte ‘externa’ que o alimente. A *subcontratação* é essa fonte. As grandes corporações contam hoje com uma rede de pequenas e microempresas, espalhadas ao seu redor, que têm como tarefa fornecer os *inputs* necessários, para serem transformados em *outputs* por aquele monstro mecânico. Além disso, essas grandes unidades de produção contam com um enorme contingente de trabalhadores domésticos, artesanais, familiares, que funcionam como peças centrais dentro dessa cadeia de subcontratação. Constituem-se todos como fornecedores de ‘trabalho materializado’, porque, agora, a compra e venda da força de trabalho são veladas sob o véu da compra e venda de mercadorias semi-elaboradas” (TEIXEIRA, 1995, p. 30).

<sup>44</sup> Neste país, mulheres ganhavam 38 dólares mensais por longas jornadas de trabalho, trabalhando para a Nike (ANTUNES, 1999, p. 16).

<sup>45</sup> De tal modo se dá a relação de exploração do trabalho nos países pobres por parte das empresas-líderes, sob a organização das cadeias produtivas, que a própria Nike fora objeto de denúncias de exploração de trabalho infantil.

A globalização, com efeito, por meio da desregulamentação dos mercados, da eliminação das barreiras nacionais, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e do enfraquecimento (relativo) dos Estados nacionais no que diz respeito ao seu poder de determinar soberanamente suas políticas econômicas, impõe uma nova lógica produtiva por meio da qual

O fracionamento das cadeias produtivas, muito oportuno para a vitalidade do capitalismo contemporâneo, incorpora os bolsões de trabalho barato mundiais sem necessariamente elevar-lhes a renda. Os postos formais crescem menos rapidamente que os investimentos diretos. E se, como foi visto, surgem oportunidades bem-remuneradas no trabalho flexível, o setor informal também acumula o trabalho muito precário e a miséria. E, especialmente nos países mais pobres, os governos atuais – comprometidos com a estabilidade – não têm orçamento suficiente nem estruturas eficazes para garantir a sobrevivência dos novos excluídos (DUPAS, 2000, p. 169).

O emprego de alta tecnologia nas principais empresas, sempre na perspectiva de diminuir custos, poupando trabalho vivo, é um agravante da piora das condições de trabalho. O emprego da tecnologia tem trazido mais prejuízo que vantagens sociais, uma vez que, do ponto de vista do mercado de trabalho, os postos abertos com a implementação de novas tecnologias não compensam os postos que desaparecem com a mesma. Tanto na agricultura, como na indústria, os empregos criados são numa proporção bastante inferior aos empregos destruídos. Mesmo com a criação de novos postos no setor de serviços, numa proporção razoável, o resultado geral é de aumento do desemprego.<sup>46</sup> Este problema (a oferta de emprego) é agravado com o encolhimento do setor público, decorrente das privatizações, sob a gestão neoliberal.

---

<sup>46</sup> Nunca é demais lembrar que o desemprego não é obra do desenvolvimento tecnológico em si apenas, ele não é, de modo algum, “inerente à tecnologia empregada, mas à cega subordinação tanto do trabalho quanto da tecnologia aos devastadores e estreitos limites do capital como árbitro supremo do desenvolvimento e controle sociais” (MÉSZÁROS, 1996b, p. 95, grifo do autor).

Segundo entende Rifkin (apud DUPAS, 2000, p. 177)

O preço do progresso estaria sendo uma polarização crescente (os *blue-collar workers*<sup>47</sup> perderam 15% de seu poder de compra), o declínio da classe média americana (o desemprego dos executivos faz com que famílias da classe média percam sua posição), uma profunda desintegração social (construção de lógicas de reprodução social completamente diferentes de acordo com a categoria a que pertença cada fração social). Cerca de 18% da população americana vive em situação precária e o país assiste a uma violência social crescente.

Ainda, segundo Rifkin, como consequência de todo esse processo, pode-se falar de algo em torno de 35 milhões de desempregados e mais 15 milhões de subempregados na OCDE. Além disso, lembra o autor, na mesma OCDE, 35% dos recém-graduados são obrigados a aceitar empregos que não requerem o mínimo de qualificação.

Dupas coloca que o quadro tem se agravado, pois os empregos nas corporações transnacionais têm aumentado mais lentamente que os valores nominais de seus investimentos diretos, e os principais fatores responsáveis por isso foram o baixo crescimento e a utilização de tecnologias poupadoras de mão de obra<sup>48</sup>. Além desses fatores citados, as empresas adotam estratégias que agravam o problema, como a integração das cadeias internacionais de produção, aplicação de tecnologias modernas a processos tradicionais, adoção de técnicas de “produção enxuta”, intensificação de acordos de *outsourcing*<sup>49</sup> intrafirmas e de subcontratação, causando queda do emprego direto e aumento do emprego indireto.

Outro agravante para o problema do emprego (ou desemprego) é a facilidade que as empresas têm, na economia global, de transferir

---

<sup>47</sup> São os trabalhadores que realizam atividades produtivas – operários (DUPAS, 2000).

<sup>48</sup> “Se no apogeu do taylorismo-fordismo a pujança de uma empresa mensura-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que, na era da acumulação flexível e da ‘empresa enxuta’, merecem destaque e são citadas como exemplos a serem seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que, apesar disso, têm maiores índices de produtividade.” (ANTUNES, 1999, p. 53).

<sup>49</sup> Fontes de suprimento externas (DUPAS, 2000).

sua produção de um país para outro, de acordo com a conveniência dos custos, dos benefícios fiscais e das vantagens das políticas industriais e comerciais, em geral, conforme já dito antes.

Os empregos indiretos têm crescido em maior proporção que os diretos: “A geração de empregos indiretos tem crescido junto com a adoção, pelas grandes corporações, de crescente fragmentação de partes da cadeia de valor adicionado” (DUPAS, 2000, p. 85). Há, todavia, em geral, uma grande diferença entre os empregos diretos e os indiretos exatamente na linha da dicotomia que falamos inicialmente entre empregos do topo da cadeia produtiva e empregos da base da cadeia, quando os últimos tendem a se realizar na órbita da desregulamentação e contam com salários mais baixos que os primeiros.

Via de regra os salários pagos na base da cadeia produtiva são bem abaixo da média dos salários pagos no topo da cadeia; assim, a maioria dos salários pagos em cadeias comandadas por grandes corporações como Nike, Bennetton etc., são aviltantes. Por outro lado, e simultaneamente, os governos dos países periféricos (onde se encontram as pequenas empresas, da base da cadeia produtiva, que se articulam com a empresa líder como subcontratadas, ou que prestam serviços por meio de terceirização) encontram-se em tamanhas dificuldades dentro do panorama da economia global, a ponto de muitas vezes permitirem e até incentivarem tais práticas produtivas.

Teixeira (1995) demonstra na sua análise acerca do relacionamento das grandes corporações com a rede de pequenas unidades subcontratadas, terceirizadas etc. que, contemporaneamente, ao contrário do fim do trabalho, o que se verifica é a radicalização da forma abstrata do trabalho, potencializando enormemente a exploração da mais-valia

Isso pode ser demonstrado quando se analisa as peculiaridades características das formas de pagamento do trabalho. Aliás, trata-se de uma ‘re-posição’ de formas antigas de pagamento que foram dominantes nos primórdios do capitalismo e até mesmo na época de apogeu da grande indústria. Noutras palavras, trata-se de uma forma transfigurada do ‘salário por peça’, que Marx analisou em *O Capital*, como forma de pagamento

que serviu de alavanca para o prolongamento do tempo de trabalho e rebaixamento dos salários, no período de crescimento tempestuoso da grande indústria, que se estendeu de 1797 a 1815 (TEIXEIRA, 1995, p. 31).

Este sistema de compra e venda de trabalho materializado – por meio do qual o trabalhador se converte em fornecedor, pois não vende mais sua força de trabalho, porém trabalho, objetivado em peças (mercadorias) – faz com que o trabalhador se sinta mesmo mais um comerciante que contrai relação de troca, enquanto fornecedor, com seus pares, os compradores dos seus produtos – seu trabalho objetivado. Ele se sente patrão de si mesmo, acreditando estar determinando livremente sua jornada de trabalho e pensando-se livre do controle e da opressão do capitalista no local de trabalho.

No entanto, ao contrário do que imagina este trabalhador, ele é colocado numa situação ainda mais desfavorável porque passa a ser fonte de descontos e de fraudes dos capitalistas. Ora, em primeiro lugar, o controle de qualidade, em última instância, é feito pelo comprador das peças produzidas pelo trabalhador, transformado em “microempresário”. Se a peça não se ajusta às exigências do comprador, o prejuízo será daquele, afinal, ele está competindo de igual para igual com os “demais capitalistas”. Mais que isso, o preço das peças é determinado também pelo comprador que estabelece o tempo de trabalho necessário para a produção das mesmas. Caso o trabalhador (fornecedor) não cumpra esse tempo preestabelecido, também deverá arcar ele mesmo com o prejuízo. O mais grave é que, sob a ilusão de que conquistou a liberdade, o trabalhador passou a ser patrão de si mesmo e, se quiser ganhar um pouco mais, terá que estender sua jornada e passará a trabalhar mais para aumentar seu quinhão. “Nessa nova forma, o trabalhador se torna, ele próprio, uma fonte potencializada de autoexploração. Visto que seu salário depende da quantidade de mercadorias produzidas por unidade de tempo.” (TEIXEIRA, 1995, p. 32). O que o trabalhador não entenderá é, fundamentalmente, que não será ele quem estará determinando sua atividade, sua jornada de trabalho, o tempo gasto por peça, o preço das peças etc., mas o capital.

O curioso é que esta “nova” forma de produção, que remonta aos tempos em que Marx frequentava o *British Museum* de Londres, se realiza hoje num momento em que

O capital revolucionou sua estrutura produtiva ao ponto de tornar o trabalho vivo evanescente dentro da estrutura produtiva da empresa. Por conta disso, o trabalho direto, imediato, não é mais a unidade dominante dentro das grandes unidades de capital. E não é mais porque essas unidades retêm as tecnologias mais sofisticadas e avançadas, a alma do segredo da produção, e repassam para trabalhadores, tornados ‘independentes e autônomos’, a tarefa de produzir o grosso do trabalho. Com isso, abre-se espaço para novas relações de compra e venda de trabalho, onde os sindicatos, se não estão ausentes, tornam-se, pelo menos, supérfluos, num mundo de produtores independentes de mercadorias, dominados pelo sentimento de liberdade, independência e autocontrole de si mesmos (TEIXEIRA, 1995, p. 34).

Por isso é que Dupas considera que as cadeias globais, na realidade, reduzem a geração de empregos qualificados e formais na mesma proporção do investimento direto adicional; flexibilizam a mão de obra e abrigam trabalho formal e informal. Para ele, “na medida em que se aprofunde a revolução tecnológica. “[...] parece provável que os processos acima apontados devam se acentuar” (DUPAS, 2000, p. 86). E têm se acentuado realmente, gerando dois problemas gravíssimos além da degradação dos processos de trabalho: o desemprego e a exclusão social.

Os representantes ideológicos dos setores hegemônicos tentam explicar o desemprego pela excessiva regulamentação do mercado de trabalho e, em segundo lugar, pela obsolescência dos sistemas educacionais em relação aos novos métodos de trabalho. Apesar das medidas de desregulamentação do mercado de trabalho e das reformas educacionais que vêm sendo realizadas ao longo das últimas décadas, visando “adaptar” os sistemas de educação à nova realidade do mercado, os índices de desemprego insistem em não cair, criando a desconfiança no diagnóstico feito e na receita usada. Segundo aponta Dedecca:

A maioria dos governos dos países desenvolvidos elevou seus gastos em educação e formação profissional. [...] Após uma década e meia de adoção desta opção política, observa-se que tais reformas foram acompanhadas da deterioração crescente das condições de emprego nos diversos países (DEDECCA, 1996, p. 19, 20).

Isto demonstra, em primeiro lugar, que a educação jamais poderá ser responsabilizada por tragédias sociais, como o desemprego contemporâneo, e que os imperativos econômicos, responsáveis pela deterioração das condições de emprego não serão dominados por meras políticas de educação; em segundo lugar, demonstra que os gastos dos governos em educação, via de regra, são orientados pelas mesmas políticas que privilegiam a “saúde” do capital; desta maneira, os gastos em educação se mostram prisioneiros de um movimento regressivo e, portanto, incapazes de reverter o quadro do desemprego.

É de tal maneira predominante no mercado de trabalho a realidade do desemprego e da precarização social que a valorização da educação nos discursos do capital e de seus representantes, assume, muitas vezes, um caráter misticador, na medida em que parecem muito mais interessados em legitimar a degradação do trabalho do que, efetivamente, interessados em qualificar a maior parte da força de trabalho e educar dignamente as classes trabalhadoras, como faz parecer.

O que não aparece naqueles discursos é a ideia de que, em tempos de economia mundializada e acumulação flexível, as reais e concretas exigências de qualificação dos processos de produção de bens e serviços referem-se a um contingente muito pequeno da força de trabalho relativamente comparado com a maior parte da economia mundial em que os trabalhadores não precisam dominar os altos comandos tecnológicos. Para Segnini:

A flexibilização da força de trabalho (contratos de tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para os trabalhadores que permanecem empregados e que

ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem (SEGNINI, 1998, p. 1).

Conforme já antecipamos no 1º capítulo, Segnini aponta alguns fatos, dados empíricos do mercado de trabalho, que impõem dificuldades para o discurso dos setores socialmente dominantes que apostam na valorização da educação: a) crescente desemprego de trabalhadores escolarizados; b) crescimento concomitante dos índices de escolaridade e de desemprego dos jovens (30%); c) deslocamento de empresas para regiões mais pobres, em busca de mão de obra mais barata, porque mais pobre e menos escolarizada; d) número de trabalhadores atingidos positivamente pelas mudanças no trabalho é ínfimo e está circunscrito ao “setor de ponta” (SEGNINI, 1998, p. 8).

O quadro apresentado pela autora é suficiente para demonstrar que o discurso dominante por mais educação, fundamentado nas necessidades do mercado de trabalho, é mistificador na medida em que coloca num só bojo toda a massa de trabalhadores indistintamente, como se todos fossem merecedores da mesma atenção. Evidentemente que a educação dos milhões de degradados que estão às margens do trabalho formal não será tão valorizada quanto a educação da parcela empregada e/ou empregável.

O discurso do capital e de seus representantes sobre educação esconde uma realidade complexa da escola e do mundo do trabalho em que o peso social e político dos indivíduos é bem desigual. Os esforços empreendidos pelo Estado e pelo capital em termos de educação não são no sentido de oferecer à grande massa de trabalhadores a mais alta qualificação na perspectiva de absorção desta massa por empregos formais. Os esforços desses setores são no sentido de adaptar a escola à realidade da produção flexível, do desemprego, da informalidade, da precarização etc. Enquanto de um lado existe uma parcela da mão de obra que precisa estar apta a trabalhar nos processos produtivos avançados, em empregos regulares, de outro existe uma massa que deve ser preparada (ou despreparada) teórica e praticamente, além de conveniente de que não possui méritos suficientes para outra coisa senão “ga-

nhar a vida” em formas marginais de trabalho, sem direitos e garantias e desprotegida pelo Estado.

Se nos reportarmos à pirâmide ocupacional apresentada por Steffan (1995) no primeiro capítulo, poderemos verificar muito claramente o conteúdo da valorização da educação dos discursos dominantes. Ou seja, uma educação tão desigual e combinada quanto se mostra desigual e combinado o mundo do trabalho.

Para fechar esse parêntese, diríamos que a educação acompanha a dialética da continuidade/descontinuidade do trabalho. Certamente os investimentos em educação, de que falou Dedecca, não foram gastos na tentativa do resgate da dignidade da massa de desempregados e explorados. Retomaremos essa questão no quinto capítulo.

Dedecca reforça a análise de Dupas a respeito da questão dos empregos nas cadeias produtivas, afirmando que um dado que contribui para a precarização dos empregos é o fato de que as pequenas e médias empresas passam a ter um peso maior do que as grandes empresas na oferta de trabalho,<sup>50</sup> justamente porque estas últimas se situam na ponta do movimento de incremento tecnológico da produção, isto é, são dotadas de recursos tecnológicos suficientes para poupar grande parte de trabalho vivo.

A nova dinâmica do capitalismo gerou, portanto, o agravamento da fragmentação dos mercados de trabalho e do desemprego. De tal maneira tem se modificado o mercado de trabalho com a reestruturação produtiva que

A dicotomia entre emprego e desemprego foi dando lugar a um caleidoscópio de situações ocupacionais, em que o emprego em tempo integral e com proteção social e o desemprego aberto tornam-se manifestações cada vez menos representativas das condições de funcionamento dos mercados de trabalho nacionais (DUPAS, 2000, p. 20).

---

<sup>50</sup> É com muita razão que Singer (1996) critica a utilização da expressão “oferta de trabalho”, que serve para reforçar a falsa ideia de que o emprego é uma oferta do capital, invertendo assim uma relação de compra e venda de mercadoria (a força de trabalho) em que quem coloca a mercadoria em oferta é justamente o trabalhador, e não o contrário.

A precarização do trabalho e da vida dos trabalhadores assim como o desemprego são fenômenos agravados na era da acumulação flexível, e se constituem em graves problemas colocados pela reestruturação do sistema capitalista. Esses fatores são, obviamente, consequência direta da reestruturação que se dá nos marcos da globalização, da desregulamentação dos mercados de trabalho e das relações de trabalho e da crise do Estado de bem-estar etc.

O sentimento de desamparo (dos trabalhadores precarizados, subempregados, subcontratados, desempregados) é reforçado pelo fato de o Estado – desde o pós-guerra identificado como guardião das garantias sociais – estar passando por forte reestruturação e rediscutindo essa função [...] foi nesse contexto de globalização e de alteração no papel do Estado que surgiu a preocupação com o novo fenômeno que se convencionou chamar exclusão social (DUPAS, 2000, p. 16, grifo nosso).

As diversas formas de precarização da vida e do trabalho, conhecida também como exclusão social, não é exatamente um fenômeno novo, mas expressa muito bem a condição social cada vez mais polarizada, criada com a crise do capital. Este fenômeno é importante para se pensar o problema da crise da escola, justamente porque é também um dos efeitos do processo que atingiu a principal referência da escola, ou seja, o trabalho assalariado, formal, regular etc.; este fenômeno é uma das evidências mais incontestáveis da contradição do capital apontada por Teixeira (1995, p. 30) “o capital nega as bases da sua própria valorização: o trabalho vivo como criador de valor”.

A exclusão social é um termo polêmico em torno do qual existe muita controvérsia. Uma das sérias objeções que se pode fazer a ele refere-se ao fato de que, do ponto de vista estritamente econômico, os indivíduos e as classes, por piores que sejam suas condições, estão incluídos no sistema social e também fazem parte da mesma dinâmica econômica do restante da sociedade. Seguindo esse raciocínio, talvez fosse mais apropriado falar, em vez de exclusão social, em “inclusão perversa”, ou seja, como uma tentativa conceitual de abranger todo o

contingente de indivíduos que, embora se encontrem, de algum modo, incluídos, social e economicamente, vivem sob condições profundamente degradadas.<sup>51</sup>

Entretentes, o conceito de exclusão social pode ser incorporado sem que implique uma análise fragmentadora da realidade social, na qual se encontrariam separadas duas esferas: uma pautada em empregos formais regulares e determinados direitos sociais e uma outra mergulhada na economia marginal, desregulamentada e na pobreza. Estas duas esferas se articulam numa mesma totalidade, apesar das diferenças, pois o capitalismo sobrevive não apenas da face correspondente à economia avançada, mas também das atividades econômicas consideradas marginais.<sup>52</sup>

A exclusão social, afora as controvérsias teóricas, é uma expressão, na atual fase do desenvolvimento do sistema do capital, do crescimento das desigualdades e da polarização social, bem como da agudização das contradições do capitalismo. Trata-se, portanto, de um processo que se articula diretamente com as transformações do mundo do trabalho e com a crise do sistema do capital.

A exclusão social será, portanto, incorporada aqui como uma expressão da crise do sistema capitalista, isto é, como parte do metabolismo social capitalista e estágio mais profundo de manifestação do caráter destrutivo e regressivo deste sistema. A exclusão social é um processo aprofundado pela crise do trabalho e pela hegemonia conservadora e tem a ver com o tipo de acesso ao emprego regular, formal e aos direitos sociais básicos como salário, carteira assinada, educação,

---

<sup>51</sup> Este termo, como é evidente, guarda uma distinção fundamental com o termo “integração perversa”, de Castells (1999, v.3, p. 99), o qual se refere “às formas de trabalho praticadas na economia do crime”.

<sup>52</sup> Do mesmo modo que, na análise de Castells, o capitalismo informacional articula em sua dinâmica outras formas menos nobres de atividade econômica: “o capitalismo informacional é caracterizado pela formação de uma economia do crime global, bem como pela sua interdependência crescente em relação à economia formal e às instituições políticas. Segmentos de uma população socialmente excluída, junto com indivíduos que optam por meios bem mais lucrativos – e arriscados – de ganhar a vida, constituem um submundo cada vez mais populoso que vem se tornando um elemento essencial da dinâmica social da maior parte do planeta.” (CASTELLS, 1999, v. 3, p. 100).

saúde, moradia etc. Castells apresenta uma definição semelhante à que adotamos; para ele a exclusão social

É o processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos do acesso a posições que lhes permitiriam uma existência autônoma dentro dos padrões sociais determinados por instituições e valores inseridos em um dado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional, tal posição, em geral, está associada à possibilidade de acesso ao trabalho remunerado e com relativa regularidade a, pelo menos, um membro de um lar estável. [...] Consideraria, entre os socialmente excluídos, o enorme contingente de pessoas que vivem da assistência previdenciária de longo prazo sob condições institucionalmente punitivas, como é o caso dos EUA. [...] Além disso, embora a falta de trabalho regular como fonte de renda seja, em última análise, o principal mecanismo em termos de exclusão social, as formas e os motivos pelos quais indivíduos e grupos são expostos a dificuldades/impossibilidades estruturais de prover o próprio sustento seguem trajetórias totalmente diversas, porém todas elas correm em direção à indigência (CASTELLS, 1999, v. 3, p. 98).

O problema fundamental para o tratamento que queremos dar à questão é compreender que a perda do emprego formal, regular, de qualquer modo é uma ameaça quando não a iminência da exclusão, dependendo do estágio socioeconômico do país em que o indivíduo se encontre. Uma vez fora do sistema formal de emprego, o indivíduo se vê obrigado, diante da crise econômica e da desregulamentação do mercado de trabalho, a procurar formas de trabalho em que certamente seus salários ou ganhos serão inferiores e sem as mesmas garantias sociais. Além disso, há o problema das transformações no nível do Estado: onde ainda há algum mecanismo de proteção trabalhista, aquele indivíduo se encontrará apenas ameaçado; já onde não houver aqueles mecanismos, o indivíduo se encontrará na iminência da exclusão social.

Por mais que haja uma enorme complexidade que problematiza a definição do termo exclusão social, para nós não há dúvida de que tanto este termo como o aumento da pobreza ou simplesmente a dete-

rioração das condições de vida das classes médias, todos têm a mesma origem: as mudanças econômicas e políticas recentes que têm criado desemprego, diminuído salários, tornado mais difícil a vida das maiorias sociais – trata-se, em última instância, da forma como as classes ou camadas sociais sentem o impacto da “vingança do capital”, de acordo com sua situação no processo.

É importante perceber que a exclusão é um fenômeno que se apresenta mais cruelmente nos países da periferia do sistema, mas que atinge camadas cada vez mais grossas das populações dos países de capitalismo avançado. De todo modo, ela representa a ponta de um processo que se refere às perdas amplas que foram impostas à maioria dos indivíduos com a “vingança do capital”. Essas perdas ou, para ser mais transparente, essa vingança do capital, atingiu os indivíduos do mundo inteiro de diferentes formas, mas, de um modo geral, em toda parte, o quadro de perdas sociais tem se aprofundado.

Nos países centrais foram atingidas primeiramente as minorias étnicas, os imigrantes, as camadas mais pobres, mas a onda se estende progressivamente atingindo parcelas cada vez maiores da população. No caso do desemprego, por exemplo, são atingidos primeiro os trabalhadores ligados aos grupos citados acima, os menos qualificados, mas hoje atinge fortemente indivíduos masculinos, adultos, brancos e com grau superior de instrução e camadas médias.

Para Wolfe (apud DUPAS, 2000), a exclusão social tem a ver com a criação de uma massa de supérfluos ao sistema<sup>53</sup>. As recentes transformações socioeconômicas alteraram a ordem de importância das questões: há algumas décadas, o que estava em voga para os trabalhadores era, basicamente, a luta por maiores salários; hoje, a preocupação principal deles é conseguir uma inserção, qualquer que seja, no sistema

---

<sup>53</sup> “O capital pode, hoje, se libertar dos grilhões legais a ele impostos e reclamar, em alto e bom som, o seu domínio quase que completo sobre toda a sociedade. Entretanto, uma coisa se pode dizer: essa lua de mel do capital não é eterna. Fora dessa sociedade de produtores independentes existem milhões de desempregados e um exército de famintos, todos batendo às portas dessa sociedade. Quanto tempo esse ‘mar de rosas’ do capital vai durar não se pode responder. Não se trata de uma questão teórica” (TEIXEIRA, 1995, p. 34).

de empregos formais. Se, anteriormente, criticava-se o trabalho fabril rotineiro, repetitivo, alienante, nos moldes fordistas, hoje muitos indivíduos sonham com uma inserção mesmo que fosse em processos de trabalho daquela natureza.

Singer, por exemplo, analisa o problema da exclusão como um fato diretamente vinculado ao problema da crise do trabalho assalariado. Para ele, “a precarização do trabalho inclui tanto a exclusão de uma crescente massa de trabalhadores do gozo de seus direitos legais como a consolidação de um ponderável exército de reserva e o agravamento de suas condições.” (SINGER, 1996, p. 10).

Singer associa a exclusão social diretamente à “contrarrevolução do capital”. Esta “contrarrevolução” teria gerado, como consequência, em todos os países e não apenas na periferia capitalista, o aumento da exclusão social. Segundo ele:

Trata-se de um processo cumulativo: a precarização do trabalho tornou inefetiva para uma parcela crescente da força de trabalho a legislação do trabalho, inclusive a que limita a jornada a 8 horas, determinando ainda descanso semanal e férias. (...) Agora, todos os ocupados por conta própria, reais ou formais, perderam esses direitos. Seus ganhos via de regra se pautam não pelo tempo de trabalho dado, mas pelo montante de serviços prestados. Nesta situação, os trabalhadores por conta própria tendem a trabalhar cada vez mais, na ânsia de ganhar o suficiente para sustentar o padrão usual de vida (SINGER, 1996, p. 11).

Com a flexibilização, desregulamentação ou precarização do trabalho uns trabalhadores passam a trabalhar mais por uma remuneração horária declinante, enquanto outros trabalhadores tornam-se excedentes.

Nos dias de hoje, a principal característica da pobreza nos países desenvolvidos é o fato de ela ser composta por pessoas que outrora pertenceram à ampla classe média criada nos “Anos Dourados” e que perderam seus empregos em processos de reconversão tecnológica ou mesmo que foram ou estão sendo preteridos por trabalhadores dos países periféricos (justamente por causa das mudanças constantes das empresas em busca de menores custos com mão de obra). Como um

efeito cascata, os pobres, ou seja, os que já antes sofriam com mais intensidade o peso das contradições sociais, são atingidos violentamente, embora de forma indireta, porque veem seu reduto, a informalidade, inundada de novos e numerosos integrantes e concorrentes

Os pobres não são diretamente atingidos pelas mudanças que a Terceira Revolução Industrial e a globalização estão ocasionando nas relações de produção, embora o aumento do seu número, em função do empobrecimento de parte dos desempregados, sobretudo dos que ficam sem trabalho por longos períodos, agrave a concorrência nos mercados informais, em que os pobres oferecem seus serviços (SINGER, 1996, p. 12).

Para Bouquin, da mesma forma, o processo de exclusão social tem se acentuado com a reestruturação capitalista e a acumulação flexível, pois, hoje, a exclusão social nem é mais um fenômeno que atinge apenas o chamado Terceiro Mundo, nem tampouco um fenômeno exclusivo dos desempregados, ele coloca que o fato de se ter um emprego não é mais, necessariamente, uma garantia de que o indivíduo atinja uma renda acima do nível de pobreza: “non seulement aux USA mais aussi en France, où un tiers des ménages vivant en dessous du seuil de pauvreté (11% de la population) disposent d’un revenu provenant d’une activité professionnelle.”<sup>54</sup> (BOUQUIN, 1997, p. 316). De forma que a categoria de excluídos não se compõe mais apenas de desempregados, noutras palavras, “quand l’exclusion ne coïncide plus avec le chômage, il devient clair qu’elle trouve sa source dans la production.”<sup>55</sup> (BOUQUIN, 1997, p. 316).

A rigor, o que se denomina exclusão social na França dificilmente poderá se assemelhar ao que ocorre nos países da periferia do sistema, todavia é inquestionável o crescimento da pobreza mesmo nos países centrais.

---

<sup>54</sup> “Não apenas nos EUA, mas também na França onde um terço dos casais vive abaixo da linha da pobreza mesmo dispondo de renda proveniente de uma atividade profissional”.

<sup>55</sup> “Quando a exclusão não coincide mais com o desemprego, torna-se evidente que ela tem sua origem na produção mesma”.

Com efeito, o primordial é que a análise de Bouquin, contrariamente aos que defendem que tenha havido a superação da “sociedade do trabalho”, demonstra que o trabalho, cada vez mais, se apresenta como uma dimensão decisiva dentro da reestruturação capitalista, e até mesmo como o “coeur de la crise sociale”,<sup>56</sup> pois grande parte dos problemas sociais contemporâneos, certamente os mais graves, têm relação direta com a crise do trabalho assalariado.

Outro aspecto problemático que reforça a tese do autor de que o trabalho é o coração da crise social é o prolongamento da jornada de trabalho

Contrairement aux discours optimistes, par la flexibilité, l'aménagement du temps de travail, l'accroissement des heures supplémentaires, l'addition de deux emplois à temps partiel, nous assistons, pour ceux qui travaillant, à un allongement de temps du travail<sup>57</sup> (BOUQUIN, 1997, p. 316).

Ele cita as pesquisas de Juliet Schor para os EUA, segundo as quais 25% dos empregados trabalham mais que 49 horas por semana. Também na Europa se verifica o mesmo fenômeno, no setor de transporte rodoviário, por exemplo, desregulamentado, são cerca de 70 horas semanais. Para 51% dos trabalhadores independentes e 38% dos trabalhadores em geral, o tempo de trabalho foi igual ou superior a 48 horas semanais (BOUQUIN, 1997, p. 316).

A degradação das condições de trabalho é mais um aspecto que contribui para a consideração do autor de que, em geral, a situação do trabalho piorou. Ele observa os dados da França que acusam o aumento entre 1984 e 1991 da proporção de assalariados sujeitos a condições desfavoráveis de trabalho. O número de trabalhadores submetidos a condições insalubres, que era de 32,7%, aumentara mais 1,8%; os 34,2% que trabalham expostos às correntes de ar aumentaram em mais

---

<sup>56</sup> “O coração da crise social”, expressão usada por BOUQUIN (1997).

<sup>57</sup> “Ao contrário do que colocam os discursos otimistas com a flexibilização, a racionalização do tempo de trabalho, o aumento de horas suplementares, a adição de dois empregos em tempo parcial, com tudo isso, o que se percebe é que, para os que estão trabalhando, tem havido um prolongamento do tempo de trabalho (Tradução nossa).

4,9%; os 9,4% que trabalham em locais com más condições sanitárias aumentaram mais 3,4%; os 27,9% que trabalham em condições de barulho acima do aceitável tiveram um acréscimo de 1,4%; os 36% que trabalham sob o risco constante de acidente com máquinas aumentaram mais 5,5%; os que trabalham em postos em que são adotadas punições ou castigos, que eram de 28,5%, aumentaram mais 12,4% etc. (BOUQUIN, 1997, p. 317).

Por último, o processo de intensificação do trabalho. Com o *just in time*, o *flux tendu* (fluxo tensionado em função de um objetivo preciso), a “modernização ergonômica”, a “polivalência” e o “*team work*”, há uma incrível intensificação do trabalho. Produzir cada vez mais depressa, aumentar o número de peças, acelerar o ciclo de tarefas, extinguir o tempo morto, preencher as lacunas no trabalho, tudo isso corresponde, incontestavelmente, à tentativa de aumentar a extração de mais-valia.

Entre as consequências deste processo, destacam-se a quebra da solidariedade entre os trabalhadores justamente por causa da condição extremamente competitiva criada pela recessão, pelo desemprego e, sobretudo, pela desregulamentação do mercado de trabalho. Outra consequência direta é a fatal degradação das condições de trabalho para a maioria, inclusive com a intensificação do trabalho.

São fatos que convivem com a sofisticação e a utilização das mais novas tecnologias, e a existência de altos salários e de processos de trabalho altamente qualificados.

Outra abordagem interessante para ajudar a compreensão do fenômeno do desemprego estrutural e da exclusão social é a que faz Antunes (1999), apoiando-se na tese de Mészáros (1996) sobre a lei da taxa de utilização decrescente do valor-de-uso das mercadorias, o que, naturalmente, pode ser aplicado ao problema da força de trabalho, que também é uma mercadoria.

Antunes analisa um dos termos-chave da acumulação flexível, a “qualidade total”. Baseado na tese desenvolvida por Mészáros (1996a), segundo a qual o capitalismo tem intensificado a tendência decrescente da taxa de utilização do valor-de-uso das mercadorias, Antunes vai desmitificar a tal “qualidade total”. Ora

A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a ‘qualidade total’ seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado (ANTUNES, 1999, p. 50, grifo do autor).

Um aspecto interessante para a reflexão que estamos propondo é que Antunes lembra que a tese de Mészáros vale não só para pensar sobre as mercadorias mais triviais, mas também é válida para se refletir sobre a própria mercadoria como força de trabalho, o que torna as consequências do problema ainda mais dramáticas, pois, uma vez colocada no rol das demais mercadorias, portanto sob o alcance daquela lei, implica tornar supérflua uma parcela significativa da força de trabalho, aumentando o problema do desemprego e da exclusão social, estando assim, vidas em jogo, não mais apenas matérias inermes

A ‘qualidade total’, por isso, não pode se contrapor à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, mas deve adequar-se ao sistema de metabolismo socioeconômico do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços como as instalações e maquinarias e a própria força humana de trabalho (ANTUNES, 1999, p. 50).

A qualidade total, assim, não é que seja apenas uma mentira, mas deve adaptar-se ao sistema da efemeridade, da destrutividade e do desperdício.

A tendência à utilização decrescente do valor de uso das mercadorias é acentuada com a acumulação flexível justamente como forma de compensar a inexistência do consumo de massa. Em vez da extensão do consumo, do modelo fordista e keynesiano, a intensificação do consumo da acumulação flexível.

São esses, portanto, os traços fundamentais da nova condição do trabalho: de um lado, uma realidade que transforma radicalmente a base do desenvolvimento capitalista vigente até a era da absoluta predomi-

nância do taylorismo-fordismo, justamente na medida em que radicaliza a tendência de prescindir de trabalho vivo nos modernos processos produtivos. De outra parte, se encontra uma tendência em radicalizar as velhas contradições entre capital e trabalho, exatamente por meio da exacerbação do controle e da exploração da força de trabalho, aprofundando o caráter estranhado e alienado do trabalho.

As consequências dessa reestruturação capitalista é uma maior polarização social e a deterioração da vida social em geral, no sentido mais essencial possível da sociabilidade humana, sendo mais dramática a situação dos “de baixo”, uma camada social formada por desempregados, excluídos, trabalhadores precarizados, indigentes e degradados de toda espécie por quem não se interessam o Estado, o grande capital monopolista, as pequenas unidades produtivas e, de certa forma, nem mesmo os próprios sindicatos dos assalariados. Interessar-se-á a escola?

Esta é a grande questão que se coloca e a que retornaremos no 5º capítulo: o fim da sociedade baseada na produção e consumo de massa e a crise do trabalho assalariado geraram uma crise sem precedentes para a escola como instituição. As relações de trabalho assalariado, especialmente sob a expansão fordista, representaram um dos vigorosos pilares sobre os quais a escola se apoiou e se expandiu. O que esperar da escola dentro da nova fase da acumulação capitalista, sob seu caráter flexível e sob a nova condição do trabalho? Quais as perspectivas colocadas hoje para os “de baixo” em termos de luta por escola?

# **A CRISE DO CAPITAL E A SITUAÇÃO DOS ESTADOS NACIONAIS**

## **Introdução**

O problema da chamada crise dos Estados nacionais é destacado em algumas das análises apresentadas no primeiro capítulo como um dos aspectos contemporâneos mais importantes que se associam à atual crise da escola.

Neste capítulo, destacamos duas elaborações que se debruçam sobre o problema dos Estados nacionais e que, certamente, poderão contribuir com a discussão que faremos em torno das teses sobre a crise atual da escola, apresentadas no primeiro capítulo.

Uma dessas elaborações é a de Arrighi (1998), que identifica a chamada crise dos Estados nacionais como um processo recorrente, localizado dentro do desenvolvimento cíclico do sistema capitalista. O autor procura explicar esse processo a partir da Teoria dos Ciclos Sistêmicos de Acumulação.

A outra é a elaboração de I. Mészáros (1999) que, diferentemente do outro autor, procura explicar a mesma crise como um desajuste estrutural do sistema do capital, que se constitui, por fim, num impasse para o metabolismo do capital.

## **A crise dos Estados nacionais e a Teoria dos Ciclos Sistêmicos de Acumulação**

O problema da propalada crise dos Estados nacionais é visto por Arrighi de uma forma segundo a qual não caberia a assertiva de que os Estados nacionais teriam, com a globalização, a financeirização da economia e o enorme crescimento das corporações econômicas, perdido sua razão de ser histórica.

Arrighi não endossa a tese segundo a qual a crise atualmente vivida pelos Estados representa sua perda de capacidade para cumprir com o papel histórico que lhes coube. Para Arrighi (1998), os Estados seriam “organizaciones territoriales capaces de regular la vida social y económica y de monopolizar los medios de coacción y violencia”. Portanto, para ele, contrariamente à tese acima, esta crise é apenas mais um momento, como outros, do desenvolvimento do capitalismo em que se exaure um determinado ciclo sistêmico de acumulação.

A chamada crise dos Estados nacionais é vista por Arrighi como um processo que se coloca dentro da “dinâmica pendular” do desenvolvimento capitalista, constituída de ciclos sistêmicos de acumulação, como já vimos anteriormente. Assim, esta crise, tal como o processo de financeirização da economia, não passa de fato recorrente dentro da referida dinâmica pendular. Vejamos como o autor descreve, em passos rápidos, a sucessão dos ciclos sistêmicos e dentro deles a posição dos Estados.

En cada uno de los cuatro ciclos sistémicos de acumulación que podemos identificar en la historia del capitalismo mundial desde sus más tempranos comienzos en la Europa medieval tardía hasta el presente, los períodos caracterizados por una expansión rápida y estable de la producción y el comercio mundial invariablemente terminan en una crisis de sobreacumulación que hace entrar en un período de mayor competencia, expansión financiera, y el consiguiente fin de las estructuras orgánicas sobre las que se había basado la anterior expansión del comercio y la producción. Tomando prestada una expresión de Fernand Braudel

(1984, p. 246) – el inspirador de la idea de los ciclos sistémicos de acumulación – estos períodos de competición intensificada, expansión financiera e inestabilidad estructural no son sino “el otoño” que sigue a un importante desarrollo capitalista. Es el tiempo en el que el líder de la expansión anterior del comercio mundial cosecha los frutos de su liderazgo en virtud de su posición de mando sobre los procesos de acumulación de capital a escala mundial. Pero es también el tiempo en el que el mismo líder es desplazado gradualmente de las alturas del mando del capitalismo mundial por un emergente nuevo liderazgo. Esta ha sido la experiencia de Gran Bretaña entre el final del siglo diecinueve y el comienzo del veinte; de Holanda en el siglo dieciocho, y de la diáspora capitalista genovesa en la segunda mitad del siglo dieciséis<sup>58</sup> (ARRIGHI, 1998).

As crises que se construíram como fatos recorrentes ao longo desse desenvolvimento de caráter pendular, baseado nos citados ciclos sistêmicos, não se diferenciam entre si a não ser pela escala, alcance e complexidade que atingiram em suas respectivas épocas.

De acordo com o que está colocado na citação acima, e que já foi referido em item anterior do segundo capítulo, os ciclos sistêmicos do desenvolvimento do capitalismo se alternam entre momentos de expansão produtiva e comercial e momentos de expansão financeira. Com efeito, estes segundos representam momentos de crise econômica e política em que um determinado centro hegemônico se desestabiliza e é suplantado por um novo centro hegemônico.

Dentro deste processo, portanto, se coloca a chamada crise dos Estados. Isto é, na visão de Arrighi, este movimento de ascensão e crise hegemônica envolve, inevitavelmente, uma luta dos Estados, representantes das economias nacionais em disputa, pelo controle da situação política e econômica, de forma que se configura, em cada momento em que se encerra um determinado ciclo, a crise não dos Estados de

---

<sup>58</sup> As citações não trazem a numeração das páginas devido ao fato de o texto ter sido colhido da internet, cuja formatação não apresentava aquela numeração. Todas as citações de Arrighi neste capítulo referem-se ao mesmo texto, por isso poupa-se a repetição das referências.

forma genérica, mas a crise de determinado controle estatal e político em particular.

Daí a tese do autor de que não há, em geral, uma crise dos Estados nacionais, mas uma crise econômica, política em que é colocado em questão o poder do Estado hegemônico – no caso atual, especificamente, os Estados que detinham partilhadamente o controle global desde o Pós-Segunda Guerra, especialmente a hegemonia estadunidense.

O sistema do capital vive hoje, em nível mundial, mais um momento de expansão financeira ao qual corresponderia, na visão de Arrighi, a decadência do ciclo hegemônico dos Estados mais poderosos, que partilharam o controle global desde o final da Segunda Guerra Mundial, ou seja, o Estado soviético, cuja derrocada foi assistida pelo mundo no final dos anos 1980 e o Estado norte-americano, cuja tendência de declínio, aliás, não parece assim uma força linear, crescente e inelutável como defende o autor.

Voltando ao ponto central, Arrighi defende, em primeiro lugar, que não há uma crise geral e fundamental desta instituição que, em última instância, é tão essencial para a reprodução do sistema, isto é, os Estados nacionais. Na verdade, trata-se de uma crise em que é posto em xeque um determinado centro hegemônico, em face do fortalecimento de outro centro. De forma que um (uns) Estado(s) sai (saem) desse processo enfraquecido(s), ao passo que outro(s), sai (saem) com um poder ainda maior, enquanto há ainda outros Estados que, simplesmente, não podem perder aquilo que jamais tiveram. Por isso, para Arrighi, falar em soberania dos Estados nacionais é falar de uma realidade em constante mutação e sempre apenas parcialmente verdadeira.

En realidad, la mayoría de los miembros del sistema interestatal nunca tuvieron las facultades que se está diciendo que los estados van a perder bajo el impacto de la ola actual de expansión financiera; e incluso los estados que tuvieron esos poderes durante un tiempo no los tuvieron en otro (ARRIGHI, 1998).

Em segundo lugar, ele defende, ainda a respeito da propalada crise dos Estados nacionais que, na verdade, ela não é mais que um

processo recorrente ao longo do desenvolvimento do capitalismo, segundo sua dinâmica pendular, e nisto, conseqüentemente, não haveria nenhuma novidade, a não ser, como já colocamos, diferenças de acordo com a escala, alcance e complexidade que envolve. Segundo o autor:

Por tanto, ha habido una crisis de los estados en cada expansión financiera. Como Robert Wade (1996) ha anotado, mucho de lo que se ha hablado recientemente de globalización y de la crisis del “estado-nación” simplemente es el reciclaje de argumentos que estuvieron de moda hace cien años (véase también Lie 1996, p. 587). Cada nueva crisis sucesiva, sin embargo, afecta a un tipo diferente de estado. Hace cien años la crisis de los “estados-nación” afectaba a los estados del viejo núcleo europeo en relación a los estados de dimensión continental que se estaban formando sobre el perimetro exterior del sistema eurocéntrico, en particular los Estados Unidos. El irresistible crecimiento del poder y la riqueza de los Estados Unidos, y del poder de la URSS (aunque, en este caso, no de su riqueza) en el curso de las dos guerras mundiales y sus secuelas posteriores, confirmó la validez de las expectativas ampliamente sostenidas de que los estados del viejo núcleo europeo estaban obligados a vivir en la sombra de los dos gigantes que les flanqueaban, a menos que ellos pudieran por sí mismos lograr una dimensión continental. La crisis actual de los “estados-nación”, en contraste, afecta a esos mismos gigantescos estados (ARRIGHI, 1998).

Tal como a citação acima deixa entrever, a crise dos Estados nacionais é analisada por Arrighi, sob força de sua coerência, de acordo com a observação histórica do desenvolvimento do capitalismo.

Já tivemos a oportunidade de comentar este aspecto metodológico das análises do autor (2º capítulo), portanto, aqui cabe apenas indicar que também o problema que estamos destacando agora segue os mesmos parâmetros. O autor, então, afirma que “las especificidades de las transformaciones actuales sólo pueden apreciarse completamente mediante un alargamiento del horizonte de tiempo de nuestras investigaciones para comprender la vida entera del capitalismo mundial.” É justamente segundo esta ampliação dos horizontes de análise que Arrighi vai concluir pela recorrência de fatos como a:

[...] ‘financierización’, el aumento de la competencia interestatal por la movilidad del capital, el rápido cambio tecnológico y organizacional, las crisis estatales y la inusitada inestabilidad de las condiciones económicas en que operan los estados nacionales – tomados de forma individual o conjuntamente como componentes de una particular configuración temporal, todos estos son aspectos recurrentes de lo que he llamado ‘ciclos sistémicos de acumulación’ (ARRIGHI, 1998).

Para termos uma ideia de como se deu ao longo do processo histórico e dentro da sucessão dos ciclos sistêmicos as crises dos Estados, vejamos uma citação em que Arrighi coloca de uma forma bem resumida as sucessivas superações históricas dos ciclos genovês, holandês e britânico justamente para colher elementos para pensar a crise do ciclo norte-americano.

Por ahora permítasenos simplemente resaltar que las expansiones financieras del pasado, no menos que la del presente, han sido todas momentos de pérdida de poder de algunos estados – incluyendo, incluso, los estados que habían sido los “vehículos tendedores de vías” del capitalismo mundial en las épocas que estaban acabando – y el fortalecimiento simultáneo de otros estados, incluyendo los que, en su momento oportuno, llegaron a ser los nuevos “vehículos tendedores de vías” del capitalismo mundial. Aquí aparece el principal significado de los ciclos sistémicos de acumulación. Estos ciclos no son simples ciclos. Son también etapas en la formación y expansión gradual del sistema mundial capitalista hasta sus dimensiones globales actuales. Este proceso de globalización ha surgido mediante la aparición, en cada etapa, de centros organizadores de mayor escala, alcance y complejidad que los centros organizadores de la etapa anterior. En esta secuencia, las ciudades-estado como Venecia y la diáspora genovesa de negocios transnacionales fueron reemplazadas en la alta dirección del sistema mundial capitalista por un proto-estado nacional como Holanda y sus compañías de navegación, que fue reemplazado a su vez por el estado-nación británico, un imperio formal que comprendía las redes mundiales informales de negocios que, por su parte, fue reemplazado por los Estados Unidos, una potencia de dimensión continental,

con su panoplia de corporaciones trasnacionales y sus extendidas y lejanas redes de bases militares casi permanentes en el extranjero. Cada sustitución fue marcada por una crisis de las organizaciones territoriales y no territoriales que habían dirigido la expansión en la etapa anterior. Pero fue marcada también por la emergencia de nuevas organizaciones con mayores capacidades que las organizaciones desplazadas para liderar el capitalismo mundial hacia una nueva expansión (ARRIGHI, 1998).

Tal como já foi possível colocar, de acordo com Arrighi, cada ciclo sistêmico representa um determinado estágio de desenvolvimento do sistema capitalista e engendra um determinado tipo de estrutura de Estado com seu respectivo modo de controle para, exatamente, cumprir com a tarefa de permitir a reprodução do sistema, a despeito de suas profundas contradições.

Nesse sentido, é importante ver como Arrighi representa o percurso das diferentes formas sob as quais o Estado exerceu sua “soberania” e cumpriu seu papel histórico dentro dos ciclos sistêmicos.

No período da hegemonia holandesa foi quando, pela primeira vez, sob os Tratados de Westfália, os Estados, enquanto entidades independentes, passaram a reconhecer mutuamente a autonomia jurídica e a integridade territorial entre si.

Este princípio estabelecido em Westfália veio substituir:

[...] la idea de una autoridad y una organización imperial-eclesiástica, que opera por encima de los estados objetivamente soberanos, por la idea de estados jurídicamente soberanos que confían en la ley internacional y en el equilibrio de poder para regular sus mutuas relaciones (ARRIGHI, 1998).

Duas observações importantes cabem aqui: a primeira é a de que, a partir de uma observação mais crítica, como aponta Arrighi, a ideia de soberania de Westfália não passa de um mito, precisamente se o processo histórico de construção do sistema do capital no âmbito mundial e de suas instituições jurídicas e políticas for visto a partir das profundas contradições que ele engendra. Do mesmo modo como são também quiméricas

[...] las ideas del imperio de la ley, del contrato social, de la democracia, sea liberal, social o cualquier otra cosa, y que, como todos estos otros mitos, ha sido un ingrediente clave en la formación y consiguiente globalización del moderno sistema de poder (ARRIGHI, 1998).

Além do que a história é testemunha de que “la soberanía westfaliana llegó a ser universal (justamente) mediante interminables violaciones de sus prescripciones formales y una gran metamorfosis de su significado sustantivo” (ARRIGHI, 1998).

A segunda observação refere-se ao fato de que os princípios de Westfalia, naturalmente, estavam circunscritos ao “mundo civilizado”, aos países do centro do capitalismo e, efetivamente, esses princípios tornaram as relações entre os países dessa região mais “civilizadas”. O mesmo não se podia dizer das demais regiões, onde as rivalidades e os conflitos poderiam chegar até mesmo à eliminação do adversário. As colônias não gozavam do *status* de Estados independentes, assim, o procedimento dos colonizadores, com todas as atrocidades que cometiam contra os povos colonizados não era passivo de qualquer restrição por parte dos Tratados.

Durante aproximadamente 150 anos, as normas de Westfalia, criadas para regular as relações interestatais, funcionaram, mas não poderiam, contudo, evitar que o sistema continuasse a fomentar disputas acirradas e uma concorrência extrema, como é da sua natureza, entre as unidades de capital e entre os Estados, sem falar na contradição essencial entre capital e trabalho.

De tal modo era impossível controlar *ad infinitum* as “unidades metabólicas sociais destrutivamente centrífugas do capital (tendência profunda à dissolução centrífuga)” (MÉSZÁROS, 1999, p. 115),<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> Se nos apoiarmos em Mézáros, diremos que este temporário equilíbrio se mantém “...soamente enquanto os recursos e esquadros disponíveis para a acumulação sejam amplos o suficiente para ‘resolver’ os conflitos entre as forças contendoras por meio de uma constante elevação das apostas, à semelhança do imaginário jogador de roleta cujo ‘método imbatível’ de dobrar seu jogo após cada perda depende de uma carteira de dinheiro inesgotável.” (MÉSZÁROS, 1999, p. 115, grifo do autor).

que num dado momento acabou por se romper o temporário equilíbrio de poder existente entre os Estados, bem como entre as classes dominantes internamente. Foi então que se verificou a quebra do sistema de Westfalia depois da Revolução Francesa e das Guerras Napoleônicas.

Com a ascensão da hegemonia britânica, os princípios de Westfalia se reafirmaram e ampliaram seu alcance geopolítico de acordo com a expansão territorial do sistema, passando a incluir os estados do norte e do sul da América recém-tornados independentes. Com efeito, entre os países da Europa permaneceu certo equilíbrio, apesar dos conflitos, mas o reconhecimento da condição de independência dos novos países estrangeiros, não alterou a profunda assimetria entre os países dominantes da Europa e aqueles primeiros.

A situação privilegiada da Grã-Bretanha de controle das riquezas extraeuropeias e do comércio mundial permitiram aos britânicos assumir muito mais a posição de uma espécie de governador mundial do que de um mero membro da ordem mundial.

O poderio britânico, especialmente por razão do domínio sobre a Índia, garantia à Grã-Bretanha condições tais que pôde adotar unilateralmente políticas comerciais de liberalização que ““enjaularan’ a todos los otros miembros del sistema interestatal en una englobante división del trabajo mundial centrada en Gran Bretaña” (ARRIGHI, 1998).

Segundo aponta Arrighi, os primeiros 150 anos após a Paz de Westfalia, paradoxalmente, foram marcados por uma série interminável de guerras, ao passo que os 100 anos seguintes, que se comportaram entre 1815 e 1914, sob a liderança britânica, foram anos de paz – ou de ausência de guerras: “esta paz, sin embargo, lejos de contener, dio un nuevo gran impulso a la carrera interestatal de armamentos y a la extensión y profundización de la expansión europea en el mundo no-europeo” (ARRIGHI, 1998). A despeito da paz reinante, portanto, nestes anos se desenvolveu absurdamente a indústria bélica, exatamente como um braço importante da dinâmica acumulativa do capital, cujo desenrolar foi

[...] un consiguiente nuevo salto importante en el coste humano y financiero de hacer la guerra, la emergencia de imperialismos

competidores, y el colapso final del orden mundial británico del siglo diecinueve, conjuntamente con violaciones generalizadas de los principios westfalianos (ARRIGHI, 1998).

As duas Grandes Guerras foram a evidência mais crua dos limites dos princípios de Westfalia – de que estes não são mais que princípios formais que muitas vezes não condizem com as reais forças e as reais diferenças em jogo – e da ideia do equilíbrio de poder entre Estados capitalistas em meio às profundas contradições do sistema.

Após a Segunda Grande Guerra, os tais princípios westfalianos foram de novo reafirmados, desta vez sob a hegemonia dos EUA. Neste novo ciclo ampliou-se ainda mais o alcance dos princípios de Westfalia, tornando-os universais com a descolonização da Ásia e da África.

O mundo se mostrou dividido em dois blocos cada um dos quais liderados pelos EUA de um lado, e pela URSS de outro. De acordo com Arrighi, na sua análise desmistificadora da ideia de soberania estatal, a despeito da universalização dos princípios de Westfalia, nesta época de

[...] industrialización de la guerra y de centralización creciente de capacidades político-militares en poder de un número pequeño y menguante de estados, esa doctrina (do equilibrio de poder entre os Estados) tenía poco sentido como descripción de las relaciones reales de poder entre los miembros del sistema interestatal globalizado, y no tenía más sentido como prescripción para garantizar la soberanía de los estados (ARRIGHI, 1998).

Portanto, a liderança dos EUA pelo lado capitalista e da URSS pelo socialista representavam um grau de alcance hegemônico até então desconhecido.

[...] ningún estado había colocado anteriormente sus propias tropas sobre el territorio soberano de otros estados en una cantidad tan amplia durante un período de paz tan largo. Este régimen político-militar mundializado y globalizador, centrado en los Estados Unidos, complementó y fue complementado por el sistema monetario mundial, también centrado en Estados Unidos, instituido en Bretton Woods. Estas dos redes interco-

nectadas de poder, una militar y otra financiera, permitieron a Estados Unidos asumir su hegemonía para regir el sistema globalizado de estados soberanos con un alcance que iba totalmente más allá del horizonte, no sólo de los holandeses del siglo diecisiete, sino también del imperio británico del siglo diecinueve (ARRIGHI, 1998).

Esta liderança trazia assim, como novidade em relação aos ciclos anteriores, a presença mediadora de entidades supraestatais e pautava-se em acordos que redefiniam a soberania dos Estados, mas que, todavia, segundo Arrighi, em última instância, apenas assegurava e institucionalizava as lideranças citadas, permitindo, inclusive, iniciativas que, na prática, feriam absurdamente qualquer princípio de soberania nacional.

Como vimos em páginas anteriores (segundo capítulo), os “Anos Dourados” foram uma etapa de incrível expansão produtiva e comercial realizada sob a liderança norte-americana. Porém, o final da década de 1960 e início da década de 1970 representaram o início da etapa de expansão financeira da economia, de forma que os capitais passaram a se reproduzir no plano financeiro e de forma volátil pelos mais variados mercados mundo afora – este movimento viria representar o enfraquecimento e o declínio da economia mais poderosa do mundo.

A expansão econômica norte-americana criou, assim, os elementos contraditórios que iriam contestar sua liderança: no plano econômico, verificou-se a fuga de capitais para os mercados *off-shore*, o que contribuiu para o enfraquecimento econômico daquele país, além do endividamento, consequência dos fabulosos gastos militares; no plano militar, a derrota no Vietnã acarretou consequências econômicas e políticas importantes, pois permitiu o fortalecimento econômico daquela região da Ásia pela entrada da China no circuito do intercâmbio com os demais países da região: “la Guerra de Vietnam destruyó lo qué la Guerra de Corea había creado”. Outro ponto a destacar foi o crescimento das chamadas respostas ao “desafio americano”, principalmente da Europa Ocidental desde os anos 1970, e da Ásia na década de 1980: “respuestas competitivas tanto de los viejos como nuevos centros de acumulación de capital, debilitados, y finalmente en retroceso,

por las exigencias norteamericanas sobre rentas y recursos extranjeros” (ARRIGHI, 1998).

Tal como foi colocado anteriormente, nascem de dentro do próprio exercício de poder norte-americano os elementos contrários que, segundo Arrighi, apontam para a Ásia como região de onde poderá vir a superação da liderança estadunidense.

Irónicamente, esta altamente significativa, aunque parcial, inversión de la suerte de los Estados Unidos por una parte, y de los estados del este asiático por otra, se originó por las mayores injerencias de Estados Unidos sobre la soberanía de los estados del este asiático desde el inicio de la Guerra Fría. La ocupación militar unilateral de Japón en 1945 y la división de la región como consecuencia de la Guerra de Corea en dos bloques antagónicos crearon, en palabras de Bruce Cumings unos proamericanos “regímenes verticales solidificados mediante tratados bilaterales de defensa (con Japón, Corea del Sur, Taiwan y Filipinas) y dirigidos por un Departamento de Estado que dominaba sobre los ministerios de asuntos exteriores de estos cuatro países (ARRIGHI, 1998).

Segundo o autor, a Ásia tirou proveito de uma situação antes desfavorável, ou seja, de uma divisão do trabalho em que, dentro da estrutura de poder asiática, caberia a “los Estados Unidos el control de la mayoría de los revólveres, a Japón y a la China exterior el control de la mayoría del dinero, y a la RPC el control de la mayoría del trabajo.” (ARRIGHI, 1998).

Arrighi coloca uma diferença significativa entre a atual crise de controle político e as demais que se seguiram desde os primeiros ciclos de desenvolvimento do capitalismo: trata-se da dissociação dos poderes militar e financeiro, isto é, do fato de a potência do momento deter o controle militar, mas não mais o poder financeiro.

Mientras el poder militar se ha centralizado aún más en manos de los Estados Unidos y de sus más estrechos aliados occidentales, el poder financiero se ha llegado a dispersar entre un conjunto multicolor de organizaciones territoriales y no terri-

toriales que, *de facto* o *de iure*, no pueden ni remotamente aspirar a alcanzar las capacidades militares globales de los Estados Unidos. Esta anomalía señala una ruptura fundamental con el modelo evolutivo que ha caracterizado la expansión del capitalismo mundial durante los últimos 500 años (ARRIGHI, 1998).

Esta diferença, porém, não altera no fundamental o quadro de análise do autor a respeito das identidades entres os diferentes ciclos sistêmicos e não modifica, portanto, suas previsões. Ele aposta mais no fato de os EUA terem perdido o controle sobre o capital financeiro do que no fato de ainda controlarem quase absolutamente as forças militares mundiais.

Não importa a Arrighi o fato de que os capitais que abundavam na Ásia, ao menos até 1997, na verdade eram tão asiáticos quanto poderiam ser sul-africanos de manhã, suíços à tarde, caribenhos à noite e assim por diante, ao passo que o poder militar norte-americano ainda parece tão sólido quanto universal, mesmo reconhecendo-se que, por outro lado, enquanto os EUA estavam preocupados em “perseguir el poder político regional y global, sus estados-vasallos del este asiático se especializaban en el comercio y en la obtención de ganancias” (ARRIGHI, 1998).

A crise atual significa, na visão de Arrighi, um impasse em que se colocou a hegemonia estadunidense. Ela vive a fase de declínio da sua linha de desenvolvimento, pois o ciclo sistêmico de acumulação ao qual corresponde, atingiu com força a etapa de financeirização e, ao mesmo tempo, no horizonte não se visualiza com clareza a configuração definida de um novo ciclo de acumulação.

Para Arrighi, portanto, a chamada crise dos Estados nacionais refere-se mesmo é à crise particular da hegemonia estadunidense e, conseqüentemente, do seu aparato de controle político, um processo que tem suas raízes no crescimento astronômico das finanças internacionais que já não se submetem mais ao controle de nenhum Estado, pois representam “un espacio de flujos (que) no se encuentra bajo ninguna jurisdicción estatal” (ARRIGHI, 1998).

Paradoxalmente, também a acirrada disputa interestatal pelo capital que gira na esfera financeira, seria mais um ponto a favor da Ásia. Para Arrighi, com a expansão financeira, dá-se um processo de interdependência entre os capitais e os Estados. Os primeiros, sem encontrar “salidas lucrativas para la masa creciente de ganancias que se acumula en las manos de las agencias capitalistas”, precisam da ajuda dos Estados para realizar os melhores “investimentos” especulativos. Por sua vez, os Estados dependem diretamente de sua capacidade de atrair esses mesmos capitais – “No deberíamos sorprendernos, por lo tanto, si algunos estados son reforzados más que debilitados por la expansión financiera” (ARRIGHI, 1998). Este autor coloca ainda que:

Como Eric Helleiner (1997) señala, los estados del este de Asia han permanecido inmunes al tipo de presiones que han conducido a otros estados, en otras zonas, a “desregular” sus sistemas financieros domésticos para atraer capital. Y Richard Stubbs (1997) muestra que, como resultado del Acuerdo Plaza del G-7 de 1985, los estados del ASEAN han sido literalmente inundados por capitales que buscaban inversiones dentro de sus dominios – un desarrollo que ha mejorado más que empeorado su libertad de acción en relación con las fuerzas externas, tanto económicas como políticas. La lucha de los estados africanos, latinoamericanos, de Europa Oriental, de Europa Occidental, norteamericanos y australianos por el capital móvil, han sido así acompañados por una lucha del capital móvil por subirse al carro de la expansión económica del este y sudeste asiático (ARRIGHI, 1998).

Ao cogitar sobre a possível superação do atual ciclo hegemônico estadunidense pela Ásia e observando o quadro econômico-político apresentado pelos países asiáticos, Arrighi vaticina:

Sólo una pluralidad de estados, actuando concertadamente entre sí, tiene alguna oportunidad de generar un nuevo orden mundial basado en el Este de Asia. Esta pluralidad pudiera incluir a los Estados Unidos y, en todo caso, las políticas estadounidenses

hacia la región permanecerán como un factor importante, entre otros, en la determinación de si surgirá realmente, y cuándo y cómo, tal nuevo orden mundial basado en el Este de Asia (ARRIGHI, 1998).

Neste texto, Arrighi coloca de maneira diferente a previsão feita no “Longo Século XX”, isto é, ele agora coloca de maneira menos incisiva e mais hipotética, embora ainda bastante otimista, a possibilidade de a Ásia vir a ser o novo epicentro da acumulação capitalista mundial.

Es demasiado pronto para decir qué tipo de formación económico-política surgirá finalmente de esta reunificación y hasta donde puede llegar la rápida expansión económica de la región del este asiático. Por lo que sabemos, el ascenso actual del Este de Asia hasta llegar a ser el mayor centro dinámico de los procesos de acumulación de capital a escala mundial, puede muy bien ser el preámbulo a un “recentramiento” de las economías regionales y mundiales sobre China, como estuvieron en tiempos premodernos. Pero sin saber lo que realmente sucederá o no, los aspectos principales del continuo renacimiento económico del este asiático son suficientemente claros como para proporcionarnos algunas señales de su probable futura trayectoria y de sus implicaciones para la economía global en su conjunto (ARRIGHI, 1998).

Em suma, apesar de colocar-se de maneira mais flexiva, para o autor, a tendência primeira é a de a Ásia se tornar o novo epicentro do capitalismo mundial, pois ela já é o “vehículo tendedor de vias”.

Mientras tanto, la herencia geo-histórica del este asiático, sus bajos costes comparativos de protección y de reproducción, dieron a los gobiernos de la región y a sus agencias de negocios una ventaja competitiva decisiva en una economía global más estrechamente integrada que antes. No se sabe si esta herencia se conservará. Pero por ahora la expansión asiática oriental ha sido el “vehículo tendedor de vias” para una trayectoria de desarrollo mucho más económica y sostenible que la trayectoria estadounidense (ARRIGHI, 1998).

Quando começa a sua defesa da Ásia como possível nova potência global, Arrighi coloca:

Resulta claro que si los Estados Unidos no tienen ‘el dinero necesario para poder realizar el tipo de presión que producirá resultados positivos’ – como previsoramente deploraba el alto responsable de la política exterior de EEUU – , los estados del Este de Asia, o al menos algunos de ellos, tienen todo el dinero necesario para ser inmunes al tipo de presión que está llevando a los estados de todo el mundo – incluidos los Estados Unidos – a someterse a los dictados de la creciente movilidad y volatilidad del capital (ARRIGHI, 1998).

Já expusemos anteriormente nossas questões a respeito das previsões de Arrighi com relação ao futuro promissor que estaria reservado à Ásia, portanto, não retornaremos a este ponto<sup>60</sup>. Porém, faz-se necessária uma referência metodológica à articulação do problema da crise dos Estados à Teoria dos Ciclos Sistêmicos de Acumulação. Pelo que se pode deduzir das análises do autor, o processo descrito como ciclos sistêmicos de acumulação representam uma constante superação em que, a cada ciclo, a liderança de um (uns) determinado(s) Estado(s) se faz por meio de um alcance cada vez maior, de modo que esta constante superação de ciclos poderia ser comparada com a forma de uma espiral ascendente.

Cabe indagar se não haveria limites históricos que obstaculizassem ou até colocassem a eterna repetição desse desenvolvimento sempre em escala crescente diante de um impasse fundamental? Perguntaríamos ainda se fatos que nesta etapa do desenvolvimento do

---

<sup>60</sup> Apenas acrescentaríamos que Del Roio (2011) também cogita o surgimento da Ásia como novo polo hegemônico, embora como uma alternativa difícil de se realizar. O importante é que, para este autor, qualquer possibilidade de mudança no quadro de hegemonia implica a forte possibilidade de conflitos: “Como a crise da valorização do capital tende a se agravar com a poupança de trabalho vivo promovida pela revolução tecnológica, os conflitos presentes no mercado global podem se intensificar de modo a pôr em conflito armado as três cabeças do ‘Cérebro do capital’. (...) A difícil, mas não impossível emergência de um novo polo de poder político e de acumulação que conteste o poder da tríade pode agravar os riscos de um confronto num futuro não tão remoto”.

sistema do capital se mostraram extremamente problemáticos, como a crise do trabalho assalariado, o desenvolvimento científico-tecnológico – apresentando um processo de automação cuja intensidade atinge com força a situação do trabalho abstrato –, e a mundialização do capital nas proporções que se verificam contemporaneamente, mais a crise ecológica, além do inaudito crescimento econômico das corporações capitalistas em face dos Estados, perguntaríamos se estes não seriam fatos complicadores para se pensar o desenvolvimento do capitalismo segundo a perfeição do movimento pendular? Veremos a seguir como esta questão é abordada por Mészáros.

As questões que levantamos no segundo capítulo, relativas às previsões de Arrighi quanto ao futuro econômico em que a Ásia seria a protagonista do processo da acumulação mundial, não se desfizeram. O otimismo apresentado pelo autor, no entanto, não é de todo sem fundamento; ele baseia-se na patente perda de prestígio e poder norte-americano de um lado, e na estatisticamente comprovada ascensão vertiginosa das economias asiáticas. Esses dois fatos ou, para sermos mais precisos, essas duas tendências, mais a “aplicação mecânica” – para usar a expressão de Gil Calvo citada no segundo capítulo – da observação histórica, todavia, não fundamentam suficientemente as previsões do “Longo Século XX”.

Se já nos pareceram problemáticas aquelas previsões econômicas, mais ainda nos parece a possibilidade de a Ásia vir a deter a hegemonia do controle político tal como antes o fizeram, por exemplo, os EUA e a Grã-Bretanha.

As principais questões que nos parecem pertinentes de serem colocadas em relação às formulações de Arrighi seriam as seguintes:

1) Se o que caracteriza o grande capital nesta fase de expansão financeira é a volatilidade, o fato de representar “un espacio de flujos (que) no se encuentra bajo ninguna jurisdicción estatal”, e se movimentar com a velocidade da luz, ao sabor dos interesses especulativos que o movem, como aceitar então aquela imunidade referida por Eric Helleiner? (Ver citação à página 130). Tal imunidade não existe como se pôde verificar por ocasião da crise de 1997. Aliás, como já apontamos

antes, o fato de este texto, em que Arrighi analisa a crise dos Estados, ter sido escrito antes da citada crise, não o exime de responsabilidades no que se refere às previsões feitas.<sup>61</sup>

2) O foco de análise de Arrighi está centrado no aspecto da expansão financeira. Isto parece um problema, pois, embora a predominância econômica indiscutivelmente seja do capital especulativo, nele não se encerra a questão. O problema da soberania dos Estados deve ser observado em toda a complexidade das relações político-econômicas e não apenas com respeito à regulação dos sistemas financeiros domésticos, tendo em vista a atração de capitais. Um dos aspectos que demonstram a vulnerabilidade da soberania dos Estados asiáticos – e não apenas deles, mas da grande maioria dos demais – é, precisamente, o do mercado de trabalho. Ao que consta, os países da Ásia que mais prosperaram nas últimas décadas, foram justamente aqueles que mais se *prostraram de rodillas* ante as megacorporações capitalistas, flexibilizando, desregulamentando, precarizando as relações de trabalho, explorando aberta e largamente o trabalho infantil, estabelecendo as mais drásticas formas de exploração do trabalho, enfim, revivendo em plenitude o que William Blake chamou de “sombrios moinhos satânicos”.<sup>62</sup>

3) Não estaria, a poderosa Ásia – para não falar no sistema como um todo – assente numa delicada situação social, consequência direta do altíssimo custo social e ecológico da prosperidade econômica, constituindo-se num verdadeiro barril de pólvora, fato este que, de cara, já tornaria qualquer previsão otimista bastante problemática?

---

<sup>61</sup> As limitações asiáticas estão manifestas também em Del Roio (2011): “Funcionando mais como gigantescos porta-aviões, os chamados ‘tigres asiáticos’, às custas de uma exploração do trabalho análoga à fase de acumulação primitiva do capital, conseguiram projetar-se no mercado globalizado por meio de grandes monopólios privados amparados no Estado. A vida mostrou, porém, que esse é o setor frágil de economia globalizada, pois é onde primeiro o capital financeiro especulativo procura conter a ‘supervalorização’ que coloca em risco o conjunto do sistema. O resultado é que esses países têm sua soberania inteiramente alienada em favor das agências globais do capital, como o FMI”.

<sup>62</sup> Ver a respeito W. Greider 1998, especialmente das páginas: 377 a 407.

4) Por último, pode-se questionar ainda a condição colocada por Arrighi à possibilidade de a Ásia vir a deter a hegemonia política de um novo ciclo sistêmico de acumulação. O autor coloca que “Sólo una pluralidad de estados, actuando concertadamente entre sí, tiene alguna oportunidad de generar un nuevo orden mundial basado en el Este de Asia.” Ora, se é assim, a previsão de Arrighi depende de uma conjugação de fatores cuja possibilidade de se efetivar não é nada fácil. Primeiro, porque depende de um desenvolvimento econômico realmente capaz de suplantar os EUA, a Europa Ocidental e não apenas com o suporte de um capital volátil e promíscuo. Depois, depende de uma articulação entre diversos Estados nacionais, capaz de fazê-los atuar *concertadamente*, ou seja, superando as diferenças regionais, culturais, os nacionalismos etc.

### **O desajuste estrutural entre as estruturas reprodutivas materiais do capital e suas formações estatais**

Mészáros tem uma compreensão radicalmente diferente da de Arrighi quanto ao problema em discussão. Para Mészáros, com o processo de mundialização do capital, no alcance que atingiu nos dias de hoje, está dado um impasse do ponto de vista do controle político-capitalista, isto é, trata-se de um impasse fundamental entre a dinâmica do capital sem fronteiras e as estruturas políticas de comando nacionais.

Esta incapacidade de levar o interesse do sistema do capital à sua conclusão lógica se deve ao desajuste estrutural entre os imperativos que emanam do processo do metabolismo social do capital e o Estado como estrutura de comando político abrangente do sistema. Pois o Estado não pode ser verdadeiramente abrangente e totalizante no grau em que ‘deveria ser’, uma vez que, em nossos dias, ele não mais está em sintonia com o nível já atingido de integração do metabolismo social, sem mencionar o que seria necessário para desembaraçar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições. Atualmente, não existe qualquer indício de que este profundo desajuste estrutural possa ser corri-

gido pela formação de um *sistema estatal global* capaz de eliminar com sucesso os antagonismos reais e potenciais da ordem metabólica global estabelecida (MÉSZÁROS, 1999, p. 123).

Para Mézárós, portanto, o problema não é apenas de perda de soberania dos Estados frente ao crescimento diluviano das corporações econômicas, nem de crise parcial dos Estados, envolvendo aqueles que detêm a hegemonia, dentro de um desenvolvimento que apresenta a forma de uma espiral ascendente e que se realiza por meio de sucessivas superações históricas, como aponta Arrighi.

O que está colocada, segundo o entendimento de Mézárós, é uma crise estrutural do sistema de controle do metabolismo social a partir de uma contradição entre as estruturas reprodutivas materiais e suas formações estatais, ocasionada pelo fato de que os Estados nacionais não conseguem mais cumprir sua função histórica diante do alcance atingido pelo intercâmbio mundializado do capital.

A chamada crise dos Estados nacionais é analisada por Mézárós como um processo complexo que envolve as estruturas mais profundas do sistema do capital e que não está colocada no nível estatal, numa pretensa superestrutura apenas, como uma esfera separada do mundo produtivo, mas faz parte da dinâmica mesma do capital.

Segundo entende Mézárós, está dada a impossibilidade de o Estado – na forma tradicional de Estado-nação – poder dar conta de sua tarefa dentro da complexidade mundializada que se construiu. O capital mundializado precisa de um aparato de controle político também de alcance mundial. Nisto há certa aproximação entre os dois autores, pois, para Arrighi, cada nova hegemonia que ascende em cada novo ciclo sistêmico que se abre, deve ser sempre mais abrangente que a anterior.

Todavia, o complicador para a tese de Arrighi é que até à fase conhecida como o Pós- Segunda Guerra, pelo menos, o sistema se encontrava em constante expansão; havia países por reconstruir e mercados para expandir e um Estado forte como o norte-americano poderia a um só tempo centralizar a função de controle e ser também abrangente, segundo exigia o sistema então.

Porém, mesmo sendo o capital um sistema que “sai das dificuldades e disfunções por meio do ‘crescimento’”, ele já não encontra as mesmas possibilidades de expansão. A expansão global não é ilimitada e o capital não é um jogo cujas apostas podem ser elevadas *ad infinitum*, pois não dispõe de uma “carteira de dinheiro inesgotável”.

Segundo entende Mészáros, construiu-se um impasse que se localiza exatamente na impossibilidade de a função de controle político do metabolismo social mundializado ser realizada pelo Estado-nação bem como na impossibilidade de se construir um “sistema estatal global” e, mais que isso, para o autor, em última instância, “nenhuma ação política concebível corrigiria o fundamento socioeconômico do capital”.

Tal impasse não existe para Arrighi, pois a nova hegemonia que venha a superar a norte-americana terá apenas que ser mais abrangente, podendo esta condição ser satisfeita com a ideia da “pluralidad de estados, actuando concertadamente entre sí”.

Para se compreender corretamente as formulações de Mészáros sobre o “desajuste entre as estruturas reprodutivas materiais do capital e suas formações estatais”, é importante, antes, compreender como ele apresenta a natureza e dinâmica do sistema do capital, e o papel do Estado.

O sistema do capital é, fundamentalmente, “orientado para a expansão e impulsionado pela acumulação”, de forma que o capital se tornou o sistema de controle do metabolismo social “mais eficiente e flexível de extração de trabalho excedente” (seu *modus operandi*).

O capital não é uma “entidade material”; ele é, antes de tudo, na concepção de Mészáros, um modo de controle do metabolismo social, em si mesmo “totalizador, irretocável e irresistível”, ou seja, um sistema que não precisa de uma instância separada para impor sua dinâmica.

Paradoxalmente, quanto mais totalizante é sua estrutura de controle, mais incontrolável se mostra a dinâmica do metabolismo social e, obviamente, menores são as possibilidades de os indivíduos exercerem qualquer comando sobre o sistema<sup>63</sup>. Isto é, o controle do metabolismo

---

<sup>63</sup> Para lembrar aquilo que Marx fala a respeito dessa incontrolabilidade do metabolismo do capital, ele se refere aos burgueses, ainda que estes sejam a classe dominante, apenas como os

social é totalizador na medida em que os indivíduos não podem fugir à dinâmica fundamental da produção de mercadorias, suas ações são determinadas por essa dinâmica e dão-se dentro dela. Por outro lado, torna-se impossível aos indivíduos, tanto individual quanto coletivamente, quer pertençam eles a esta ou àquela classe, exercerem qualquer domínio sobre a dinâmica do sistema como um todo.

Mészáros define o sistema do capital como um modo de controle do metabolismo social, histórico, assim como outros que o antecederam, porém com a vantagem de ser entre os demais o mais abrangente. Deste modo, é importante que o termo “controle” não seja tomado como a manipulação imediata, pura e simples do cotidiano dos indivíduos.

Na verdade, o modo de controle do metabolismo social exercido pelo capital trata de impor ao conjunto da sociedade determinados princípios objetivos dos quais não se pode fugir senão superando o sistema como um todo. Um desses princípios é a sujeição dos indivíduos à uma divisão de “classes sociais abrangentes, mas objetiva e irreconciliavelmente opostas”; o outro é “um sistema de divisão social hierárquica do trabalho, sobreposto à divisão funcional/técnica (e, mais tarde tecnológica) do trabalho como a força que penosamente cimenta esse conjunto complexo, a despeito de sua tendência profunda à dissolução centrífuga”, além da instituição do Estado moderno como o “instrumento abrangente de controle político”.

O mais importante da colocação de Mészáros é a consideração de que a função de controle é exercida ampla e cegamente pelas injunções objetivas do sistema, ou seja, essa função não é especialidade de uma superestrutura de existência separada, ou do Estado, embora este cumpra um papel importantíssimo.

Muito embora o capital seja sua própria estrutura de comando, ele se constitui de estruturas vitais extremamente contraditórias, como já foi colocado, o que o faz um sistema explosivo, dotado de uma poderosa “tendência à dissolução centrífuga”. O sistema do capital, estru-

---

“síndicos da sociedade burguesa, (embora) embolsem todos os frutos da administração que exercem”.

turado antagonisticamente, orientado para a expansão e impulsionado pela acumulação e que se alimenta essencialmente da extração de trabalho excedente, este sistema, com tamanha potencialidade explosiva, seria inviável se não contasse com uma estrutura de comando político capaz de convencer ou de impor ao conjunto da sociedade as leis e normas do sistema, de deslocar contradições, de intervir economicamente, de proteger a propriedade privada, de exercer sua força repressiva sobre os rebeldes, enfim, de “salvaguardar as condições gerais para extração de trabalho excedente” Mészáros (1999, p. 115), coloca que:

Sem a adequada estrutura de comando totalizante – firmemente orientada para a extração de trabalho excedente – as unidades de capital não constituem um sistema, mas apenas um agregado mais ou menos fortuito e precário de entidades econômicas expostas aos perigos de um desenvolvimento declinante ou da imediata extinção política.

O Estado aparece, assim, como a entidade necessária, engendrada pelo próprio desenvolvimento das articulações do sistema – ele surgiu com a mesma “inexorabilidade que caracteriza a difusão triunfante das estruturas econômicas do capital, complementando-as na qualidade de estrutura totalizante de comando político do capital”.

A formação do estado moderno é uma exigência absoluta para garantir e salvaguardar de modo mais ou menos permanente as realizações econômicas do sistema. A predominância do capital no campo da produção material e o desenvolvimento das práticas políticas totalizantes do estado moderno andam lado a lado (MÉSZÁROS, 1999, p. 97).

Mészáros redefine a relação Estado – mundo produtivo tão mal colocada inclusive em parte da própria tradição marxista. O autor procura reparar a maniqueísta dualização feita entre as esferas chamadas de infraestrutura produtiva e superestrutura ideológica.

Para ele, o capital é sua própria estrutura de comando, assim como o Estado, por seu turno, não é uma superestrutura de existência

separada, mas compõe a própria esfera produtiva: “o capital como tal é, em si mesmo, sua própria estrutura de comando, sendo a dimensão política uma parte integrante dela, embora não seja, absolutamente, uma parte subordinada”. Por sua vez,

[...] o estado – devido ao seu papel constitutivo e permanentemente desempenhado – deve ser entendido como uma parte constitutiva da própria base material do capital. Pois ele contribui de modo substantivo, não apenas para a formação e consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade, mas também para seu contínuo funcionamento (MÉSZÁROS, 1999, p. 117).

Mészáros vai mais longe e afirma que o Estado, malgrado ser corriqueiramente reduzido a uma superestrutura apartada dos demais órgãos do metabolismo do capital, na verdade, ele mesmo,

[...] enquanto estrutura de comando abrangente, tem sua própria superestrutura – designada por Marx como ‘superestrutura jurídica e política’ –, assim como as estruturas inequivocamente materiais possuem suas próprias dimensões superestruturais (MÉSZÁROS, 1999, p. 110-111).

Seguindo essa forma de consideração, Mészáros destaca o fato de que os diversos órgãos do metabolismo do capital constituem relações contraditórias, apesar do terreno comum de sua interdependência constitutiva, se assim não fosse o sistema viraria uma “gaiola de ferro”.

O autor procura, ainda, desfazer outro equívoco, que diz respeito à condição do Estado, trata-se justamente da noção de autonomia, frequentemente utilizada para sugerir independência da esfera estatal. Segundo o autor:

O estado, enquanto estrutura de comando político abrangente do capital, não pode ter autonomia – seja em que sentido for – em relação ao sistema do capital, uma vez que um e outro são partes inextricavelmente unidas de um mesmo todo. Ao mesmo tempo, o estado está muito longe de ser redutível às determina-

ções que emanam diretamente das funções econômicas do capital. Pois o estado que se constituiu historicamente contribui em larga medida para a determinação – no sentido anteriormente mencionado de co-determinação – daquelas mesmíssimas funções, limitando ou ampliando as possibilidades de algumas contra outras. Além disso, também a ‘superestrutura ideológica’ – que não deve ser confundida ou simplesmente identificada com a ‘superestrutura jurídica e política’, sem falar no próprio estado – só é inteligível quando compreendida como irredutível às determinações econômico-materiais diretas, embora, também neste ponto, a tentativa frequente de atribuir uma autonomia fictícia (no sentido idealisticamente superampliado de independência) deva ser firmemente rejeitada (MÉSZÁROS, 1999, p. 111).

Essa dita estrutura totalizante de comando político está assente sobre a complexa articulação de fatores e processos contraditórios. Fundamentando-se nas análises de Marx em *O Capital*, Mézáros destaca então, três contradições insubstituíveis, necessárias e, portanto, não contingenciais que se constituem na estrutura fundamental do sistema: a primeira seria a contradição entre produção e controle, radicalmente separados e opostos entre si; a segunda, a contradição entre produção e consumo, que faz conviver de um lado o “superconsumo” e, de outro, a negação das necessidades mais elementares para a existência humana; e, por fim, encontra-se a necessidade, como condição da realização do capital, e de superação da contradição produção – consumo, de expandir sempre a circulação globalmente, confrontando-se este fato com os mecanismos regionais de controle.

Estas contradições são elementos constitutivos do sistema do capital, ou seja, pertencem às determinações estruturais mais profundas do sistema do capital e se reproduzem constantemente desde os mais pequenos até aos mais complexos microcosmos. Assim sendo, para Mézáros, o que está em jogo com a mundialização do capital não é apenas uma hegemonia em particular que vigora durante um ciclo sistêmico, mas o sistema metabólico mesmo, pois a potencialização dos antagonismos inflama a tendência à dissolução centrífuga.

Não se trata, entretanto, de uma recusa da Teoria dos ciclos, nem de um menosprezo do problema dos conflitos hegemônicos envolvidos, mas de se enfatizar com toda força o problema fundamental da potencialização das contradições inerentes ao capital e a incapacidade de criação de uma estrutura global de controle político que as dissipe.

Destacariamos aqui, devido ao nosso interesse central, o terceiro aspecto principal, referente à contradição entre produção e circulação, em que o autor coloca o problema da necessidade de se instituir a circulação global como modo de buscar a unidade entre produção e circulação.

O papel do Estado consiste sempre em fazer avançar o conjunto da economia dos limites nacionais cujo controle político lhe compete. No plano internacional, esta tarefa se realiza apoiando os capitais monopolistas nacionais, donde se estabelece uma acirrada luta competitiva entre estes e seus respectivos Estados.<sup>64</sup> O caráter destrutivo desses conflitos se faz evidente quando se observa que, paralelamente ao processo de globalização, corre a lei do desenvolvimento desigual: “o sistema do capital está submetido à lei do desenvolvimento desigual, que se impõe, nesse sistema, de forma totalmente destrutiva em virtude do caráter antagônico de seu princípio estrutural interno” (MÉSZÁROS, 1999, p. 105).

Uma possível saída segundo aponta Mézszáros, seria a “dupla contabilidade” – o que, de certa maneira já vigora, mas sob a pseudosoberania dos Estados nacionais – que consistiria na criação de um

[...] padrão de vida consideravelmente mais elevado para a classe operária – unido à democracia liberal – em casa (ou seja, nos países ‘metropolitanos’ ou países ‘centrais’ do sistema global do capital) e a dominação exploradora e impiedosa-

---

<sup>64</sup> A acirrada luta intercapitalista frequentemente lançou mão de canhões e baionetas como “único” meio de resolver seus conflitos: “a lógica última destes conflitos sempre maiores e mais intensos é: ‘guerra ilimitada caso os métodos ‘normais’ de submissão e dominação falhem” (MÉSZÁROS, 1999, p. 107). E isto aparece como um fato recorrente na história do metabolismo do capital, todavia não parece cogitado por Arrighi como saída possível do ciclo sistêmico hegemônico pelos EUA.

mente autoritária, até abertamente ditatorial exercida de modo direto ou por procuração, na ‘periferia subdesenvolvida’ (MÉSZÁROS, 1999, p. 102).

A condição para tanto é a possibilidade de o capital poder permitir aos trabalhadores dos países de capitalismo avançado certa estabilidade. Com efeito, duas tendências complementares, no entanto, se colocam: de um lado, verifica-se a tendência à equalização da taxa diferencial de exploração – segundo indica MéSZáros, uma tendência geral do desenvolvimento do capital mundial – que significa exatamente o nivelamento, em escala global, da taxa diferencial de exploração; em segundo lugar, e como consequência da anterior, verifica-se o crescimento do autoritarismo nos países de capitalismo avançado.

O caráter destrutivo do metabolismo do capital se evidencia de forma aguda com a mundialização do capital. Os antagonismos produção e controle, produção e consumo e produção e circulação se reproduzem em tais proporções que, na avaliação do autor,

Nada seria resolvido pelo estabelecimento de um ‘Governo Mundial’ – e o sistema estatal correspondente –, mesmo se isto fosse possível de algum modo. Pois nenhum sistema global pode deixar de ser explosivo e tender à autodestruição se for antagonisticamente estruturado em todo o seu núcleo interno (MÉSZÁROS, 1999, p. 106).

O processo de globalização, responsável por potencializar as contradições do metabolismo do capital, segundo MéSZáros, é o desdobramento necessário do sistema orientado para a expansão e não poderia se caracterizar senão pela dominação e subordinação.

[...] no plano da política totalizante, ela corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais ou menos poderosos que usufruem (ou sofrem) a posição que lhes é atribuída pela relação de forças predominante (mas, de tempos em tempos, necessária e violentamente contestada) na hierarquia planetária do capital (MÉSZÁROS, 1999, p. 102).

Por meio dessa citação pode-se perceber alguma semelhança entre aspectos das concepções Arrighi e aspectos das concepções de Mészáros no ponto em que este se refere à hierarquia de Estados e da relação de forças de tempos em tempos contestada. Contudo, a diferença entre os dois está justamente na tese de Mészáros segundo a qual o capital não conseguiria instituir uma estrutura totalizante de controle político condizente com seu desenvolvimento mundializado, esse é o impasse apontado pelo autor, inexistente para aquele outro.

A seriedade deste problema é ilustrada pelo fato de que mesmo o estado capitalista da maior potência hegemônica – os Estados Unidos, hoje – tem fracassado em sua tentativa de exercer seu mandato de maximizar a *irrefreabilidade global* do sistema do capital e se impor como comandante incontestado desse sistema em nível global (MÉSZÁROS, 1999, p. 123, grifo do autor).

Em suma, a questão nuclear que nos interessa neste momento, ou seja, a crise dos Estados nacionais, como estrutura política de comando do capital, é resultado, segundo Mészáros, do processo pelo qual as contradições fundamentais romperam as fronteiras nacionais e enredaram complexas relações no plano mundial, ao passo que as estruturas políticas de comando permaneceram limitadas às fronteiras nacionais:

As complicações e contradições irreprimíveis devidas à crescente socialização da produção afetam o núcleo interno do capital enquanto sistema reprodutivo. Paradoxalmente, elas se originam do maior trunfo do sistema do capital: um processo de avanço produtivo dinâmico ao qual o capital não pode renunciar sem solapar sua própria força produtiva e concomitante legitimidade. Eis por que o desajuste estrutural aqui referido está fadado a permanecer conosco enquanto existir o próprio sistema do capital (MÉSZÁROS, 1999, p. 120).

Ora, com a tendência à crescente socialização da produção no plano da mundialização do capital, os antagonismos são potencializados e a contradição entre produção e controle, por exemplo, adquire

um caráter ainda mais agudo, estabelecido exatamente pela incompatibilidade entre os “imperativos materiais do capital e sua capacidade para manter o controle ali onde ele é mais importante: no próprio processo de produção” (MÉSZÁROS, 1999, p. 119).

Sob outro aspecto básico, está dada uma contradição entre “o mandato totalizante do estado e sua capacidade para realizar essa tarefa”, consequência do mesmo processo de mundialização do capital. O capital mundializado potencializou as estruturas vitais do sistema do capital, essencialmente contraditórias, passando a exigir uma estrutura de comando político de proporções semelhantes, ou seja, de alcance mundial, mas o

[...] ‘capital global’ é desprovido de sua própria formação estatal, apesar de o sistema do capital exercer seu poder – de forma extremamente contraditória – como um sistema global. Assim, o ‘estado do sistema do capital’ demonstra sua incapacidade para conduzir a lógica objetiva da irrefreabilidade do capital à sua conclusão (MÉSZÁROS, 1999, p. 121).

Mészáros, embora indique as profundas contradições que podem levar o sistema a um estrangulamento, e coloque com propriedade a impossibilidade de o Estado contorná-las, não nutre ilusões de que o sistema se autodestrua espontaneamente, ao contrário, ele reconhece a enorme capacidade do sistema para seguir adiante, mesmo sem resolver nem sequer minimizar suas chagas profundas.

Portanto, qualquer que seja a alternativa adotada para se tentar tirar o capital desta encruzilhada – “o desajuste estrutural entre os imperativos que emanam do processo do metabolismo social do capital e o estado como estrutura de comando político abrangente do sistema” – ver-se-á diante de uma limitação histórica, pois as contradições inerentes não se superam senão por meio de ações globais contra o sistema do capital.

[...] o estado não pode ser verdadeiramente abrangente e totalizante no grau em que ‘deveria ser’ uma vez que, em nossos dias, ele não mais está em sintonia com o nível já atingido de inte-

gração do metabolismo social, sem mencionar o que seria necessário para desembaraçar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições. Atualmente, não existe qualquer indício de que este profundo desajuste estrutural possa ser corrigido pela formação de um sistema estatal global capaz de eliminar com sucesso os antagonismos reais e potenciais da ordem metabólica global estabelecida (MÉSZÁROS, 1999, p. 123).

Uma diferença fundamental que se poderia apontar entre as análises de Arrighi e Mézáros a respeito da crise dos Estados nacionais é, precisamente, o fato de o primeiro procurar explicá-la a partir da Teoria dos ciclos sistêmicos de acumulação, ou seja, tentando explicar essa crise pelos elementos colocados pelas experiências históricas dos ciclos anteriores, afinal, para aquele autor, os fatos importantes que se encontram dentro desses ciclos, como essa mesma crise tal como ele a entende, são processos recorrentes.

Já o segundo autor procura explicar essa mesma crise pela compreensão da própria natureza e dinâmica do capital enquanto modo de controle do metabolismo social. Isto é, para esse autor, é a própria expansão da estrutura constituída de antagonismos inconciliáveis que institui o impasse entre as estruturas reprodutivas materiais e suas formações estatais – impasse esse que não existe para o outro autor.

Enquanto Arrighi acredita que no final de cada ciclo sempre se abre uma nova fase de desenvolvimento em que se consolida um novo “centro organizador, de maior escala, alcance e complexidade” sem que, todavia, esteja colocado um impasse fundamental; para Mézáros, esse impasse se apresenta exatamente no fato de que o alcance do desenvolvimento do sistema do capital em nível global não encontra correspondência na sua forma de controle político (Estado) – esse impasse é incontornável porque, segundo o autor, mesmo que fosse possível o estabelecimento de um “governo mundial”, este governo não poderia eliminar os antagonismos inerentes ao metabolismo do sistema – sua “tendência à dissolução centrífuga”.

Mézáros, embora reconheça nos organismos internacionais como OTAN, BID, BM, FMI etc. instrumentos de controle político

submetidos, em última instância, aos interesses da hegemonia estadunidense, nem de longe os considera como alternativa viável, embrionária de um “governo mundial”, capaz de superar as contradições do sistema do capital.

As duas elaborações aqui discutidas, de Arrighi e Mészáros, poderão, sem dúvida, nos ajudar a compreender melhor um dos pontos essenciais sobre a questão da crise da escola colocados no primeiro capítulo, ou seja, exatamente o problema da relação entre a crise da escola e a crise dos Estados nacionais.

Apesar das considerações feitas, a elaboração de Arrighi parece bastante útil, especialmente ao demonstrar que é inócuo falar de uma crise geral dos Estados nacionais, na verdade, existe uma hierarquização muito bem definida entre esses Estados, de forma que eles são atingidos de maneiras diversas pelo mesmo processo. Assim, devemos estar atentos para as diferenças de graus de soberania e independência econômica que têm, por exemplo, os Estados da América Latina de um lado, e os Estados do capitalismo avançado de outro lado, para determinar suas políticas econômicas, sociais, de educação, saúde, proteção ambiental etc.

De Mészáros nos interessa sobremaneira compreender, a partir de suas teses, que a crise atual que envolve os Estados, na verdade, refere-se a uma crise estrutural do sistema de metabolismo social do capital. Trata-se de uma contradição originada pela dinâmica plena de antagonismos desse sistema, a qual se traduz na incompatibilidade entre a dinâmica mundializada das estruturas reprodutivas materiais e suas estruturas de controle político de caráter nacional.

A partir das ideias colocadas pelo primeiro autor, podemos recusar a tese de uma crise geral e de igual intensidade dos Estados nacionais, ao passo que, apoiados no segundo, descartamos qualquer tese que indique uma crise dos Estados como se fossem estas esferas de existência separada e, mais que isso, podemos afirmar que a chamada crise dos Estados nacionais envolve, na verdade, um impasse fundamental que ora enfrenta o sistema do capital, segundo já nos referimos.



## A CRISE DA ESCOLA – UMA SÍNTESE CRÍTICA

### Introdução

**E**ste quinto capítulo se constitui numa tentativa de retomada das principais questões a respeito da crise da escola que foram levantadas no primeiro capítulo. Essa retomada dá-se sobre o necessário apoio das reflexões elaboradas nos capítulos dois, três e quatro.

Este capítulo é formado de três itens nos quais estão condensadas as questões que consideramos de maior interesse para a discussão da crise da escola: começaremos abordando a tese da desregulação da escola, por ser uma das teses mais polêmicas sobre o tema; por ser uma tese que demarca com todas as demais elaborações discutidas e, por fim, porque sua orientação e fundamentos teóricos se mostram antagônicos ante a perspectiva que orienta a tese que estamos construindo.

Prossegue o quinto capítulo discutindo a relação que se estabelece entre a crise da escola e as crises daqueles que consideramos os dois pilares da construção e da expansão da escola, isto é, os Estados nacionais e o trabalho assalariado.

Dentro dos itens que formam este quinto capítulo são recolocadas as principais questões que ficaram em suspenso no primeiro capítulo. Estas questões aqui são discutidas tomando como suporte as reflexões que se desenvolveram ao longo dos capítulos que intercalaram este e o primeiro.

A intenção deste quinto capítulo é justamente realizar uma síntese crítica em que as reflexões sobre a crise do capital iniciada no final dos anos 1960, início dos anos 1970 (com todos os seus desdobramentos, como a mundialização e financeirização do capital, a crise dos Estados nacionais, a crise no mundo do trabalho etc.), se articulam às questões do primeiro capítulo, justamente porque qualquer possível resolução dessas últimas, apenas seria possível a partir daquele suporte teórico.

## **A desregulação da escola**

Destacamos neste quinto capítulo um item especial para discutir uma das teses mais polêmicas dentre as que foram apresentadas no primeiro capítulo, isto é, a tese defendida por Vázquez da “desregulação da escola”.

Analisando a relação escola e sociedade, Vázquez faz uma constatação bastante razoável e identifica uma “incompatibilidade” entre os estágios de desenvolvimento das duas. Como pudemos observar no primeiro capítulo, para ele, na sociedade, pós-industrial, não tem lugar a escola, esta instituição tal como se construiu até aqui: filha e remanescente da Primeira Revolução Industrial, cujo tipo de inteligência com o qual trabalha já se faz obsoleto.

Para o autor, a sociedade humana vive uma profunda crise de caráter global, nos níveis econômico, social, político e no mundo do trabalho e esta crise exige que a escola se refaça para que possa se adaptar aos novos tempos.

Assim, diríamos, coloca-se como uma tarefa para todos que se interessam pelas questões de educação, pensar as mudanças que serão processadas no âmbito da escola. Estas mudanças são colocadas pela própria necessidade de adaptação dentro da sociedade onde a circulação das ideias e das informações penetrou todos os espaços e ganhou uma velocidade incrível. Segundo o autor, a escola agora deverá disputar o privilégio da educação social com outras formas e espaços onde se realizam processos de ensino-aprendizagem mais flexíveis, tanto do ponto de vista físico como temporal.

Entretanto, colocando à parte a pura constatação de que as profundas transformações que se verificaram nos mais diversos níveis da vida social passaram a exigir da escola um redimensionamento das suas funções e da sua importância, restam alguns problemas nas análises de Vázquez.

Em primeiro lugar, é preciso destacar uma questão da maior importância, de caráter teórico-metodológico, isto é, que o tema da atualidade da escola frente às mudanças impostas pela chamada Terceira Revolução Industrial e pelas grandes transformações econômicas, políticas e sociais etc., – frente ao que o autor chama de *sociedad post industrial* – deve ser enfrentado dentro da tradição do rico debate sobre a escola enquanto instituição que aponte, de alguma maneira, para a radical socialização do saber universal e para a construção de uma organização social justa.

Isto implica, necessariamente, numa reflexão que articule a crise da escola com as diversas esferas do movimento histórico, desde a consolidação do processo de mundialização e financeirização da economia, com todas as suas implicações para os Estados nacionais e para as economias periféricas, passando pela falência dos regimes regulacionistas, pela crise do fordismo-taylorismo, até à hegemonia política e ideológica quase absoluta dos setores mais conservadores. Isto exige uma reflexão radicalmente crítica, capaz de perceber a condição humana (mesmo que negada), oculta sob a face econômica da crise do capital; capaz de compreender o processo como uma disputa hegemônica e não como um movimento desprezioso de sujeitos sociais desinteressados.

Em segundo lugar, podemos observar que Vázquez é bastante perspicaz ao avaliar a condição da escola frente à velocidade da produção e difusão do conhecimento na sociedade contemporânea. Corretamente ele afirma a impossibilidade de a escola se colocar à margem e alheia às modernas tecnologias e aos diferentes usos que delas são feitos. Ele chama atenção para o fato de que são cada vez mais variados os espaços em que se realizam atividades que antes eram privilégio da escola e mais, que nestes novos espaços, a produção e socialização do conhecimento se realizam numa velocidade e qualidade superiores à dinâmica da escola, ainda marcada pela inflexibilidade, pela rigidez.

Paradoxalmente, o autor demonstra certa ingenuidade nos meandros de sua reflexão. Ele coloca, como problema principal da escola o fato de ela se encontrar em descompasso com os avanços científicos e tecnológicos, com a nova dinâmica do trabalho, do mundo produtivo e social em geral. Noutras palavras, para ele, o que está em jogo é praticamente uma discussão técnica de como a escola assimila os meios avançados e sua forma de inteligência (para usar suas palavras), mas ele não se coloca velhos problemas da escola, que devem ser agravados e não atenuados naturalmente com o advento da *sociedad postindustrial*, como a dualidade dos sistemas de educação, que nunca foi abolida, a persistência do analfabetismo em muitos países, a elitização nos altos níveis dos sistemas de educação etc.

Vázquez, em nenhum momento se coloca os graves e históricos problemas que estão cravados no seio do debate educacional. Ora, antes de a escola resolver seu problema de obsolescência formal, ela deve se perguntar como será possível realizar suas promessas integradoras e liberal-democráticas na nova fase da acumulação do capital.

Para o autor, este debate ou foi superado ou será superado tranquilamente com o advento da *sociedad postindustrial*, do que resulta que a dimensão técnica do problema termina por adquirir vulto superior a todos os demais aspectos.

A tese da “desregulação da escola” aposta numa fatal superação da escola – tal como esta foi pensada até os dias de hoje – pela rede “não formal”. Segundo o autor, a flexibilidade desse setor (não formal), reproduz a própria natureza da sociedade contemporânea, em oposição à rigidez da escola, esse seria um dos fatores da obsolescência da escola, incompatível com a dinâmica da contemporaneidade.

Pelo que se depreende das colocações de Vázquez, ele decreta o fim da escola<sup>65</sup> enquanto *locus* privilegiado da educação social.

---

<sup>65</sup> O tom crítico assumido aqui contra a “morte da escola” de Vázquez, é motivado pelo conjunto de sua reflexão e, especialmente, pelos fundamentos dela, como o desenvolvimento da nossa argumentação demonstra. Portanto, não se trata, de modo algum, de uma defesa incondicional da escola como coisa imprescindível sem a qual a sociedade humana, por princípio, não poderia passar.

Inevitavelmente, a educação não formal, cada vez mais, passa a ocupar as lacunas deixadas pela escola, por dois motivos basicamente: um deles é o fato de a educação não formal reproduzir a própria dinâmica flexível da sociedade contemporânea, tanto do ponto de vista físico como temporal, em oposição à rigidez da escola; o outro é o fato de a educação não formal funcionar sob a lógica da era da informação enquanto a escola estaria presa a um tipo de inteligência defasado.

Em nenhum momento, no entanto, o autor aprofunda a discussão a respeito desses dois tipos de inteligência, nem explica por que não abre a possibilidade de que a escola recupere seu posto hegemônico dentro do cenário da educação social na medida em que assimile e passe a funcionar sob a “lógica informacional”. Para o autor – isto está implícito – é inexorável a condição de perda de centralidade da escola num cenário social em que, segundo ele, a velocidade da informação atropela a educação escolar.

Um dos problemas mais graves das análises de Vázquez aparece quando ele se refere ao mundo do trabalho. Para ele, uma das principais transformações neste âmbito foi a “substituição” do emprego pelo trabalho.

As implicações dessa mudança para a escola são decisivas, pois a “substituição” do emprego pelo trabalho significa, segundo Vázquez, o fim do heterocontrole, da alienação, da rigidez e a prevalência da liberdade, da autonomia, a superação da alienação etc. Neste sentido, as demandas do mundo do trabalho agora seriam de elevação do “nível” de instrução; elas representariam uma nova e mais positiva configuração das qualificações exigidas para o trabalho, com novo tipo de exigências específicas como multivalência e polivalência, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade pessoal, trabalho em equipe,

---

Illich (1973) já colocava uma posição crítica frente à escola, mas numa perspectiva radicalmente oposta à de Vázquez. A crítica do autor austríaco toma a escola como paradigma das instituições sociais que tornam os indivíduos dependentes do aparato burocrático, instituições “que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é”. Para este autor, “Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser ‘desescolarizada’” (ILLICH, 1973, p. 23).

pacacidade de comunicação (oral, escrita, domínio “dos meios”), atitude positiva frente às inovações tecnológicas, atitude de busca de qualidade total etc.

Pudemos demonstrar no terceiro capítulo que a realidade do mundo do trabalho é bem mais complexa do que faz parecer o autor. Se, por um lado, a escola não consegue mesmo atender certas exigências de determinados processos de trabalho, de outro, verifica-se exatamente o oposto, ou seja, que determinados processos de trabalho prescindem do mínimo de qualificação, o que Fernández Enguita (1998) chamou de subutilização das capacidades adquiridas e de desperdício de recursos humanos.

Vázquez refere-se ainda a mais dois aspectos característicos da era pós-industrial: a diminuição dos empregos e o surgimento de novas formas de trabalho. Aqui o autor demonstra de uma vez a angélica face de suas reflexões desiderativas sobre as mudanças no mundo do trabalho.

Ora, quanto à diminuição dos empregos, o autor simplesmente releva o que é um fato de extrema gravidade e que guarda relação direta com a atual crise da escola, talvez por entender mesmo que o crescimento das formas de trabalho por conta própria represente um avanço histórico em face do trabalho assalariado.

Prosseguimos com o terceiro ponto, ou seja, o referente ao surgimento de novas formas de trabalho, cujo exemplo citado é o do trabalho à distância. Segundo Vázquez, a positividade desta forma de trabalho reside no fato de representar um meio de ocupar indivíduos da terceira idade, mulheres grávidas etc.

O que o autor insiste em não considerar é a verdadeira dimensão da profunda crise social causada pela retomada do capital do processo de acumulação sem mais nenhum constrangimento regulacionista e numa escala mundializada. Pudemos observar no terceiro capítulo, que a face do mundo do trabalho é mais cruel do que imaginam autores como Vázquez; que as metamorfoses ocorridas representam um enorme processo de destruição de talentos, imaginação e energia humanas.

É neste sentido que consideramos que o principal problema que se coloca para a escola é o de compreender, em primeiro lugar, que

toda a ofensiva do capital, que se dá a partir do final dos anos 1960, início dos anos de 1970, tem colocado em questão justamente a dimensão mais positiva da escola, suas promessas e possibilidades efetivas de democratização.

Outro aspecto problemático nas reflexões de Vázquez é precisamente o seu entendimento do significado dos desenvolvimentos tecnológicos, tal como estão ocorrendo, e da forma como incidem sobre a educação.

Neste caso, o autor nos apresenta uma insuspeitada apologia da técnica e um insuperável otimismo sobre a utilização dessa na escola e no mundo do trabalho. Ele coloca que as novas exigências genéricas e específicas feitas pelo mundo do trabalho, citadas anteriormente, se condensam e se projetam em duas direções.

A primeira, uma dimensão mais técnica, é a do incremento do nível formativo, algo como um “capital formativo disponible para hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas”. A segunda, uma dimensão mais “humana”, seria um desenvolvimento da competência pessoal, algo “como base para el logro de la mejora de la condición humana y de la competitividad empresarial y social.”

Por aqui se vê que o próprio desenvolvimento humano pode ser favorecido com a substituição do emprego pelo trabalho que, por sua vez, substitui o conjunto de demandas de qualificação e competências, favorecendo assim a condição humana. Não importa, para ele, pelo visto, o fato de que a “desregulação do emprego”, na verdade, aconteça no quadro de uma realidade que lança milhares de pessoas em situações de desemprego, de subempregos, de empregos precários, temporários etc. Nem tampouco importa saber que o mundo da produção de mercadorias não se esvaeceu e que a condição dos indivíduos neste referido mundo permanece tal como constatou Marx, isto é, como mercadorias produtoras de mercadorias – sendo que há uma parcela crescente desses indivíduos que são definitivamente considerados mercadorias supérfluas.

Segundo o entendimento de Vázquez, como foi demonstrado, a crise da escola tem como questão nuclear exatamente a defasagem de

um sistema cujas referências (ideológicas e materiais), os propósitos, a organização e lógica de funcionamento estariam inapelavelmente superados frente à *sociedad postindustrial*, pois “la Escuela es la última fábrica superviviente de la primera revolución industrial”.

Esta crise, no entanto, representa a espontânea superação do sistema pelo antissistema, isto é, pela educação não formal. Nas mãos dessa última, realizar-se-á tudo o que o sistema não mais cumpriria.

O sistema, no entanto, não desapareceria, mas seria complementado pela educação não formal, desde que assimilasse os princípios da era pós-industrial e rompesse com os padrões lógicos do passado.

A “desregulação da educação”, a “liberalização do conhecimento” e a “livre concorrência” só não realizarão seu potencial de positividade se não forem bem definidos os papéis dos agentes envolvidos no processo de educação. Para relembrar, Vázquez defende que:

La liberalización del conocimiento, la libre concurrencia producida por la desregulación educativa es, potencialmente, positiva, pero encierra graves riesgos si no acertamos a distinguir los papeles que el legislador y los distintos operadores han de jugar en este campo de la articulación y de la prestación del servicio de la transmisión del conocimiento educativo (VÁZQUEZ, 1994, p. 154).

Na formulação do autor, acima exposta, está colocada, basicamente, a relação entre o “legislador” e os “distintos operadores”, possivelmente numa referência à articulação entre o Estado e os agentes privados. É curioso notar a sutileza da denominação: o Estado passaria a mero “legislador”, enquanto os operadores sairiam da sociedade civil, o que representaria uma verdadeira mudança na perspectiva histórica da escola, pois os interesses privados, pulverizados, à revelia de um maior controle estatal determinariam as prioridades e os *modus operandi* como um todo do processo.

Restaria saber exatamente quais seriam os devidos papéis competentes a cada um dos agentes envolvidos e como se estabeleceria o jogo de forças entre eles – pois, afinal, há, ainda, interesses conflitantes

e contraditórios em questão. Outro problema é saber se a livre iniciativa, como um princípio de mercado, seria compatível com a democratização da educação.

Ora, os educadores, e todos aqueles que conhecem a face da escola, mesmo no eixo do capitalismo avançado, sabem que a desregulação do emprego tem sido a evidência mais cristalina do caráter destrutivo do capitalismo deste final de século, que destrói forças produtivas e desperdiça trabalho humano por obra da lógica da acumulação; sabem que, em última instância, desregulação significa desamparar as classes trabalhadoras e liberar de uma vez por todas o capital de qualquer possibilidade de regulação, mínima que seja; sabem que o princípio da desregulação no campo da educação significa também o abandono dos valores que acompanharam a construção desse sistema de escola, ou seja, da democracia, da igualdade de oportunidades, do acesso universal e indiscriminado ao saber e à cultura universais, valores os quais, sendo ou não ilusórios, nortearam as lutas sociais por educação.

A desregulação da escola, por fim, representa, sem sombra de dúvidas, dentro do atual quadro social, em que os antagonismos sociais têm sido potencializados pela mundialização do capital, a instituição da lei bárbara do salve-se quem puder oculta sob o *slogan* da liberdade de escolha.

Vázquez coloca que o princípio de “educação permanente” é um dos motivos do desenvolvimento e da articulação conceitual da educação não formal, um desenvolvimento que atende às novas exigências construídas por esta realidade *cambiante*.

A educação permanente aparece, assim, como um conceito importante que põe em evidência as limitações da escola. O autor insiste no fato de que as novas demandas da sociedade com relação à educação transcendem à rigidez física e temporal da educação formal.

É possível que o conceito de educação permanente tenha ganho força dentro da atual conjuntura mas, para sermos rigorosos, é preciso reconhecer que ele não é uma invenção da dita *sociedad postindustrial*. A educação nunca foi um fenômeno circunscrito ao âmbito escolar, ela sempre esteve presente fora dos limites físicos e temporais da escola,

de forma que esta nunca foi o espaço único de desenvolvimento e realização da educação.

Já em Marx a educação era pensada a partir de duas vias. Uma que correspondia à educação formal, cuja competência deveria ser a de ensinar a todos, indistintamente, o conteúdo objetivo do saber acumulado historicamente; e uma outra, espécie de complementação, que se fazia justamente por meio das iniciativas das organizações operárias – partidos, sindicatos – inteiramente vinculada aos interesses das classes trabalhadoras, e que se referia aos conteúdos de caráter político.<sup>66</sup>

Guardando as devidas diferenças, em Marx o que está implícito é justamente certo conceito de educação não formal e/ou certo conceito de educação permanente pois, paralelo ao sistema formal, as classes trabalhadoras desenvolveriam um processo de autoeducação cujo tempo de “escolaridade” não tinha início nem fim predeterminado e os conteúdos estariam intimamente associados ao cotidiano de organização e lutas dos explorados.

A grande diferença da abordagem possível em Marx para a de Vázquez é que, para o primeiro, o divisor de águas entre o sistema formal e a educação não formal era o caráter político da educação, isto é, enquanto o sistema formal se pretendia neutro, objetivo, indistinto a todas as classes, na autoeducação, as classes trabalhadoras tratariam exatamente da sua própria formação enquanto classe revolucionária.

A complementação do sistema formal é pensada por Marx a partir das necessidades dos “de baixo”, ou seja, no sentido de compensar aquilo que é um limite inexorável da escola e que é fundamental para construção das massas trabalhadoras como sujeito histórico potencialmente revolucionário, ou seja, a tentativa de compreensão radical da realidade histórico-social, sob a perspectiva dos explorados.

Marx considerava que era preciso levar até ao seu limite último as promessas liberal-democráticas da escola, mas, ainda assim, as classes trabalhadoras dependeriam dos seus próprios esforços para tentar com-

---

<sup>66</sup> Ver a respeito Fernández Enguita (1993); Machado (1991); Manacorda (1991); Nogueira (1990); Sousa Júnior (1994).

pensar na educação parte dos problemas decorrentes da divisão social do trabalho imposta pelo sistema do capital e pela vida social burguesa em geral.

Todavia, o ponto crucial da discussão mais uma vez não é devidamente problematizado por Vázquez. Ora, se a própria escola, construída sob os ideais liberal-democráticos, financiada pelo Estado, como uma instituição inteiramente submetida ao debate público, não foi capaz de superar o problema das contradições do sistema social, como poderá então a educação (desregulada) não formal, não contribuir ainda mais para o crescimento das desigualdades sociais e educacionais, sobretudo quando sai da esfera da “regulação” do Estado e se transfere para a esfera da “desregulação” do mercado?

O que nos ensinam a história e as análises de Marx é, precisamente, que as contradições e desigualdades sociais nunca são atenuadas, mas, ao contrário, apenas são exacerbadas quando as leis de mercado se impõem de forma absoluta sobre o processo social como um todo. Retirar a escola da esfera da “regulação” do Estado significaria exatamente deixar que as leis de mercado determinem a dinâmica da educação. Como coloca Sacristan (1996, p. 162):

O mercado não é o mecanismo propício para estimular o desenvolvimento de processos educacionais favoráveis a uma educação de qualidade. Da mesma forma, a liberdade dos pais de escolher entre o setor privado e o público ou entre diferentes escolas públicas não é equivalente a que haja mais liberdade para os professores nem para os intercâmbios desses com os alunos, mas um passo para ficar à mercê dos gostos particulares daqueles. Contrariamente ao que pressupõem algumas leis da livre competição ao mercado, é no espaço público onde melhor se garante a criatividade profissional dos professores. Tirar os professores este espaço ou a comunidade educacional como tal para deixá-lo ao arbítrio da livre competição não melhora a qualidade dos processos.

Por fim, do núcleo das análises de Vázquez vemos eclodir uma profunda contradição, justamente ao tratar do problema escola e tecno-

logias. Quando procura demonstrar a obsolescência da escola e do tipo de inteligência que a fundamenta, ele se mostra extremamente otimista com relação aos avanços tecnológicos e considera que a escola deverá assimilar o tipo de inteligência próprio da *sociedad postindustrial* para que não se torne “inútil e inerte” – a era da informação é vista pelo autor, dessa maneira, com otimismo pleno.

Ora, no nosso entender, a contradição em que cai o autor, reside justamente em apresentar aqui uma referência crítica ao fato de a tecnologia impor um “saber instrumental”, quando demonstra ser um apologista tanto da inteligência industrial, quanto da inteligência pós-industrial, ambas filhas da racionalidade instrumental.

Não bastasse a confusão estabelecida entre o elogio da inteligência pós-industrial e a atitude aparentemente crítica em relação à racionalidade instrumental, o autor propõe para a escola uma saída ainda mais complicada, um tanto parecida com a lenda do Barão de *Münchhausen*<sup>67</sup>.

Apoiando-se em Habermas, ele vislumbra uma saída para que a escola não venha a sucumbir perante a racionalidade instrumental, e coloca que:

La solución para este problema gnoseológico, epistemológico y curricular ha de buscarse, quizá, dentro del espacio de lo plural, como diversas son las pretensiones de validez apuntadas por Habermas (inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud) (VÁZQUEZ, 1994, p. 153).

Assim, nesse tal espaço plural, a solução se daria algo como que espontaneamente, prevalecendo o bom senso.

Porém, ocorre que o espaço do plural não é uma construção ideal, nem obra de mentes lucubradoras, mas sim do complexo movi-

---

<sup>67</sup> Segundo a história antiga, o Barão de *Münchhausen*, ao achar-se atolado no pântano, conseguiu resgatar a si mesmo puxando apenas pelos próprios cabelos e trazendo ainda consigo entre as pernas seu cavalo. Michael Löwy (1988) usa esta alegoria para referir-se aos positivistas. Segundo ele, estes últimos usariam artifícios semelhantes ao do Barão da lenda para resolverem seus impasses teóricos.

mento e do interrelacionamento de forças reais. A racionalidade instrumental não é única e absoluta, ela convive com outras formas de racionalidade, contudo, parece difícil acreditar que a escola possa a um só tempo assimilar a inteligência pós-industrial e se mostrar imune à racionalidade instrumental.

Na verdade, para falar sem subterfúgios, é preciso considerar a estreita relação entre a racionalidade instrumental e a força estruturadora da vida social do sistema produtor de mercadorias,<sup>68</sup> desse modo, restam apenas ilusões de que a escola, nas atuais circunstâncias, possa assimilar a inteligência pós-industrial e, ao mesmo tempo, ser uma ilha livre do “lado mau” da *sociedad postindustrial*: a racionalidade instrumental.

É interessante notar as disjunções entre os pontos de vista e as análises de Steffan acerca da crise da escola e a tese da desregulação da escola de Vázquez.

Para este segundo autor, como vimos, o sistema formal tem se tornado obsoleto, bem como tem perdido a centralidade dentro da educação social, passando por um processo de desregulação da educação em decorrência, dentre outros motivos, dos desenvolvimentos científicos, tecnológicos e produtivos. Ainda segundo Vázquez, a desregulação da escola, assim como as formas de trabalho por conta própria, é fato que guarda um imenso potencial de positividade para o conjunto da sociedade.

Já em Steffan, observamos um posicionamento extremamente crítico com respeito aos mesmos aspectos. Em primeiro lugar, ao con-

---

<sup>68</sup> Esta relação entre a racionalidade instrumental e o sistema produtivo não se estabelecerá, obviamente, se Vázquez seguir os passos do autor por ele citado, Habermas, para quem a ciência e a tecnologia adquirem independência frente ao mundo terreno das relações produtivas. Mézáros nos indica bem o caminho do autor a este respeito: “Consequentemente, graças à ‘nova formulação do materialismo histórico’ de Habermas, a ciência e a tecnologia adquirem uma ‘independência’ irrestrita quanto às relações produtivas sociais (ou a suas contradições estruturais, que não mais existem) e desfrutam para sempre do seu *status* recém-adquirido de principal força produtiva da sociedade relegando o ‘papel sempre menor dos produtores imediatos’ à insignificância prática. (A propósito: sob qual justificativa Habermas pode continuar a falar de ciência e Btecnologia como ‘a principal força produtiva’, ao mesmo tempo em que rejeita as categorias marxistas de ‘forças produtivas’ e ‘relações de produção’ como historicamente obsoletas? É um mistério cuja solução só é conhecida pelo próprio Habermas” (MÉSZÁROS, 1996a, p. 185).

trário de Vázquez, aquele autor não aposta na perda de importância e de centralidade dos sistemas formais de educação com o desenvolvimento científico e tecnológico. De modo oposto, Steffan aposta num crescimento da importância social dos sistemas formais, a tal ponto que esses se tornariam ainda mais elitizados, por que estariam voltados para a pequena parcela da população que ocuparia cargos e posições na sociedade e no mundo do trabalho que envolvem conhecimento elaborado.

Já a parcela da sociedade, ampla maioria, que desenvolve formas de trabalho por conta própria, que vive de biscates, que é feita de subempregados, ou de trabalhadores precarizados, simplesmente não teria lugar naqueles sistemas, pelo menos não nos mais altos degraus deles.

Em oposição à Vázquez, para quem não se constitui num problema as desigualdades de acesso aos meios tecnológicos mais avançados, nem tampouco os demais aspectos das contradições sociais, o sistema informal – ou pelo menos parte dele como o espaço cibernético e a televisão – deverá cuidar dos “excluídos”, e cumprir com o papel ideológico de impedir que todas as frustrações e insatisfações geradas pelas contradições do sistema gerem um potencial desestabilizador incontrolável.

Steffan compreende melhor a dinâmica da sociedade capitalista, não se deixando enganar pelas metamorfoses ocorridas nos mais diferentes planos da vida social que, em última instância, não representam nenhuma alteração no sentido essencial do metabolismo social capitalista. Para este autor, também as modernas tecnologias de informação, como a internet, são apenas novos meios desenvolvidos dentro da lógica expansionista e destrutiva do sistema do capital e também funcionam como agentes da construção do *homo economicus*. Para relembrar uma citação já colocada no primeiro capítulo.

[...] esto es un sueño de control ideológico, porque el nuevo mundo global se está creando a la imagen de un puñado de empresas transnacionales, que operan lejos de cualquier control democrático de las mayorías que constituyen el objeto de su actividad (STEFFAN, 1995, p. 537).

Definitivamente, para Steffan, os processos de educação e socialização desenvolvidos nos setores não formais, por meios avançados, dão-se dentro do mesmo quadro social marcado por contradições, hoje mais agudas, em que a escola se construiu. Portanto, não há nada no horizonte da educação, nem novas tecnologias, nem novas formas de gestão da educação pública, nem nova relação com o mercado, que represente a abertura de um espaço de socialização democrático, disposto a redimir os indivíduos dos processos de alienação e estranhamento. Especialmente a saudada educação associada à inteligência dita pós-industrial, se dá no quadro do crescimento da indústria do entretenimento e das fusões de poderosas corporações que dominam o mundo da informação. A quantidade de opções e a diversidade de programações são um apelo ao indivíduo que, perplexo, toma contato com o mundo todo como um mero contemplador da história.

Como se vê, Steffan parece mais atento à crise social e suas proporções exorbitantes que marcam esta fase da acumulação do capital e se revelam nas mais diferentes esferas sociais: econômica, política, educacional, cultural etc.

Pode parecer um exagero ou algo próximo de uma visão ingênua do tipo da que foi veiculada no Brasil décadas atrás, que dizia: “as elites não querem o povo educado”; mas trata-se de uma observação que desnuda as contradições do processo e corrobora as assertivas de Steffan: Chomsky (1999, p. 38) nos diz que “a população *surplus* deve ser mantida na ignorância, mas também controlada”. Aparentemente simplista, esta afirmação, na verdade, dá conta de que a realização da promessa integradora da escola não está na ordem do dia na nova fase de acumulação do capital.

Chomsky observa, assim como Steffan, as perversas articulações entre emprego e educação que engendra a atual fase da acumulação capitalista e que Vázquez faz questão de ignorar. O linguista estadunidense fala de uma “guerra contra a criança”, citando uma certa comissão dos Conselhos Educativos dos Estados e da Amapa – portanto, tratando de uma realidade de seu país – ele aponta que “nunca antes uma geração de crianças foi menos sadia, menos aten-

didada ou menos preparada para a vida do que seus pais na mesma idade” (CHOMSKY, 1999, p. 41).

Ora, contrariamente aos que apostam no fim da sociedade do trabalho e assemelhando-se ao que dizia Bouquin no terceiro capítulo deste trabalho, essa desassistência para com a criança é decorrente, em parte, exatamente da queda dos salários e da desregulação do mercado de trabalho, da precarização do trabalho etc., o que faz com que os pais de famílias de baixa renda aumentem suas ocupações, suas horas de trabalho em busca de melhorar a renda familiar. Assim, eles têm menos tempo para cuidar dos filhos, enquanto, de outro lado, a tendência dominante em relação aos Estados tem sido a diminuição da capacidade de assistirem os filhos das classes trabalhadoras com creches, hospitais e escolas públicas:

Em parte, o desastre é simplesmente resultado dos salários decrescentes. No caso de grande parte da população, ambos pais precisam trabalhar horas extras simplesmente para prover o necessário. E a eliminação das ‘rigidezes do mercado’ significa que o indivíduo tem de trabalhar horas extras por salários mais baixos – do contrário, as consequências são imprevisíveis. O tempo que pais e filhos estão em contato tem diminuído drasticamente. Tem-se forte crescimento do uso da televisão para a supervisão das crianças, crianças trancadas, alcoolismo infantil e uso de drogas, criminalidade, violência de e contra crianças, e outros efeitos evidentes na saúde, na educação e na capacidade de participar numa sociedade democrática, ou até na sobrevivência (CHOMSKY, 1999, p. 41).

O mundo real não se parece em nada com o país de Alice imaginado por Vázquez. As metamorfoses do mundo do trabalho e as perspectivas para a educação apontam para um quadro social mais dramático. As contradições sociais têm se aprofundado e no campo da educação observa-se um enorme recuo da perspectiva liberal-democrática e integradora da escola. A situação da educação na América Latina, por exemplo, é profundamente afetada pelas implicações de todo aquele processo descrito anteriormente.

Para Steffan a educação refletiria, de algum modo (muito embora não seja um reflexo mecânico), as contradições que apresenta a economia mundial. O autor estabelece um paralelo entre as estruturas piramidais polarizadas do mundo do trabalho e do sistema de educação: numa ponta encontram-se setores produtivos ultra avançados, organizados sobre bases tecnológicas também de última geração, ocupados por trabalhadores altamente qualificados, e pagando salários elevados em relação à média; na outra ponta estão processos de trabalho precarizados, ocupados por trabalhadores de baixo nível de qualificação e pagando baixos salários. Sem se falar, além disso, na existência crescente de parcelas significativas da população que “quedarán al margen de la *fun society* del siglo XXI” (STEFFAN, 1995, p. 528).

A articulação das estruturas polarizadas do campo educacional com as estruturas polarizadas do mundo produtivo é descrita por Steffan (1995, p. 514), como uma “lógica económica (que) condenará más del 50 por ciento de los latinoamericanos al analfabetismo funcional y a la miseria”.

A escola, enquanto um subsistema, não ficaria imune a estas mudanças. Exatamente agora, quando prevalecem no mundo os critérios de mercado para se determinar as prioridades sociais e os investimentos em educação passam a ser avaliados segundo o paradigma do custo-benefício.

### **Crises que se entrecruzam: os Estados nacionais e a escola**

A tese que defendemos aqui é a de que, se antes havia desconfiança a respeito da possibilidade de no capitalismo realizarem-se plenamente as promessas integradoras e liberal-democráticas da escola, nos encontramos hoje, na nova configuração do capitalismo mundial, diante da verdadeira e fatal impossibilidade dessa realização.

O Pós-Segunda Guerra iludiu as classes trabalhadoras não apenas a respeito de uma possível e definitiva regulação do capital pela sociedade organizada, da possibilidade de controle *ad infinitum* do capital pelas instituições políticas e da socialização das riquezas sem a neces-

sária transformação da estrutura fundamental do metabolismo social,<sup>69</sup> mas também a respeito das promessas integradoras da escola que, enfim, faziam parte de um conjunto de valores que acenavam para as classes trabalhadoras em busca de sua adesão ao consenso social-democrata.

Com a crise capitalista da década de 1970, no entanto, ficaram patentes os limites do Estado de bem-estar e da socialdemocracia. Em primeiro lugar, como já pudemos verificar no segundo capítulo, o alto desenvolvimento econômico acompanhado de uma relativa repartição social das riquezas apenas se desenvolveu com algum sucesso numa muito pequena parcela de países e, como é sabido, vem desmoronando com a citada crise.

Em segundo lugar, os limites históricos do Estado de bem-estar e da social-democracia ficaram evidentes fundamentalmente pela demonstração da incompatibilidade entre o sistema do capital, marcado essencialmente pela necessidade voraz de acumular e as políticas regulacionistas. Essa incompatibilidade eclodiu como uma relação insustentável, como já fora demonstrado no segundo capítulo, no momento em que o capital não mais conseguiu os mesmos patamares de expansão e acumulação.

As circunstâncias históricas que tornaram conveniente a social-democracia não se repetirão tão facilmente. De um lado, havia a enorme expansão capitalista possibilitada pela reconstrução do Pós-Segunda Guerra; e, de outro, existia a ameaça do avanço do bloco socialista comandado pela União Soviética. Mas as leis econômicas fundamentais do sistema do capital falaram mais alto e impuseram o poderoso brado do sistema do capital: “não reconhecemos outras forças acima do nosso próprio movimento de autoexpansão”.

Ora, os avanços conquistados em termos de educação, como a universalização do ensino, deram-se mais amplamente nos países de capitalismo avançado – ou seja, não se expandiram para a maioria da periferia do sistema – e, mesmo assim, estão longe de representarem a

---

<sup>69</sup> “O capital *nunca* foi dócil a um *controle* adequado e durável ou à autolimitação racional. Só se mostrou compatível com ajustes limitados e, mesmo assim, apenas sob a condição de continuar a seguir, de uma forma ou de outra, a dinâmica autoexpansiva e o processo de acumulação. Tais ajustes consistiram, por assim dizer, em contornar os obstáculos e resistências que o capital não pôde demolir frontalmente” (MÉSZÁROS, 1999, p. 90).

realização dos ideais igualitários embutidos na promessa liberal-democrática da escola.

Do ponto de vista ideológico, o capitalismo, nesta nova fase da acumulação, já não precisa elaborar um discurso de promessa de igualdade e democratização para fazer frente aos apelos de nenhum inimigo socialista – esta ameaça, por ora, não está colocada.

Do ponto de vista econômico, o que está em jogo é a retomada pelo capital dos mais altos patamares de acumulação, trata-se de liberar a dinâmica expansiva da acumulação de qualquer constrangimento político. As leis de mercado são, agora abertamente, o mecanismo que determina as prioridades sociais, inclusive as políticas de Estado. O discurso, portanto, é cada vez mais o da livre iniciativa, da liberdade de escolha, do Estado mínimo, da competição, da concorrência e da meritocracia.

Dois fatos presentes na nova fase da acumulação capitalista são da maior importância para se pensar a crise da escola: a nova posição dos Estados nacionais dentro do sistema do capital mundializado; e a crise do trabalho assalariado.

O que temos chamado, ao longo desta tese, de crise da escola é um processo que veda o desenvolvimento da mesma segundo os parâmetros que a orientaram, e nega a realização de sua potencialidade liberal-democrática e da promessa integradora.

Ora, a escola capitalista desenvolveu-se a partir de uma realidade em que desempenharam papel fundamental os Estados nacionais e o trabalho assalariado. A própria expansão da escola verificada no Pós-Segunda Guerra, nos países de capitalismo avançado, deu-se no bojo da expansão capitalista em que o trabalho assalariado, por meio do fordismo-taylorismo, alcançou o ponto alto de sua hegemonia frente às demais formas de trabalho dentro do sistema produtivo. Por sua vez, os Estados nacionais, mesmo os da “periferia do sistema”, detinham algum poder de autodeterminação<sup>70</sup> frente à economia, ainda regulada e sem o caráter mundializado, hoje predominante.

---

<sup>70</sup> Muito embora concordemos com a tese de Arrighi de que a soberania dos Estados periféricos tenha sido sempre uma questão complicada, não há como negar que na atual conjuntura, sob a mundialização do capital, a situação desses Estados tenha se complicado ainda mais.

O que ocorre na nova fase da acumulação do capital, com respeito aos fatores que destacamos é, justamente, uma alteração na condição e no papel desempenhado pelos Estados nacionais e um incrível recuo do trabalho assalariado frente às outras formas de trabalho. O rompimento dos mecanismos de regulação e das fronteiras nacionais para a livre circulação do capital (predominantemente financeiro), fez com que o mercado mundial assumisse proporções tais que os Estados periféricos perderam, de uma vez por todas, quaisquer resquícios de soberania que possuísem e, mesmo aqueles mais poderosos, são obrigados a buscar barganhas com o capital financeiro em situações amplamente favoráveis a este último.

De acordo com o que nos mostra Arrighi, não é cabível a tese que decreta a crise geral dos Estados nacionais, o que ocorre, ao contrário, é um processo de acirrada concorrência do capital, de predominância financeira, desregulamentado e mundializado em que uns Estados se fortalecem em detrimento de outros, pois trata-se de um jogo de forças entre os mesmos.

Por outro lado, se não se pode falar de uma crise geral dos Estados nacionais é plausível reconhecer que a financeirização e mundialização da economia criaram uma relação diferente entre o capital e os Estados. De um lado, temos os Estados periféricos cada vez mais endividados, submetidos aos credores internacionais e aos organismos internacionais de controle político e econômico, cujos interesses se fundem, isto é, estrangulados pelos mecanismos econômicos e políticos do capital e suas agências. De outro, encontramos os Estados do centro do capitalismo sem a mesma capacidade de regulação do capital e precisando fazer o máximo de concessões ao capital financeiro e às grandes corporações capitalistas, impondo para o conjunto da sociedade políticas de cortes de gastos sociais, desregulamentando o mercado de trabalho, enfraquecendo os mecanismos de proteção trabalhista etc. De modo que, mesmo os Estados vencedores deste jogo de forças, o são apenas quando se associam de maneira submissa ao grande capital, oferecendo as vantagens necessárias a este em troca de deter no universo econômico de sua proteção o maior volume de investimentos de capital, mesmo que especulativos.

Há diferenças significativas entre o grau de soberania dos Estados nacionais. Porém, é certo que, definitivamente, a mundialização da economia, ou a globalização, impõem determinados parâmetros e limites econômicos e políticos aos Estados nacionais, mesmo para os mais estáveis.

Se nos reportarmos às teses de Mészáros, veremos que é fato que os Estados, de caráter nacional, indistintamente, se encontram diante de um poder maior que o que eles representam individualmente, ou seja, o capital mundializado e o mercado mundial integrado. O incrível fortalecimento das megacorporações, cuja quantidade de riquezas que controlam supera muitas das economias de certos Estados, impõe limites bastante claros para o funcionamento destes.

Porém, é importante destacar que, obviamente, os mais diferentes Estados nacionais não se encontram na mesma situação, com o mesmo poder de barganha e o mesmo grau de soberania frente ao mercado mundial dominado por um punhado de poderosas corporações econômicas.

É claro que os Estados que representam as principais economias se diferenciam amplamente daqueles que representam economias periféricas. Não se pode comparar, por exemplo, a capacidade do Estado brasileiro de escolher seu próprio caminho de desenvolvimento ou de estabelecer suas políticas educacionais, com a capacidade, em relação aos mesmos aspectos, do Estado francês, japonês, estadunidense etc. Por uma série de fatores, não apenas econômicos, mas também históricos, políticos, culturais, existe uma vertiginosa diferença entre os Estados no que se refere à capacidade de autodeterminação de suas políticas internas.

Porém, uma coisa os unifica: o fato de que todos, em última instância, são reféns do movimento de acumulação mundializado do capital.<sup>71</sup> Isto quer dizer que, apesar das enormes diferenças entre o

---

<sup>71</sup> Esta colocação segue a indicação de Mészáros segundo a qual o desenvolvimento histórico apresenta uma profunda contradição entre a tendência à mundialização do capital de um lado, e o controle político de caráter nacional realizado pelos Estados, de outro. Sendo que o primeiro polo da contradição, de longe, aparece como o mais forte.

Estado argentino e o Estado alemão, todos se movem dentro dos limites impostos pelo capital mundializado, apenas com a ressalva de que estes limites são mais estreitos para uns que para outros.

A existência desses limites impostos mesmo aos Estados das potências do capitalismo pode ser demonstrada pela simples observação da atuação dos governos de esquerda ou centro-esquerda que ascenderam ao poder nos últimos anos, especialmente na Europa. A grande maioria, senão todos, tem seguido os mesmos preceitos ditos neoliberais, às vezes de maneira mais realista que o rei, ou seja, como colocam alguns analistas, fazendo a “Dama de Ferro” parecer uma socialista genuína. Foi o caso dos últimos governos de Felipe Gonzalez na Espanha e Mitterrand na França, ou dos atuais governos de F. Jospin e T. Blair, na França e na Inglaterra respectivamente.<sup>72</sup>

Segundo se pode observar, os governos de esquerda ou centro-esquerda são conduzidos a tomar medidas que são próprias de seus adversários de direita, como os famosos cortes dos gastos públicos, penalizando a educação pública, a saúde pública, a assistência social etc., exatamente por uma imposição da dinâmica econômica mundializada, demonstrando claramente os limites dentro dos quais deve se mover cada governo.

Outro exemplo de como os governos e o próprio Estado-nacional se tornam reféns do mercado mundial na nova fase da acumulação pode-se perceber pela chantagem feita pelas grandes corporações ameaçando investir fora de suas fronteiras nacionais, caso não sejam atendidas suas demandas e observadas certas vantagens econômicas. Dentro do cenário da crise do trabalho assalariado, a ameaça de aumento dos índices de desemprego surge como um fator importantíssimo para a ascensão ou queda de governos. Assim, uma simples ameaça de mudança

---

<sup>72</sup> “A tendência em questão é a metamorfose que vem sofrendo o ‘capitalismo avançado’, da configuração que assumiu no pós-guerra, sintetizada pelo ‘estado de bem-estar’ (com sua ideologia de ‘benefícios universais de previdência social’ e a concomitante rejeição do ‘atestado de pobreza’), para sua nova realidade de ‘previdência social dirigida’: o eufemismo que ora designa o atestado de pobreza, sob o cínico pretexto de ‘eficiência econômica’ e ‘racionalidade’, e adotado mesmo pelo antigo adversário social-democrata sob o slogan de ‘novo realismo’” (MÉSZÁROS, 1999, p. 94, grifo nosso).

de instalações de uma megacorporação faz com que os governos cedam aos caprichos da mesma.

E não apenas os Estados e seus governos ficam à mercê das grandes corporações, mas as classes trabalhadoras, por meio das suas organizações, também são levadas a fazerem pactos nefandos em nome da defesa de seus empregos.

Países com boa tradição de assistência social, de política de emprego e de salários estão sendo forçados a abandonar os trilhos do bem-estar social. Analisando o caso, um intelectual de filiação ideológica insuspeita como Greider (1998, p. 409) aponta:

Em termos militares, o mercado livre armou um amplo ataque com um movimento de pinças, contra o estado do bem-estar social moderno e está progredindo nos esforços para desmantelá-lo. Um dos flancos do ataque é formado pela dívida, o crescente endividamento dos governos mais ricos incapazes de arcar com os custos sociais há muito tempo estabelecidos. O outro flanco é a saída do capital – a evasão de empresas e investidores para outros locais cada vez que as nações deixam de reduzir os custos elevados que o estado do bem-estar social impõe às empresas e ao mercado de trabalho. À medida que esses dois flancos se estreitam, cada um deles faz a situação piorar para as sociedades que estão sendo atacadas, aumentando as fileiras de cidadãos dependentes e o custo da resistência.

Não se pode, no entanto, falar de fim dos Estados nacionais, muito ao contrário. Mais do que nunca eles cumprem função decisiva na colaboração com o capital. Nem os Estados nacionais desaparecerão com a mundialização da economia, nem tampouco as políticas neoliberais os tornam menos importantes. Voltando a Greider (1998, p. 440), ele aponta ainda que:

Por outro lado, o estado moderno existe, hoje, com habilidades e poderes que a maioria dos Estados nacionais não possuía no início do século XX, e o próprio capitalismo passou a depender delas. O velho choque entre mercado e sociedade questionava uma versão genuína do *laissez-faire* econômico que se viu total-

mente comprometida pelo que ocorreu subsequentemente na história. O comércio e as finanças podem querer diminuir a presença social do estado, mas não eliminar um estado que, afinal de contas, subsidia, protege e promove os interesses do capital.

Neste sentido é que falamos de um ponto de interconexão entre as teses de Arrighi e Mészáros. Para o primeiro, não há crise geral dos Estados nacionais há, sim, um processo contínuo e intenso de disputa hegemônica em que uns Estados se fortalecem em detrimento do enfraquecimento dos outros. Para o segundo, as estruturas reprodutivas materiais atingiram um nível de integração mundial que supera a capacidade das estruturas de comando político, de caráter nacional, ou seja, o mercado mundial se transformou num poder infinitamente superior ao poder correspondente dos Estados nacionais.

Assim, a tese de Arrighi segundo a qual neste momento de crise, como nos diversos ciclos sistêmicos anteriores, uns Estados são fortalecidos, só adquirir validade se este fortalecimento for entendido como o fortalecimento aparente e condicionado de uma entidade que está voltada para atender aos caprichos do capital, especialmente financeiro. Nas atuais circunstâncias, apenas nesse sentido, se pode falar em “força” e importância dos Estados nacionais.

Se a realidade fosse como pregam os “democratas” de plantão, poder-se-ia imaginar a possibilidade de vitória eleitoral de algum partido de esquerda em algum lugar – sejamos generosos – do “Primeiro Mundo” e esse novo poder, mesmo local, poderia colocar o Estado que controla contra a corrente. Assim, um determinado Estado-nacional, porque politicamente controlado pela esquerda, poderia recusar as imposições das megacorporações capitalistas (com relação a desregulação do mercado de trabalho, aos padrões salariais, aos direitos trabalhistas etc.), dizer não ao capital especulativo, restabelecer os padrões salariais e de assistência social como um todo, desde as aposentadorias, aos gastos maciços em educação e saúde, por entender que isso é que é justo, como uma decisão política unilateral, independentemente da dinâmica do capital.

Se isso fosse possível,<sup>73</sup> poder-se-ia então falar de um fortalecimento dos Estados nacionais independentemente do modo como se associam com o capital financeiro e as megacorporações capitalistas. Mas, infelizmente, não é assim que funciona o metabolismo do capital. A possibilidade descrita acima parece tão improvável quanto a conversão de Mefistófeles.

A grande diferença entre os Estados situa-se exatamente no seguinte ponto: a derrota dos Estados nacionais da periferia do sistema é inexorável, independe de sua capacidade de humilharem-se; já os Estados nacionais das economias avançadas podem se fortalecer na medida em que entrem no “quem dá mais” do leilão especulativo com a melhor oferta. Assim, quanto maior a oferta, maior será a “força” do Estado em questão, porém, necessariamente, menores serão os investimentos sociais.

Segundo observa Chomsky, o poder centralizado das megacorporações não suplanta apenas a autonomia de muitos Estados nacionais, mas atinge a própria base conceitual clássica de mercado. Segundo ele coloca:

Perto de 40% do ‘comércio internacional’ não são, realmente, comércio; consistem em operações internas das corporações, gerenciadas de modo centralizado por uma mão altamente visível, com todo tipo de mecanismos para solapar os mercados em benefício do poder e do lucro (CHOMSKY, 1999, p. 43-44).<sup>74</sup>

Chomsky também está atento à colaboração estatal, a despeito da cantilena neoliberal da não intervenção do Estado na economia. O quadro

---

<sup>73</sup> Em hipótese alguma os Estados nacionais podem atuar independentemente. Mais impensável ainda é a hipótese de eles contrariarem os interesses do capital ou, dizendo de outro modo, de contrariarem as tendências da dinâmica mundializada do capital. Mészáros (1999, p. 104) coloca muito bem esta relação: “O estado do sistema do capital deve garantir, com todos os meios de que dispõe, os interesses monopolistas – se necessário, pela imposição da ‘diplomacia do canhão’? – *vis-à-vis* todos os estados rivais envolvidos na competição por mercados necessários à expansão e acumulação”.

<sup>74</sup> 2/3 do comércio internacional hoje está associado às grandes corporações, sendo que 1/3 é diretamente comércio intrafirmas e outro 1/3 é comércio entre estas mesmas megacorporações (FIORI, 1997, p. 234).

pode ser muito bem apresentado se resgatarmos uma expressão usada por Marx, assim, diríamos que o mercado tem o caráter de um “jogo de dados viciados”. Citando um estudo da OCDE de 1992, Chomsky afirma que:

[...] a concorrência oligopolítica e a interação estratégica entre empresas e governos, antes que a mão invisível das forças de mercado, condicionam hoje as vantagens competitivas e a divisão internacional do trabalho nas indústrias de alta tecnologia (CHOMSKY, 1999, p. 44).

É neste contexto que se pode dizer que as políticas de educação, cada vez mais, se submetem direta ou indiretamente aos interesses competitivos do mercado mundial. E isto não se dá meramente por uma escolha política dos governos mas, fundamentalmente, como parte de uma dinâmica mais complexa em que o processo de acumulação segue como principal força histórica estruturante.

De um lado, encontram-se os Estados das economias avançadas, cuja capacidade política e orçamentária tem sido corroída pela dinâmica do capital mundializado, obrigados a se desvencilhar dos mecanismos assistencialistas do bem-estar social, dependendo cada vez menos recursos em educação, apesar de ainda deterem certa “margem de manobra”, para lembrar Carnoy (1999), com relação à gestão da educação, mas nunca a ponto de contrariar a máxima neoliberal.

De outro lado, encontram-se os Estados das economias periféricas, estes, inteiramente submetidos às “orientações” do FMI, Banco Mundial e demais organismos de controle do capitalismo mundial, ou seja, submetidos ao que Steffan (1995, p. 517) chamou de “elementos constitutivos del protoestado mundial capitalista que há comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales a nivel planetario”.

Assim, como colocamos no primeiro capítulo, a partir de Steffan, enquanto “la relación entre el Estado primermundista y las transnacionales es simbiótica”,<sup>75</sup> a relação dos organismos do “protoestado mun-

---

<sup>75</sup> Cabe aqui uma ressalva a esta colocação. Ela não pode ser entendida como se esta simbiose

dial” e as megacorporações para com os Estados do chamado “Terceiro Mundo” é absolutamente normativa e controladora.

É nesse cenário de mundialização econômica que emerge uma contradição a respeito dos Estados nacionais, segundo entende Steffan: enquanto as formas de luta pelo controle do Estado continuam sendo eminentemente nacionais, o conteúdo desta luta, cada vez mais, se determina pela estrutura e pelos interesses que estão em jogo no nível da sociedade global.

Seguindo este desenvolvimento, concordamos com a interpretação de Steffan, segundo a qual, restariam duas grandes tendências para a educação dentro do atual cenário mundial. A primeira é o inequívoco aumento da importância dos sistemas educativos formais em nível mundial. Este aumento de importância dá-se como parte do processo em que a ciência e as mais novas tecnologias passam a ser decisivas nos processos produtivos, passando a ser decisivos também e consequentemente, para a própria concorrência capitalista.

A segunda tendência, que segue na direção oposta da primeira, aponta para índices alarmantes de crescimento de relações de trabalho precarizadas, de atividades informais, de subemprego e desemprego. Neste caso, na ótica do capital, e relembando o autor citado:

Se trata de una población superflua, económicamente inviable, cuya educación no reditua beneficios – sino sólo costos – para los amos de la sociedad global: reduce, por ende, la importancia de sistemas educativos formales generales (STEFFAN, 1995, p. 528).

Como se pode notar, a articulação que faz Steffan entre a situação da escola, a crise dos Estados nacionais, a crise do trabalho assalariado e, enfim, os traços gerais da atual dinâmica da acumulação do capital é absolutamente oposta à que é feita por Vázquez e que pudemos observar anteriormente.

---

entre as empresas transnacionais e os Estados “primeiromundistas” representasse uma relação tranquila, de cumplicidade absoluta. Longe disso, ela é conflituosa tanto entre os tais Estados “primeiromundistas” entre si, quanto entre estes e as unidades do grande capital.

A contradição apontada por Steffan poderia representar uma contradição em nível mundial em que a primeira tendência corresponderia aos países de capitalismo avançado, e a segunda, corresponderia aos países da periferia do sistema. Em certa medida, parece válida a suposição, no entanto, é preciso observar que há bastantes evidências de que, mantidos os rumos econômicos e políticos das últimas décadas, estas duas tendências, em breve, se mostrarão razoavelmente desenvolvidas mesmo no interior das sociedades mais ricas, além de já serem uma realidade inelutável dentro da periferia do sistema.<sup>76</sup>

O desenvolvimento traçado até aqui, a respeito do problema da relação dos Estados nacionais e a escola, guarda algumas diferenças em relação à abordagem de Carnoy (1999) colocada no primeiro capítulo e que abordava exatamente a questão educação-Estados-globalização.

Carnoy está bastante atento ao sentido das reformas que têm tomado conta da educação em nível global, e mais dramaticamente nos Estados da periferia capitalista. Ele coloca muito bem o contexto da globalização, em que os organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, por exemplo, assumem o papel de paladinos das reformas econômicas em geral e da educação em particular.

Carnoy chama atenção para as tendências antidemocráticas do movimento em curso, quando as leis de mercado são implementadas na esfera educacional e as ideologias defensoras do mercado se mostram hegemônicas.

O autor trata do processo em que os Estados são obrigados a adotar políticas de cortes nas áreas sociais, bem como a adotar dire-

---

<sup>76</sup> Secco (1995, p. 62) coloca que uma das catastróficas consequências da “globalização do capital” para os trabalhadores é a “necessidade menor de força de trabalho e a degradação das tarefas, cada vez mais desqualificadas (o que destoa dos discursos sobre funcionalidade hodierna da educação), reduz a educação formal e universalista, bem como a técnica apenas para uma elite de sicofantas (ideólogos) do capital e especialistas, gerentes etc.” Apesar de um certo simplismo, ao imaginar que a educação formal, universalista e mesmo a técnica se resumiria aos “ideólogos do capital” (neste sentido a dualidade apontada por Steffan parece mais lúcida), o autor coloca bem o sentido da crise que a reestruturação do capital traz para a escola. Ele também considera um prejuízo a possibilidade de a educação formal atender apenas aos “sicofantas do capital”, do que se infere uma posição antagonista à tese da “desregulação da escola”.

trizes para a educação sob as orientações das agências financiadoras. Dentre essas diretrizes o autor destacou a privatização e a descentralização, medidas associadas à exigência maior de diminuir os gastos com a educação e as responsabilidades do Estado sobre a mesma. Todas as medidas orientadas pelo Banco Mundial estão comprometidas com a política conservadora dominante, conhecida como neoliberal.

O ponto que chama atenção na abordagem de Carnoy é justamente sua colocação a respeito do papel dos Estados nacionais dentro do processo de globalização e das reformas educacionais. O autor, de um lado, reconhece que a globalização tem imposto uma série de medidas aos Estados nacionais, medidas essas que se configuram como um movimento conservador, o qual busca atacar tudo o que significou avanço e que se conquistou principalmente no Pós-Segunda Guerra. Por outro lado, ele considera que este movimento em que a globalização impõe determinados procedimentos aos Estados não é exatamente algo que esteja diretamente vinculado ao movimento econômico objetivo, vinculado a uma cadeia mais ou menos rígida, pois aos Estados ainda cabe uma ampla margem de manobra.

Para Carnoy (1999), o fato de os Estados adotarem ou não o conjunto de medidas que são impostas é, antes de tudo, uma questão de escolha, isto é, mesmo dentro da globalização cabe aos Estados realizarem maiores investimentos, democratizarem o acesso e melhorarem a qualidade da educação e se não o fazem é por opção ideológica. Para relembrar a citação já colocada no primeiro capítulo, o fato de os Estados não realizarem aquilo que lhes compete é, “al menos en parte, el resultado de una opción de carácter ideológico más que de la impotencia o el desamparo ante las nuevas presiones asociadas a la competitividad y al nuevo pensamiento globalizado” (CARNOY, 1999, p. 161).

Mais do que isso, para o autor, o próprio movimento no qual se dão as reformas educacionais, em que os Estados implementam as tais medidas conservadoras são, na verdade, resultado de um processo ideológico que o autor chama de “un contexto de una ideologia contraria al gasto público”.

De um lado, é preciso reconhecer um ponto positivo na abordagem de Carnoy, trata-se de um entendimento que se recusa a pensar a globalização como uma gaiola de ferro, ou seja, como uma situação em que aos Estados nacionais não resta qualquer solução senão aceitar resignados as imposições da dinâmica global.

Por outro lado, é importante perceber que qualquer solução encontrada pelos Estados, não será uma mera opção ideológica; ela terá que se confrontar radicalmente não apenas com a “ideologia contrária ao gasto público”, mas com toda uma dinâmica mundializada do capital. Deverá, antes de tudo, ter muita imaginação para encontrar meios objetivos de fazer fundos para poder financiar qualquer reforma razoável no setor da educação, o que implica investir maciçamente em recursos humanos, elevar os níveis salariais, restabelecer e aperfeiçoar os mecanismos de proteção trabalhista, fortalecer a previdência pública, investir em instrumentos e instalações e uma série de mecanismos que exigem recursos financeiros difíceis nesta etapa de mundialização e financeirização do capital.

Outro ponto importante a ser destacado na abordagem de Carnoy é o que exige uma distinção dos Estados dentro da globalização. Seguindo um aspecto da abordagem de Arrighi, é preciso salientar que as possibilidades de os Estados enfrentarem a onda conservadora e o movimento material do capital mundializado, não são as mesmas para os diferentes Estados, pois eles não se encontram em pé de igualdade no cenário mundial.

Esta distinção está ausente na abordagem de Carnoy quando ele afirma que os Estados – sem qualquer discriminação – gozam de uma ampla margem de manobra. Tal margem de manobra, em se tratando dos Estados do “Terceiro Mundo”, da América Latina em especial, para retomarmos Steffan, é muito menor do que se imagina. Em primeiro lugar, porque estes Estados, mantendo-se as atuais circunstâncias econômicas e políticas, não podem sobreviver contrariando as agências financiadoras como o FMI e o Banco Mundial. Do contrário, se rompem politicamente com as orientações dominantes no cenário do capital mundializado, esses Estados e as sociedades correspondentes precisariam passar por uma reestruturação econômica e política drástica e profunda para que pudessem sustentar uma reviravolta nos rumos das

orientações de suas políticas sociais e econômicas; sem falar no fato de que a sobrevivência de um Estado que se confronta radicalmente com as tendências globais é bastante complicada.

Se se tomam os Estados periféricos, verifica-se que, dentro das atuais circunstâncias econômicas e políticas, eles não subsistem sem o “auxílio” das grandes agências do capital. Para obter esses auxílios, contudo, os Estados são obrigados a se submeterem às diretrizes impostas por essas agências. É difícil vislumbrar, mantidas as atuais circunstâncias, a possibilidade objetiva de esses Estados periféricos conseguirem investir razoavelmente em políticas sociais. Por outro lado, se recorrem aos “auxílios” das agências do capital mundializado, estão irremediavelmente enredados na cadeia rígida do endividamento e sujeitos aos desígnios que lhes são impostos.

Segundo o entendimento construído nesta tese, a única possibilidade de qualquer um dos Estados periféricos poder investir efetivamente em educação, no sentido de fazer avançar a construção de um sistema educacional realmente democrático e integrador é rompendo com a cadeia do endividamento e da submissão aos desígnios do Banco Mundial. Fora dessa alternativa, a “margem de manobra” que resta aos Estados nacionais periféricos dentro das circunstâncias atuais é pouco significativa.

Carnoy está perto do equilíbrio entre recusar a ideia da globalização como uma gaiola de ferro, e de perceber os pesados limites a que são submetidos os Estados nacionais. Com efeito, este equilíbrio só se atinge quando se percebe que a margem de manobra por onde os Estados podem transitar é pequena de um modo geral e mínima, se formos generosos, para os Estados periféricos.

Outro ponto interessante da abordagem de Carnoy é o que considera mesmo como uma opção ideológica dos Estados investir mais e melhor em educação. Na verdade, segundo o entendimento aqui desenvolvido, trata-se não de opção ideológica, mas de uma postura política que envolve reformas estruturais no sistema econômico e que implica, enfim, numa nova direção econômico-social que se choca não apenas com a “ideologia contrária aos gastos públicos”, mas com um movimento material do capital mundializado.

No nosso entendimento, Steffan coloca de forma mais realista essa situação e, se observarmos as conclusões de Arrighi, veremos que não se trata de “radicalismo”, mas de realismo mesmo considerar mínimas as possibilidades de os Estados periféricos contrariarem as exigências das agências financiadoras.

Já com relação aos Estados do centro do sistema, é incontestável que as possibilidades de determinação das políticas internas são maiores. Porém, como vimos no primeiro capítulo, por meio de Carnoy; Levin (1987), observando a transição conservadora da escola nos EUA a partir do início dos anos 1970; de Candeias (1995), analisando os processos desenvolvidos na Grã-Bretanha, nos EUA e na França; e ainda em Gentili, (1995, 1998), Frigotto (1995, 1998), Fernández Enguita (1998) e Pedró (1993) verifica-se um nítido movimento de características uniformes, embora com intensidades distintas, nos diversos continentes em que políticas conservadoras e a própria dinâmica do capital mundializado têm operado mudanças significativas no campo da educação estabelecendo diretrizes que aprofundam as desigualdades e atuam no sentido contrário às possibilidades democráticas da escola.

Quando se fala aqui de crise da escola, e se aborda o movimento político-ideológico conservador que ataca salários, direitos trabalhistas, seguro desemprego, previdência pública, saúde pública, educação pública, aposentadorias etc; quando se articula esse movimento com a dinâmica do capital mundializado e observam-se os retrocessos verificados tanto sob a forma material como ideológica no campo da educação, corre-se o risco de cair numa armadilha perigosa, isto é, a de se considerar o Estado de bem-estar como o ideal de organização social, ou a escola do período do Pós-Segunda Guerra como o ideal de escola e a plena realização da promessa integradora e igualitária da escola democrática.

Milton Santos, no artigo apresentado no primeiro capítulo deste livro, ronda esta armadilha. Aqui serão problematizadas algumas considerações a respeito do assunto<sup>77</sup>.

---

<sup>77</sup> Muito embora se trate de um artigo publicado em jornal, nos reservamos o direito de co-

Santos, no artigo acima referido, parece incorrer em dois graves enganos: o primeiro consiste em tratar o período “pré-globalização” como um verdadeiro idílio em que reinava a mais absoluta perfeição e possível harmonia; o segundo consiste em usar um termo tão vago quanto globalização para se referir a um processo de transformações extremamente complexo como o que vem ocorrendo nas esferas da economia, da política, e da vida social em geral, sem se falar na contravérsia em que o termo “globalização” está envolto.

Santos tem como preocupação fundamental fazer a justa crítica das tendências, bastante evidentes e concretas, que estão (re)orientando os rumos da educação, num sentido destituído de qualquer preocupação com valores como bem-estar, justiça social, solidariedade, igualitarismo etc. No entanto, colocando o acento na crítica desta situação em que o mercado aparece como a entidade suprema e inquestionável, a partir da qual tudo o mais ganha sentido, em oposição a um período em que vigorava efetivamente uma situação social mais favorável às classes trabalhadoras, tanto no que se refere à sua participação social e política quanto à sua participação econômica no processo de distribuição das riquezas, o autor acaba estabelecendo uma oposição simplificadora entre dois momentos sendo que um representa a “era gloriosa” e o outro momento representa a mais completa negação do anterior.

Carnoy e Levin (1987), esboçam uma posição semelhante à posição de Santos, ou seja, da mesma forma rondam a armadilha, quando estabelecem uma oposição entre dois momentos do desenvolvimento da escola em que o primeiro seria a própria representação da escola democrática e o segundo momento corresponderia à mais clara negação do anterior. Como vimos, do mesmo modo, para Santos a globalização teria operado a transmutação da escola democrática para a escola competitiva, neoliberal, sujeita às leis de mercado, ou seja lá como se chame.

Carnoy e Levin consideram que a dinâmica da escola comporta duas tendências que se alternam ao longo do seu desenvolvimento, de

---

mentá-lo criticamente, pois ele traz ideias interessantíssimas acerca da relação globalização-  
-educação e é um perfeito exemplo do risco citado acima.

acordo com a conjuntura político-econômica em que se encontre, quais sejam: uma tendência cuja função principal é a reprodução das relações capitalistas e outra que se propõe a democratizar o saber e as oportunidades sociais.

Assim, para os autores acima citados, a escola que vigorou no Pós-Segunda Guerra representaria, primordialmente, a segunda tendência, de democratização do saber; ao passo que a escola, cujos contornos foram definidos a partir da nova conjuntura construída após a crise dos anos 1970 representaria, primeiramente, a primeira tendência, de reprodução social.

Neste caso, vale recobrar uma indagação colocada no primeiro capítulo: em que medida a escola do primeiro momento era tão mais democrática que reprodutivista, e em que medida a segunda é mais reprodutivista que democrática? Em verdade, tratam-se de dois momentos bem distintos do desenvolvimento social e, conseqüentemente, de estados bem diferentes do desenvolvimento da escola.

É perceptível – e isto é alvo da crítica de boa parte dos autores presentes no primeiro capítulo – a mudança de rumos da escola, mas aqui está o risco da armadilha da qual falamos anteriormente. A crítica à ofensiva conservadora cuja razão fundamental é de atacar os pontos que representavam avanços democráticos, diminuindo a responsabilidade do Estado assim como os seus investimentos em educação, não justifica uma visão acrítica da escola do período anterior à tal ofensiva conservadora. Não deve obscurecer, conseqüentemente, o fato de que a escola do momento anterior, também estava bastante comprometida com a reprodução das relações sociais.<sup>78</sup>

Voltando a Santos, faz-se importante esclarecer, em toda e qualquer crítica da educação, justamente, que aquele estágio atingido pela

---

<sup>78</sup> Não se justifica, em nome da crítica aos rumos atuais da escola, uma atitude acrítica perante a escola dos “Anos Dourados”. A escola, mesmo no momento em que mais se aproximou da realização de suas promessas democráticas, não deixou de merecer, ao menos em parte, as críticas contra ela dirigidas, que fossem pela sua estrutura e organização à imagem e semelhança das relações burguesas, pela sua fidedignidade à divisão do trabalho capitalista, pelo seu caráter reprodutor das relações sociais, etc.

escola foi possível graças a determinadas circunstâncias históricas, graças à conjugação de determinados fatores econômicos, políticos e sociais – aos quais já nos referimos diversas vezes ao longo deste livro – e que a desestabilização dos “Anos Dourados”, incluindo os retrocessos em relação à escola, deveu-se à uma complexidade de fatores e não à “globalização”, como palavra mágica que resume uma totalidade histórica complexa.

Caberia então a indagação: se a educação e/ou a escola hoje é tributária de um processo econômico-político-social que a reorganiza, ou desorganiza, não teria sido ela do mesmo modo tributária de um processo de expansão capitalista por um lado e, por outro, de um rico processo de lutas sociais?

Noutras palavras, quando Santos expõe daquele modo a ulterior existência de um sistema de educação “universal”, “igualitário” e “progressista”, caracterizado pelo “equilíbrio” entre a “formação para a vida plena” e a “formação para o trabalho”, e todas aquelas referências positivas apontadas no primeiro capítulo, o autor acaba pintando um céu mais azul do que realmente fora e deixando de situar historicamente todo o processo de construção daquele estágio societário.

Na verdade, as chamadas conquistas sociais tão reclamadas hoje em dia e o sistema de educação apontado por Santos são datados e possuem um tempo de vida mais curto que se imagina. Eles tinham como suporte justamente o período de expansão capitalista do Pós-Segunda Guerra, a chamada “Era de Ouro”, cujo fim não demorou, veio com a crise iniciada no final dos anos 1960, começo dos 1970.

Evidentemente, todo o aparato assistencialista do Estado de bem-estar não ruiu imediatamente, é ainda um processo em curso, inconcluso, conflituoso, contraditório, tensionado, mas é ali que começa a ganhar corpo a ofensiva conservadora, objeto da crítica do geógrafo brasileiro.

É importante lembrar ainda que a demarcação daquele idílio não é só temporal, mas espacial. Isto é, tanto do ponto de vista sócio-econômico em geral quanto em termos de educação estritamente falando, os avanços ficaram circunscritos, salvo raras exceções, ao “mundo desenvolvido”. Aquele sistema de educação festejado por Santos não se es-

palhou pelo mundo como ramas verdes, muito embora aqueles valores aos quais se refere o autor (educação igualitária, universal, progressista) estivessem no horizonte, porque compunham um conjunto ideológico – da “natureza integradora” – próprio da expansão capitalista.

Aquele estágio societário conhecido como Estado de bem-estar social foi possível – como já vimos em Carnoy e Levin (1987) – graças à combinação de dois fatores interligados: o avanço das lutas sociais com o crescente poder de organização das massas trabalhadoras; e a “grande depressão” de 29/30. Por um lado, aquela crise exigia, como condição para a retomada da reprodução ampliada, medidas que permitissem a ampliação do consumo. Esta foi a preocupação central do keynesianismo. Por outro lado, seria falso considerar o Estado de bem-estar como uma mera reorganização do capital num drama em que não teriam tido nenhuma relevância as lutas operárias, desse modo, não se pode negar que, aquilo que Santos chamou de “solidariedade social cada vez mais sofisticada”, foi obra também de um penoso processo de lutas sociais.

Assim, a tal educação “universal”, “igualitária” e “progressista” não é de modo algum inerente à sociedade capitalista, como uma marca essencial ela, enquanto promessa, compõe um quadro ideológico próprio do período de expansão capitalista e encontra neste último seu suporte material. Portanto, é uma abstração nada razoável pensar a construção de um sistema democrático de ensino sem a consideração do contexto histórico e das forças materiais que a possibilitam.

Santos critica atualmente a absolutização do mercado (e seu “despotismo”, acrescentaríamos) como o imperativo para a formação dos indivíduos. Ele percebe as mudanças em curso na educação e na escola, as localiza acertadamente no contexto mais amplo, como mudanças que acompanham as reviravoltas do “mundo produtivo”, malgrado a utilização que faz do termo “globalização” como termo que resume (às vezes oculta) um conjunto complexo de transformações materiais.

Com efeito, o que está ausente da análise de Santos é precisamente a identificação de uma nova fase da acumulação, marcada pela produção flexível, pelo desemprego estrutural, por um elevado estágio

de mundialização do capital, como configuradora de uma nova forma de ser dos sistemas escolares.

Ora, se por um lado, uma complexidade de fatores econômicos, sociais e políticos, – o que Santos resume na palavra “globalização” – pretendem reestruturar o ensino tendo em face não mais o industrialismo crescente do período expansionista baseado na produção e no consumo de massa, mas, inversamente, pretendem reestruturá-lo sob a referência agora da atrofia da indústria frente à expansão financeira, à produção flexível, ao desemprego estrutural, conseqüentemente, pondo abaixo os ideais democráticos de escola em função do “despotismo do mercado”; por outro lado, caberia a Santos, justamente, considerar a construção daquele chamado sistema universal e democrático não como algo inerente à sociedade capitalista de um modo geral, mas em face do período de expansão produtiva e de todas as circunstâncias históricas ali presentes.

Outra questão que se coloca no desenvolvimento interpretativo de Santos em relação aos demais autores com os quais estamos discutindo, é sua visão a respeito da possível transformação do ensino:

[...] em um simples processo de treinamento, numa instrumentalização das pessoas, em um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (SANTOS, 1999, p. 2).

Esta, embora seja uma tendência forte, não é a única via, há contradições no processo. Neste caso, Santos parece pouco atento às dicotomias que persistiriam e até seriam estimuladas pelo sistema, como observam outros autores, como qualificação/desqualificação, educação ampla/educação profissional, escola privada de alta qualidade/escola pública sucateada etc.

Feitas as devidas considerações às possíveis armadilhas que se impõem à crítica dos atuais rumos da escola, este item deve se encerrar destacando, fundamentalmente, que a crise dos Estados nacionais, ou seja, a situação que ocupam dentro da dinâmica do capital

mundializado, representa exatamente um abalo num dos pilares da construção da escola.

Este abalo obriga aos que insistem na construção de uma escola que radicalize as promessas igualitárias a enfrentar novas dificuldades: se por um lado se deve recusar a tese da desregulação da escola, sob pena de se verificar a definitiva vitória dos ideais do mercado sobre as aspirações igualitárias; por outro, torna-se complicada a simples aposta na retomada de um Estado forte, soberano, capaz de retomar os padrões sociais, econômicos e políticos que vigoraram no Pós-Segunda Guerra, sem que seja posto em discussão o próprio metabolismo social em voga e suas diversas formas de manifestação, bem como as possíveis alternativas que se apresentem.

### **A escola e a crise do trabalho assalariado**

Neste tópico, verificaremos a relação que se estabelece entre a escola e a crise do trabalho assalariado. Temos considerado, ao longo deste livro, que as relações de trabalho assalariado se constituíram, ao lado dos Estados nacionais, num dos principais pilares sobre os quais se assentou o desenvolvimento e expansão dos sistemas de escola tal como os conhecemos até hoje. De que modo, então, a crise do trabalho assalariado tem contribuído para o que temos chamado de crise da escola? Esta é a questão central que discutiremos aqui.

Começemos, todavia, por abordar a posição de Fernández Enguita a respeito da relação da escola com os processos de trabalho, o taylorismo-fordismo de um lado e, de outro, as chamadas novas formas de organização do trabalho. Para tanto, vale retomar algumas questões levantadas pelo autor no primeiro capítulo.

Como demonstramos no final do primeiro capítulo, as relações entre a formação que oferece a escola e o regime de trabalho taylorista-fordista e entre a escola e o regime de trabalho da chamada produção flexível, são abordadas por Fernández Enguita da seguinte maneira.

Em relação ao taylorismo-fordismo, a escola forma demais quando se observam os empregos da base da pirâmide ocupacional ge-

rando, neste caso, expectativas que os processos de trabalho não podem satisfazer, ao mesmo tempo em que oferecem conhecimentos que extrapolam as demandas dos processos de trabalho.

As consequências dessa divergência são insatisfações diversas do trabalhador para com seu trabalho, frustração, conflitos individuais e coletivos: absenteísmo, rotação, intensificação do consumo de álcool e drogas, problemas de qualidade, sabotagens etc.

Dá-se o inverso quando se observam os empregos do cume da pirâmide, isto é, evidencia-se o fato de que a escola não forma as capacidades adequadas de iniciativa, autonomia, tomada de decisões, trabalho em equipe, enfrentamento de problemas imprevistos etc.

Fernández Enguita critica, em relação ao primeiro caso, o entendimento segundo o qual a distância entre a formação e a efetivação no trabalho é caracterizada como sobreeducação. Na verdade, para ele, o problema não está no excesso de formação, mas, nesses casos, no fato de que os processos produtivos prescindem de maiores níveis de instrução, trata-se de subutilização das capacidades adquiridas e de desperdício de recursos humanos.

Já com relação às “novas formas de organização do trabalho”, Fernández Enguita considera que a escola se tornou mesmo, em grande medida, incompatível justamente pelo fato de que está demasiadamente presa às formas anteriores de organização do trabalho.

A escola não se adequou às novas demandas em que são importantes o “trabalho em equipe”, a “capacidade de tomar iniciativa”, a “capacidade de resolver problemas” etc. Segundo ele, a escola foi moldada pela “disciplina”, “conformismo”, “submissão”, próprios do regime anterior.

Segundo aponta Fernández Enguita, a dinâmica específica da escola, ou seja, aquilo que resulta do movimento próprio da esfera da escola, está mais próxima das novas formas de organização do trabalho mas que, por outro lado, o estágio em que se encontra ainda se identifica com o regime do taylorismo-fordismo.

Por esta elaboração de Fernández Enguita, podemos concluir que ele considera a dinâmica da escola mais democrática que a dinâmica do

mundo do trabalho. Em primeiro lugar, é de fundamental importância reconhecer que a escola, apesar de estabelecer uma relação estreita com o mundo do trabalho, possui uma dinâmica própria. Por outro lado, quando coloca que a dinâmica da escola se aproxima mais das novas formas de organização do trabalho que do taylorismo-fordismo, ele assume uma posição complicada em favor das novas formas de organização do trabalho como um modelo superior.

Fernández Enguita chama atenção para o fato de as palavras-chave da educação, segundo as novas demandas da sociedade e do mundo do trabalho, terem se transformado de “memória”, “disciplina”, “boa conduta”, para “criatividade”, “desenvolvimento pessoal”, “participação”, “iniciativa”. E afirma que:

La socialización de los alumnos que lleva a cabo la escuela está todavía mucho más acerca de las actitudes que se requieren para el trabajo asalariado y subordinado que de las actitudes de iniciativa y participación que, al menos en mi opinión, precisa hoy la sociedad, tanto para el trabajo por cuenta propia como para la participación en las organizaciones productivas; pero, en todo caso, ya no es aquel sometimiento disciplinario que algunos tuvimos la oportunidad, la desgracia de conocer (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1998, p. 6).

A afirmação acima é curiosa porque, apesar de ser fato a superioridade de um discurso e prática que coloca em relevo a “iniciativa”, a “participação”, a “criatividade” etc., frente à “disciplina”, à “obediência”, à “memorização” etc., Fernández Enguita acaba esquecendo que, mesmo este primeiro grupo de aptidões, está relacionado ao trabalho assalariado e aos processos de trabalho em que permanece a estrutura hierárquica, a subsunção formal do trabalho ao capital, a heteronomia. Mesmo que estas aptidões sejam em si mesmas positivas e superiores às do segundo grupo citado, e sejam importantes para o trabalho por conta própria, é preciso nunca esquecer que elas encontram-se em função de um sistema produtivo contraditório, excludente, hierarquizado etc.

Podemos considerar, a partir de nossa interpretação que, embora Fernández Enguita tenha toda razão quando afirma a ligação da es-

cola com os processos fordista-tayloristas (sua imagem e semelhança) – muito embora a hierarquização das relações na escola remontem a tempos ainda mais remotos – ele peca por não ser suficientemente crítico a respeito das competências e capacidades das novas formas de organização, inclusive quando as associa à “dinâmica específica da escola”. Neste momento, pelo menos, ele separa os processos de trabalho do restante das relações sociais em geral, que estão no entorno do mundo do trabalho, perdendo a oportunidade de colocar os limites da “autonomia”, da “iniciativa”, da criatividade etc. exigidas nos novos processos de organização do trabalho. Estes limites existem e se encontram justamente no processo capitalista de produção. Se, para Fernández Enguita, a “dinâmica específica da escola” significa apenas esta limitada autonomia, iniciativa etc., então ele realmente não acredita nela ou, por outro ângulo, subestima a organização social capitalista.

Es un lugar común que el desarrollo tecnológico, la movilidad en el empleo y los cambios en la organización del trabajo colocan al sistema de formación (el sistema educativo formal más otras instancias de formación para el empleo, en particular la formación ocupacional) ante la tarea de producir una fuerza de trabajo con capacidades amplias, capaz de adaptarse a situaciones distintas y a procesos de cambio. Sin embargo, está menos claro cuál sea la forma de conseguirlo. Las recetas al uso afirman que es necesario combinar una buena formación general (o inicial) con un subsistema ágil de formación permanente (o recurrente, o continua), algo que nadie va a discutir pero que resulta difícil de concretar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 2).

Estas, no entanto, são questões menores diante do descompasso entre a expansão da escola, verificada nos países avançados, e a crise dos empregos (uma face da crise do trabalho assalariado).

Enguita identifica uma contradição maior que o problema da formação abordado acima. Ela está colocada no seio da relação trabalho e escola pelo desenvolvimento incongruente de ambos, ou seja, trata-se da ampliação do tempo de escolaridade nos países centrais para o conjunto dos indivíduos em idade de frequentar a escola, o que signi-

fica uma ampliação dos conhecimentos e capacidades de um lado e, de outro, um recrudescimento do desemprego, o afunilamento do mercado de trabalho.

Para Enguita, esta é uma das principais questões que se colocam para a relação trabalho e escola, diferente, como se vê, da que fora apontada por Vázquez, segundo a qual a escola teria se tornado uma instituição obsoleta frente aos avanços tecnológicos; ou das visões que simplesmente responsabilizam as políticas neoliberais pela crise da escola.

Para Enguita, então, o fim da “era de ouro” traz consigo, também, o fim de um paralelismo entre a expansão da escola e a ampla capacidade de absorção de força de trabalho do taylorismo-fordismo. Com o fim da “era de ouro”, todo esforço se volta para adaptar a escola à nova realidade da acumulação flexível, ou seja, adaptar a escola a uma realidade em que parecem destoantes os ideais de universalização do ensino público, gratuito, obrigatório, justamente porque o mercado seletivo, a produção flexível e a sociedade capitalista contemporânea de caráter excludente exacerbado se caracterizam pela dispensa de milhões de braços e mentes dos processos produtivos.

Depois de observar estas considerações de Fernández Enguita a respeito da mudança entre o taylorismo-fordismo e as novas formas de organização do trabalho em sua relação com a escola; e a contradição entre o a expansão da escola e o recrudescimento do desemprego; vejamos como ele pensa a própria relação estabelecida entre a escola mesma e o trabalho assalariado – forma fundante das relações produtivas do sistema do capital.

Ao analisar a relação entre a educação e o trabalho assalariado, Fernández Enguita se volta contra a hegemonia deste segundo como a magna referência da escola e aponta a incapacidade dessa última de dar conta de uma complexidade social que, embora tivesse o assalariamento como forma predominante de relação de trabalho, na verdade, era constituída de diversas outras formas de trabalho, as quais eram relegadas pela teoria econômica e pela economia política “ao porão da vida privada”.

Antes de colocar o problema da disfuncionalidade da escola em relação ao trabalho baseado nas novas tecnologias, Fernández Enguita fala da disfuncionalidade da escola para com outras formas de trabalho que não sejam as assalariadas. Ele defende que esta escola, que se preocupava unicamente em formar para o trabalho assalariado, era disfuncional em relação ao trabalho agrícola independente, ao trabalho por conta própria e ao trabalho doméstico, os quais se organizam de forma bastante diversa daquela relação de trabalho, com outro tipo de disciplina, de hierarquização, de divisão das tarefas etc.

Para Fernández Enguita (1999), o que estava em jogo não era exatamente a disfuncionalidade da escola frente à nova realidade do trabalho (ou da *sociedad postindustrial* como apontava Vázquez) mas, antes, a crítica à prisão da escola a uma forma específica de trabalho, o trabalho assalariado, como modelo referencial. Aquela escola, já disfuncional, viria a ser questionada com as novas formas de organização do trabalho que se anunciavam.

As formas tradicionais de organização hierárquica da produção estão sendo hoje parcialmente substituídas pelas genericamente ‘novas formas de organização do trabalho’. Nada permite prever que isto signifique uma inversão das tendências anteriores, mas trata-se, de qualquer forma, de um fenômeno de suficiente alcance para ser tomado em consideração. A divisão manufatureira do trabalho, o taylorismo e o fordismo, assim como o conjunto de seus arremedos em pequena escala, eram apropriados em um contexto de mercados estáveis, consumo indiferenciado de massas e possibilidade de planificação econômica a longo prazo. A instabilidade dos custos do trabalho e das matérias primas, o caráter inseguro dos mercados, a diversificação das preferências dos consumidores e os próprios entraves técnicos da grande produção em série modificaram o velho panorama já familiar. Numerosas empresas necessitam hoje apostar em sistemas de produção mais flexíveis para os quais não se torna viável o mesmo tipo de organização (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 223).

Talvez nada permitisse até então prever que aquilo significava uma inversão das tendências anteriores. Talvez ainda não seja permi-

tido falar de completa inversão, mas a verdade é que está em curso uma reviravolta na perspectiva da escola dentro deste novo quadro político-econômico-social.

A chamada crise do trabalho assalariado<sup>79</sup> é incontestável, apesar da acirrada discussão em torno do significado desta no âmbito da vida social contemporânea. O desemprego atinge parcelas crescentes das populações, mesmo dos países centrais, fato que contrasta com o quase pleno emprego da Era de Ouro ao mesmo tempo em que crescem os indicadores das formas “autônomas” de trabalho e informalidade em geral.

A análise de Fernández Enguita, no entanto, em boa parte dela, parece denunciar o fato de a escola se voltar completamente para a realidade do trabalho assalariado, como se isto fosse uma tremenda injustiça, ele chega a afirmar que

A redução ideológica do trabalho a suas formas remuneradas tem reforçado a posição dos homens na relação entre os gêneros e não há dúvida de que tem facilitado o trabalho dos estatísticos, mas tem relegado injustamente as donas-de-casa ao limbo da “não-atividade”, tem levado a ignorar o trabalho não remunerado dos trabalhadores remunerados e tem suposto uma tergiversação da realidade econômica (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 220).

Em sua abordagem, Fernández Enguita fala de uma redução ideológica do trabalho a suas formas remuneradas. Sem dúvida, é também uma verdade inquestionável a injusta assimetria dos gêneros dentro da divisão do trabalho. Mas é preciso reforçar sempre que o trabalho as-

---

<sup>79</sup> Há uma interminável discussão em torno da crise do trabalho assalariado. Gorz, por exemplo, representa os que reconhecem uma positividade na crise do trabalho assalariado pois esta traz no seu bojo o crescimento das formas não assalariadas de trabalho, o que significaria a gradativa predominância da autonomia sobre a heteronomia do trabalho, ou seja, a subordinação da esfera heterônoma à esfera autônoma. Já Bouquin afirma que esta crise não tem de maneira alguma melhorado as condições de vida das classes trabalhadoras pois, além do desemprego e exclusão social, os trabalhadores empregados estão sendo compelidos a prolongar suas jornadas de trabalho, adicionando mais de um emprego ou acrescentando horas suplementares. Além disso ele demonstra como a exclusão social não mais está circunscrita aos desempregados, mas atinge até mesmo os assalariados (BOUQUIN, 1997).

salariado não se torna a forma hegemônica no âmbito das relações de produção por obra de um processo ideológico, mas por sua objetiva centralidade dentro do sistema produtor de mercadorias.

Por sua vez, a escola foi engendrada dentro da perspectiva universalizante do trabalho assalariado, daí pergunta-se a Fernández Enguita: poderia ser diferente? A centralidade e universalidade inquestionável do trabalho assalariado moldou os parâmetros das aspirações tanto do capital quanto dos trabalhadores no que diz respeito à instrução. Isto é, nem mesmo no seio do marxismo a crítica da educação passava pela condenação da forma assalariada como forma predominante perante outras dentro do modo de produção capitalista, mas pela necessidade de levar a termo as promessas burguesas de democratização da escola, mesmo que estrategicamente o norte fosse o da superação do trabalho assalariado e da educação burguesa.

Noutras palavras, na crítica marxiana encontra-se uma profunda contestação da sociedade produtora de mercadorias, do trabalho assalariado, mas encontra-se, por outro lado, a luta pela universalização e democratização da escola, mesmo esta que tem por base o trabalho assalariado e não o trabalho por conta própria ou doméstico etc. Insistindo um pouco mais no entendimento da crítica de Fernández Enguita, poder-se-ia dizer ainda que a crítica marxiana ao trabalho assalariado não se refere à sua hegemonia frente às outras relações de trabalho sob o modo de produção capitalista, pois nesta fase do desenvolvimento histórico o trabalho assalariado é a forma mais avançada, mas da sua superação juntamente com as demais marcas essenciais do modo de produção capitalista.

O que Fernández Enguita parece criticar é o imponderável, pois é um movimento material e não uma mera redução ideológica que faz do trabalho assalariado a relação de trabalho que orienta a educação e a escola. Do contrário, deveria a escola preocupar-se em preparar os indivíduos para o trabalho agrícola independente? E quanto a assimetria entre os gêneros, deveriam as mulheres levantar como bandeira uma formação em iguais condições com os homens e disputar espaço no mercado de trabalho, ou buscar uma formação para o trabalho doméstico?

De um ponto de vista histórico, parece óbvio que, como resultado geral, dentro da formação social capitalista, seja o trabalho assalariado e não qualquer outro o parâmetro para a escola, justamente por ser a forma histórica de trabalho fundamental da sociedade burguesa. Aos críticos da escola, no entanto, sempre caberá a crítica do “isomorfismo” entre escola e trabalho assalariado, especialmente no que respeita ao que se pode chamar de “despotismo de fábrica – despotismo da escola”.

Por fim, as tendências recentes parecem sinalizar para a realização do desejo de Fernández Enguita e a grande injustiça para com o trabalho por conta própria pode ser reparada, pois a tendência é de descolamento da escola do arbítrio do trabalho assalariado – basta lembrarmos das colocações de Vázquez – aproximando-se das formas não assalariadas de trabalho, mas do ponto de vista social e político realizando um processo aquém das promessas progressistas e integradoras da escola burguesa referenciada no trabalho assalariado.

O que se verifica atualmente, senão é uma completa inversão, é uma significativa mudança na função social da escola. Aquilo que poderia parecer progressista a Fernández Enguita, ou seja, a crítica da escola como instituição voltada apenas para o trabalho assalariado começa a povoar os discursos conservadores de governos e dos “homens de negócio”. Inclusive sua crítica ao fato de a escola não oferecer aos indivíduos competências como autonomia, iniciativa etc., segundo ele, próprias das formas não assalariadas de trabalho, já foi incorporada pelos “homens de negócio”, de modo conveniente, é óbvio.

Aos críticos da escola pela via dos interesses das maiorias, parecerá sempre estranho um ensino que não tenha como princípio a autonomia, a criatividade, a iniciativa etc., mas não porque o trabalho por conta própria, ou doméstico, ou agrícola independente, ou ainda as novas formas de organização do trabalho e as pedagogias do capital exigem, mas essencialmente porque são elementos indispensáveis para a formação humana mesma, livre das imposições da produção de mercadorias.

A despeito dessas considerações – que são pontuais e não pretendem jamais desconsiderar a grande contribuição do autor espanhol – é preciso reconhecer, que Fernández Enguita é um crítico sempre atento

às transformações materiais em curso, bem como ao modo como eles se articulam com a escola. Sobre essas transformações, ele coloca que

Se as características do velho modelo de organização da produção poderiam ser sintetizadas na produção em grandes séries, na maquinaria e no instrumental de tipo específico, na mão de obra pouco ou nada qualificada e num sistema de direção vertical, as do novo poderiam sê-lo exatamente nos termos inversos: produção de pequenas séries ou a pedido, maquinaria universal, mão de obra altamente qualificada e sistemas participativos de gestão (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 224).

São justamente estas transformações que transfiguram o velho quadro dos sistemas de escola.

A reprodução ampliada do capital<sup>80</sup> já não precisa do consumo de massa, nem tampouco se baseia na produção em massa, portanto, está fora de questão a larga incorporação de “exércitos de trabalhadores”, consequentemente, a função social e econômica da escola, cuja expansão esteve associada à dinâmica econômica e social do fordismo-taylorismo e do Estado de bem-estar ou do desenvolvimentismo, sua expressão periférica, é posta em questão. O ideal de escola universal, igualitária, progressista, pública e gratuita, que tinha no trabalho assalariado um dos seus pilares fundamentais torna-se, portanto, obsoleto, pelo menos segundo os discursos apologistas do mercado.

---

<sup>80</sup> Parece-nos mais correta e aguda a análise de Mészáros segundo a qual o sistema produtor de mercadorias atingiu um estágio em que o ciclo reprodutivo pode ser cumprido sem o consumo de massas, mas por meio da acelerada diminuição do tempo de utilidade das mercadorias e da simples dissipação de força produtiva. Ou seja, o consumo não precisa ser necessariamente expandido, mas intensificado (Mészáros, 1996a). Mais correta e mais aguda que a de Hobsbawm, por exemplo, para quem as massas deixaram de ser essenciais para a produção, mas permaneceram essenciais como consumidoras (É óbvio que Mészáros não está se referindo ao consumo na sua totalidade. Nos mercados mais populares, periféricos, por exemplo, nos *shoppings* populares e ilegais que existem nas grandes metrópoles da América Latina, como o comércio da rua 25 de março em São Paulo, por onde circulam diariamente cerca de 400 mil pessoas e as vendas anuais são estimadas em R\$ 4 bilhões, consome-se muito, ainda que sejam mercadorias contrabandeadas, falsificadas, pirateadas ou de quinta categoria. A afirmação de Mészáros está se referindo ao núcleo da produção e consumo da economia capitalista mundializada, do consumo das mercadorias mais elaboradas e sofisticadas (HOBSBAWM, 1998).

Neste contexto, nesta nova etapa da acumulação capitalista, tem decaído os investimentos públicos em serviços sociais, os governos não se propõem – e não é por mera opção política, por serem neoliberais, como se estas políticas ditas neoliberais estivessem descoladas de um processo material – a fazer altos investimentos num sistema de escola que já não encontra ressonância na atual dinâmica econômica e social, ou seja, relembrando Fernández Enguita, investindo num sistema de escola que entrou em descompasso com o mundo do trabalho e que, acrescentamos, se descompatibiliza com a atual dinâmica reprodutiva do sociometabolismo do capital.

Curiosamente, a escola da qual Santos fez apologia, pelos motivos já anunciados, é a mesma escola que mereceu de Fernández Enguita pesadas críticas.<sup>81</sup> Todavia, podemos perceber que, de maneiras diferentes, os dois, assim como os demais autores, chamaram atenção para o mesmo fato: mudanças na organização e na função social da escola como consequência das mudanças econômicas, políticas e sociais.

Mais que nunca, com a crise geral do sistema capitalista, que desencadeou as profundas transformações sistêmicas às quais temos nos referido e que foram discutidas nos capítulos dois, três e quatro, percebe-se com clareza a contradição apontada por Fernández Enguita entre as promessas da escola e as possibilidades de realização no “mundo do trabalho”.

De qualquer forma, aqui encontramos um exemplo claro de como a escola, em vez de suprimir as contradições sociais, as

---

<sup>81</sup> É importante lembrar que estamos destacando o que por ora nos interessa, mas a análise de Fernández Enguita é bem mais completa e não desconsidera a dialética da educação, ele pondera, por exemplo que: “Embora a escola conserve essencialmente as características que lhe foram atribuídas para fazer dela um celeiro de assalariados domesticados, atomizados e reconciliados com sua sorte, o tempo não passou inteiramente em vão. A gestão dos centros escolares conheceu uma certa democratização que alcançou os alunos; os direitos destes em seu interior se multiplicaram e se tornaram mais efetivos; a pedagogia evoluiu no sentido de uma aproximação de conteúdos e métodos aos interesses e processos dos alunos; em último lugar, mas não por sua importância, o discurso escolar viu-se inundado por termos chaves tais como ‘atividade’, ‘criatividade’, ‘centros de interesse’, ‘liberdade’, ‘desenvolvimento pessoal’ etc.” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 228).

desloca. Ao prometer mobilidade social através de um mecanismo formalmente acessível para todos, desativa os conflitos potenciais em torno da distribuição da propriedade, da organização da produção etc. Mas, por isso mesmo, estimula uma demanda e vê-se obrigada a apresentar uma oferta de educação que supera o quê, nos termos da correspondência existente ou imaginada entre níveis de educação e posições na hierarquia do emprego, pode realmente oferecer a produção em sua forma histórica presente. A escola gera expectativas que a produção não satisfaz (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 234).

O quadro atual, no entanto, é mais dramático, pois não se trata mais da não realização da promessa de mobilidade social como disfarce das desigualdades (ou antagonismos) na distribuição da propriedade, mas da promessa de ocupar, como proprietário de força de trabalho, um posto na rede de relações assalariadas. Agora é posta em questão até mesmo a realização da promessa mais elementar, ou seja, que os indivíduos formados para o trabalho assalariado possam encontrar vaga no mercado de trabalho formal e realizar a troca mais trivial enquanto proprietários de força de trabalho.

Trata-se, portanto, de compreender como as forças sociais buscarão encaminhar o movimento da escola dentro dessa dinâmica de crise do trabalho assalariado. Do ponto de vista das forças dominantes, sem dúvida, ganham destaque propostas que apontam para a adaptação da escola à nova materialidade produtiva, o que significa abandonar as promessas integradoras, igualitárias e democráticas.

A crise do trabalho assalariado, de acordo com o entendimento aqui desenvolvido, representa um duro golpe num dos pilares do sistema de escolas construído sob os valores democráticos. Este golpe pode ser decisivo para o que Gentili chamou de “desintegração da promessa integradora”.

A crise do trabalho assalariado é um dos aspectos mais importantes que se encontram no interior do amplo processo de crise do capital. Ela está relacionada diretamente com a nova direção que a dinâmica da acumulação tomou na transição do Pós-Segunda Guerra para

estas últimas décadas. A crise do trabalho assalariado está relacionada, assim, com a chamada fuga de capitais, quando estes passaram a preferir a autorreprodução na esfera financeira aos riscos produtivos e comerciais; está relacionada com a mundialização econômica; com o alto grau de desenvolvimento científico e tecnológico alcançado; está relacionada ainda com as novas formas de gestão da força de trabalho e de organização do processo de trabalho; com as mudanças nos padrões de produção e consumo social; enfim, está relacionada à “vingança do capital”, à guinada do capital contra os mecanismos de regulação, contra os padrões de emprego e salário do Pós-Segunda Guerra.

Como vimos em Fernández Enguita, as relações assalariadas foram a principal referência sob a qual se organizou a escola, aliás, estas relações são a própria base fundamental de toda a sociedade moderna e não apenas da escola. Vimos neste mesmo autor, que o período em que a escola, enquanto sistema de perspectiva democrática esteve, efetivamente, próxima de realizar suas promessas integradoras, foi justamente o período de maior expansão das relações assalariadas, com o taylorismo-fordismo.

A crise do trabalho assalariado, associada aos aspectos acima relacionados, tem representado mesmo um duro golpe para a perspectiva democrática da escola. Como pudemos ver no primeiro capítulo, em autores como Gentili, Frigotto, Steffan, Carnoy; Levin, Santos, Candeias, Pedró, entre outros, nos países de capitalismo avançado, onde a escola, efetivamente, se universalizou, tem se dado um enorme retrocesso com respeito à construção e democratização da escola, tanto material (por meio da diminuição dos gastos públicos em educação, e das iniciativas de privatização) quanto ideológico (por meio da hegemonia do ideário neoliberal para o qual o mercado deve ser o fundamento estruturante da vida social).

Para os países da periferia do sistema, a crise do trabalho assalariado, juntamente com os demais aspectos citados da dinâmica do capital mundializado, englobados num único movimento, é sentida de maneira sempre mais dramática, uma vez que eles são o elo “fraco” da cadeia sistêmica que se desenvolve de maneira desigual e combinada.

Para estes países, aqueles aspectos citados têm representado a própria falência dos Estados, têm sufocado as frágeis economias nacionais, bem como aumentado de maneira dramática as contradições sociais e destruído o pouco que se fez em termos de construção de uma escola integradora e democrática.

É difícil fazer qualquer projeção acerca do futuro do trabalho, mais difícil ainda é projetar o futuro do sistema de escola ao qual temos nos referido. No entanto, é preciso perceber que está em curso uma tendência muito definida de desenvolvimento de um dos pilares fundamentais daquele sistema, o trabalho assalariado, que aponta para uma diminuição relativa deste frente às demais formas de trabalho.

Atualmente, como procuramos demonstrar, tanto essa tendência do trabalho assalariado quanto dos demais fatores importantes da nova dinâmica da acumulação do capital, tem apontado para um retrocesso social, político e econômico, tem assumido um caráter marcadamente regressivo em geral e da perspectiva democrática do sistema de escola em particular.

A tendência à utilização decrescente de trabalho vivo nos processos produtivos; em contra partida à utilização crescente de instrumental de tecnologia avançada; as mudanças nos padrões industriais de produção e consumo; a hegemonia das políticas conservadoras, tudo isso faz recuar as perspectivas progressistas da escola e aponta, senão definitivamente, pelo menos como tendência dominante, para a “desintegração da promessa integradora”.

Como observa Sacristán (1996, p. 158), reconhecendo a principal função da escola que, segundo ele, eclipsa todas as demais, evidencia-se uma transição importantíssima no mundo do trabalho em relação à qual, obviamente, a escola não está indiferente.

É verdade que a educação cumpre funções variadas, mas todas elas se eclipsam diante da importância que adquire na sociedade atual a função de capacitação, para que as pessoas possam continuar progredindo ao longo do sistema educacional e para que possam realizar com êxito a transição ao mundo escasso do trabalho.

Como já se tentou demonstrar, no entanto, trata-se de um movimento material complexo em que as tomadas de decisões dos governos não são exatamente o núcleo essencial da questão, nem a força material primeira. De modo que não parece esclarecedor o discurso vulgarizado no meio educacional, sindical e popular de que as políticas neoliberais é que são responsáveis pelo desmonte da escola. Nem tampouco aquelas que acusam a “globalização” pela destruição da escola.

Se não se compreende a dinâmica como um todo, ou em seus elementos essenciais, como um movimento complexo em que o neoliberalismo, a globalização ou mundialização do capital, a crise dos Estados nacionais, a crise do trabalho assalariado etc. fazem parte de uma nova direção dos processos reprodutivos do sociometabolismo do capital; se não se compreendem estes elementos como integrados numa só dinâmica, que é comandada pelo capital em seu movimento autoexpansivo e que se volta contra todos os fatores que colaboraram com ele, mas que passaram a impedir o seu “bom funcionamento”; se não se compreende este movimento como uma guinada em que cada fator citado é um elemento que é conduzido num bloco articulado a favor da acumulação do capital; se não se compreende assim este processo, corre-se o risco de se apreender os problemas apenas parcialmente, bem como de se apontar falsas alternativas de superação.

## **A CRISE ATUAL DA ESCOLA E A PERSPECTIVA DOS DE “BAIXO”<sup>82</sup>**

**A**s formulações de Marx e Engels<sup>83</sup> a respeito da educação, da escola e das lutas proletárias pelo direito de acesso ao saber social representam um paradigma fundamental para balizar as discussões atuais, nestes tempos em que tudo mudou e nada é novidade.

Muitos dos aspectos da nova dinâmica do capital são fenômenos que Marx e Engels, definitivamente, não imaginaram como possíveis. O problema ambiental, ou seja, a destruição das condições naturais da reprodução social próxima de atingir uma situação limite, por exemplo, não foi objeto de preocupação daqueles autores. Embora tenham apontado, como analistas atentos que eram, a inigualável e intrínseca ferocidade destrutiva do capital, Marx e Engels pareciam não acreditar que o sistema capitalista viesse a atingir um estágio tão avançado de destruição ambiental e de barbárie social sem antes ser superado historicamente.

Porém, de um modo geral, os grandes traços do desenvolvimento social como a tendência à mundialização das relações produtivas; a

---

<sup>82</sup> Esta é uma expressão de Florestan Fernandes para referir-se às classes trabalhadoras, aos oprimidos da cidade e do campo, aos explorados pelo sistema do capital.

<sup>83</sup> Referências de Marx e Engels à educação encontram-se em textos como: Manifesto do Partido Comunista de 1848; Crítica ao Programa de Gotha; Guerra Civil na França; Instruções aos Delegados; Teses sobre Feuerbach; e O Capital. Para maior aprofundamento ver SOUSA JÚNIOR, 2008 e 2010.

constante transformação dos processos de trabalho no sentido da predominância dos recursos científico-técnicos e instrumentos avançados em relação ao trabalho vivo e a crise social do trabalho, enquanto atividade produtora de mercadorias; o aprofundamento das contradições sociais e a “barbárie” como resultado do movimento autoexpansivo e destrutivo do capital, além da contradição entre a dinâmica mundializada do capital de um lado, e os limites nacionais dos Estados de outro, tudo isso, são questões que podem ser mais bem compreendidas por meio da contribuição teórica de Marx e Engels.

A crise da escola, segundo a forma como se apresenta hoje, por sua vez, sob muitos aspectos, se coloca como um desafio à análise de cunho marxiano, justamente porque está diretamente associada aos fatores da estrutura em crise da dinâmica mundializada do capital. Todavia, esta dinâmica, a despeito da inegável aparência de novidade, pode, como dissemos acima, ser compreendida com maior profundidade sob a perspectiva teórica dos autores alemães, afinal, sob o véu de novidade, esconde-se uma alma anciã.<sup>84</sup>

Vejam resumidamente quais eram os principais pontos destacados por Marx os quais deveriam compor o conjunto das preocupações proletárias na sua luta por educação.

Para Marx, inicialmente, a escola tem um lugar muito bem definido dentro das preocupações proletárias. Ela é uma instituição burguesa, no sentido de que é filha desta sociedade, no sentido de que toma parte na dinâmica da mesma, portanto, como tal, seria incapaz de se transformar, como microestrutura, numa instituição contrária à dinâmica social à qual está vinculada.

No entendimento de Marx, a escola faz parte da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, desse modo, tal como ocorre em todas as microestruturas desta sociedade, a escola também é permeada por contradições, mas não nega a dinâmica da qual é parte integrante.

---

<sup>84</sup> “No fim sereis sempre o que sois. / Por mais que os pés sobre altas solas coloquês, / E useis perucas de milhões de anéis, / Haveis de ser sempre o que sois” (GOETHE, 1987, p. 86). Tal como na fala de Mefistófeles, o mesmo pode-se dizer do sistema social produtor de mercadorias.

Contudo, a importância da escola para a caminhada emancipatória do proletariado não se diminui. Ela reside no fato de a escola ser o local privilegiado onde as camadas sociais exploradas devem se apropriar de um determinado tipo de saber acumulado historicamente. A instrução escolar deveria, no entender de Marx, ocupar-se da instrução dos conteúdos menos afeitos às interpretações classistas, como a matemática, as ciências naturais, a gramática etc.<sup>85</sup>

Neste sentido, a contribuição da escola para a construção histórica do proletariado enquanto classe revolucionária seria complementada pela educação desenvolvida pelas próprias instâncias do movimento operário. Neste outro plano, tratar-se-ia de um processo autoeducativo desenvolvido pelo proletariado, associado à práxis política em que estariam colocados conteúdos cujo caráter permitiria interpretação segundo o horizonte classista – como economia política e história, por exemplo – socializados sob a perspectiva emancipatória do proletariado.

A escola, mesmo sendo uma instituição burguesa, que atende a finalidades colocadas pela dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, é uma instituição que, se não é central para o processo de formação das classes revolucionárias, poderia vir a ser um espaço importante de socialização do conhecimento. Pelo menos era o que assim indicavam as reivindicações formuladas por Marx para os Congressos da AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores).<sup>86</sup>

Marx acreditava num espaço de disputa política dentro da sociedade no qual a escola poderia se tornar mais interessante segundo

---

<sup>85</sup> Não deixa de ser controversa essa distinção proposta por Marx. Compreende-se com maior clareza hoje que a gramática se pretende objetiva, neutra, mas não passa de uma forma socialmente imposta de normatização da língua e que mesmo a matemática, como linguagem, não pode ser tomada como objetividade pura. A distinção proposta por Marx, ainda que deva ser submetida a reavaliação não é de todo desprezível. Ela mantém como ainda válida e útil para essa discussão a ideia de que há conteúdos mais apropriados à instrução geral e outros que devem ser essencialmente trabalhados em processos educativos autônomos dos trabalhadores. A discussão pode ser aprofundada em Fernández Enguita (1990), Nogueira (1990) e Sousa Júnior (2011).

<sup>86</sup> As contribuições de Marx para as discussões sobre educação nos Congressos da AIT, assim como o conjunto das suas referências à educação estão sistematizados em Marx e Engels (1983). Para estudo mais detalhado e completo a respeito da participação do autor na AIT, ver Marx e Engels (1988).

a perspectiva emancipatória. Era importante, segundo Marx e Engels, colocar as crianças desde tenra idade na escola e já que era impossível impedir, naquela época, o trabalho infantil – nunca ainda abolido – era importante que se buscasse uma regulamentação em que se reduzissem as horas trabalhadas pelas crianças e se estipulasse uma escala de graduação em que as crianças pudessem estudar e trabalhar segundo a medida do seu desenvolvimento físico e mental.

Outra medida fundamental para que a escola cumprisse papel importante na caminhada proletária era justamente a articulação das atividades de trabalho e educação. Segundo Marx, essa articulação elevaria o proletariado acima das classes aristocrática e burguesa, pois a união desde cedo entre trabalho e educação seria um ganho real na formação dos trabalhadores, na medida em que significaria uma unidade entre atividades intelectuais e manuais.

Para o autor alemão, a condição de trabalhador aliada ao conhecimento das diversas ciências e das técnicas e instrumentos de trabalho, mais o conhecimento de línguas, literaturas, história etc. elevariam o espírito proletário cuja complementação revolucionária seria dada no cotidiano das lutas e das atividades autoeducativas dos movimentos de luta social.

Marx defendeu contra os proudhonianos no interior das instâncias do movimento operário, a tese de que a escola deveria ser pública, obrigatória e gratuita, que deveria ser obrigação do Estado a gestão, o financiamento, a regulamentação etc. da educação e reconhecia o Estado como o interlocutor para quem o proletariado deveria dirigir suas reivindicações e exigências.

A compreensão marxiana da escola que dialeticamente reconhecia nela uma importância determinada, ao mesmo tempo em que a considerava uma microestrutura da dinâmica da sociedade produtora de mercadorias, não foi o paradigma que predominou no interior dos movimentos populares por escola.

Ao longo do último século seguiram-se, de um lado, teses que não compreenderam a dialética marxiana e reduziram suas formulações à ideia de que a escola seria uma microestrutura cuja função se resumiria à mera reprodução da dominação do capital sobre o trabalho.

De outro, uma série de variantes cujo elemento comum seria a ideia de que a escola deteria capacidade de autonomia a ponto de possibilitar-lhe funcionar em contradição à dinâmica social da qual é parte integrante. Além disso, a escola seria a instituição que concentraria em si o poder de redimir os mais graves problemas e contradições da sociedade capitalista.

Essas teses vigoraram e vigoram até hoje e servem de orientação às lutas populares por educação. As formulações marxianas, assim como as do segundo grupo citado acima, guardam em comum o fato de que encontravam diante de si uma sociedade em que se expandia o trabalho assalariado e os Estados nacionais eram um instrumento possível de afirmação e que garantia um grau de soberania maior relativamente ao que é possível no atual estágio de mundialização econômica.<sup>87</sup>

Por todo o século XX, até o Pós-Segunda Guerra, as lutas por escola tiveram frente a si uma realidade dada em que se encontravam sólidos os pilares da construção da escola. O dado novo é justamente a crise desses pilares que a sustentaram.

A nova dinâmica capitalista e a atual crise da escola, em vez de deitar abaixo todo o escopo teórico e político marxiano, parecem exatamente exigir uma releitura dele e um esforço dos “de baixo” no sentido de atualizá-lo e resgatá-lo como contribuição importante. O esforço feito aqui, no entanto, pretende tão somente, contribuir para a práxis coletiva que retoma o referencial marxiano e se dedica a reconstruir os caminhos das lutas por educação e por escola.

É difícil fazer qualquer proposição definitiva dentro do atual contexto. Como é tarefa para muitas mãos e mentes avaliar e apontar alternativas para a reflexão acerca da escola, especialmente se esta reflexão tiver qualquer inspiração emancipacionista.

O enfrentamento da crise atual da escola, sob o ponto de vista dos “de baixo” envolve, necessariamente, a discussão da crise do trabalho

---

<sup>87</sup> Sem contrariar a tese de Arrighi, isto é, sem negar a relatividade da autonomia dos Estados, estamos falando de uma conjuntura em que os Estados gozavam de maior margem de manobra que na era da mundialização do capital.

assalariado, dos Estados nacionais, e de todo o contexto econômico, social, científico e tecnológico em que a escola está situada.

Assim, uma das poucas certezas que se tem neste momento é a de que não faz sentido apenas lutar cegamente contra o “neoliberalismo”, ou contra as “ideologias de mercado”, e manter intactos todos os outros fatores com os quais a crise atual da escola se relaciona e a partir dos quais se define.

O fundamental é, inicialmente, compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho assalariado e dos Estados nacionais.

Em primeiro lugar, é preciso compreender as transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo as que se traduzem na dispensa de trabalho vivo nos processos produtivos contemporâneos, que segue uma tendência de crescimento. Isto tem como consequência, por sua vez, aprofundamento das contradições sociais, maior polarização social, aumento do desemprego crônico ou estrutural e das formas precárias de trabalho e de vida.

Em segundo lugar, como já pudemos ver na discussão acerca dos Estados nacionais, é preciso levar em consideração os limites impostos, especialmente aos Estados da periferia capitalista, ao seu estatuto de principal gestor e financiador do sistema escolar.

As mudanças que alteraram a situação desses pilares da construção da escola, o Estado-nacional e o trabalho assalariado, obrigam as lutas populares a sair da posição “cômoda” de outrora em que as demais circunstâncias se mantinham e bastava lutar por mais escola, mais emprego, melhores salários, benefícios sociais, enfim, por uma maior participação das classes trabalhadoras na distribuição dos bens materiais e culturais.

A atual crise da escola e o possível caminho de retomada da construção de uma escola efetivamente progressista e igualitária, não podem ser entendidos se não se observam os traços da dinâmica histórica que os engendram. Assim, a crise atual da escola se situa num novo ambiente da acumulação capitalista em que o capital se volta contra os mecanismos regulacionistas, contra os aparatos de proteção social, contra

mecanismos democráticos como os sindicatos e outras organizações representativas das classes trabalhadoras, além de forçar os Estados nacionais a se dobrarem diante da competitividade mundial baseada na financeirização do capital. A dinâmica mundializada do capital, os novos padrões de competitividade estabelecidos além-fronteiras, a intensificação das mudanças nos padrões científicos e tecnológicos da produção que tem aprofundado o desemprego, mais a desindustrialização, decorrência direta da financeirização econômica, enfraqueceram o polo da contradição referente ao trabalho.

As conseqüências das mudanças estruturais na dinâmica capitalista são uma maior polarização social e a deterioração da vida social em geral – no sentido mais essencial possível da sociabilidade humana – sendo mais dramática a situação dos “de baixo”, uma camada social formada por desempregados, trabalhadores precarizados, excluídos, indigentes e degradados de toda espécie. Por essa *populación superflua* (Steffan, op. cit.), que se tornou para o Estado um estorvo, não se interessam o grande capital monopolista, as pequenas unidades produtivas e, de certa forma, nem mesmo os próprios sindicatos dos assalariados formais. Por ela interessar-se-á a escola? Isto é, permanecendo as demais circunstâncias, a escola conseguirá realizar sua promessa integradora em relação à massa tornada excedente pela dinâmica nuclear<sup>88</sup> de produção e consumo da sociedade atual?

Esta é a grande questão que se coloca: o fim da sociedade baseada na produção e consumo de massa gerou uma crise sem precedentes para a escola como instituição, pois ali estavam os fundamentos sobre os quais ela se apoiou e se expandiu. O que esperar da escola dentro da nova fase da acumulação capitalista, sob a nova condição do trabalho e toda sorte de flexibilizações, desregulamentações etc.? Permanecendo as atuais circunstâncias, terão acesso à escola os indivíduos que estão fora da dinâmica nuclear da sociedade (excluídos)? A que escola, que instrução e para que futuro?

---

<sup>88</sup> Por dinâmica nuclear entendemos aquela situação à qual uma grande parcela dos indivíduos tem perdido acesso e que se compõe de fatores tais como: emprego regular, direitos trabalhistas, assistência à saúde, escola, moradia, direito a lazer, interesse e condições adequadas de participação política, acesso aos bens culturais etc.

O atual estágio da acumulação capitalista é marcado pela falência do Estado de bem-estar, do taylorismo-fordismo, e representa um estágio de mundialização e financeirização econômica em que os Estados e o trabalho assalariado já não se mostram como os pilares sólidos e universais capazes de sustentar a retomada da expansão da escola no sentido da expansão segundo o que foi verificado no Pós-Segunda Guerra.

Para que se possa apostar na reconstrução da escola numa perspectiva de acordo com os interesses dos “de baixo” é preciso que o trabalho seja organizado de maneira radicalmente diferente da lógica da produção de mercadorias e os Estados, por sua vez, passem a ser construídos como instrumentos a serviço dos interesses das maiorias e sob o controle delas. Apenas sob esta condição é que se pode pensar o trabalho e o Estado – suficientemente forte e autônomo – como sustentáculos da construção da escola numa perspectiva radicalmente integradora, democrática e progressista.

A crise do capital e sua forma de expressão no plano do controle político (a crise dos Estados nacionais, segundo coloca Mészáros (1999), como uma contradição entre as estruturas reprodutivas mundializadas e o limitado exercício regional dos Estados nacionais), e da crise do trabalho assalariado, colocam para a perspectiva das lutas populares questões bastante complexas, que precisam ser enfrentadas com urgência, sob pena de se permanecer sob as ilusões de que a “roda da história” possa girar para trás, de modo a restabelecer os padrões de emprego, consumo e crescimento do Pós-Segunda Guerra, bem como a recolocar a escola de volta aos trilhos da promessa integradora liberal-democrática.

A ideia que defendemos é a de que as lutas populares por educação, que sempre se pautaram pela necessidade de ampliação e democratização da escola em todos os níveis, de forma igualitária e universal, devem manter esses princípios. Mas devem, no entanto, repensar as antigas certezas, justamente porque se deparam com uma realidade em que o trabalho assalariado e os Estados nacionais não demonstram a mesma vitalidade estruturante e integradora tal como se verificou no período da “era de ouro”.

Compreendemos que a luta por escola deve fazer parte do escopo de uma reflexão mais ampla, que pense o metabolismo social de maneira radical e leve em consideração as questões postas por Altvater (1995), expostas no segundo capítulo deste livro, ou seja, que não interessa retomar o sentido dos padrões de desenvolvimento que atingiram o apogeu no Pós-Segunda Guerra. Primeiro porque aqueles padrões são excludentes e jamais se estenderiam uniformemente para a totalidade dos países<sup>89</sup>. Em segundo lugar, porque – como coloca Altvater (1995) não há condições físicas e naturais que suportem aquela dinâmica social de produção e consumo.

Neste sentido, cabe incorporar a preocupação de Mészáros (1996a, 1999), segundo a qual a tarefa dos “de baixo” não se resume à tranquila posição de exigir e lutar por avanços sociais do sistema do capital; trata-se do trabalho hercúleo de repensar a própria dinâmica do metabolismo social e reconstruir a utopia de um metabolismo social de homens livres a partir da constatação fundamental do esgotamento da capacidade civilizadora do capital ou, seguindo Mészáros (2002) da ativação dos limites absolutos do capital.

Articular a luta por escola no interior dessas preocupações de Altvater e Mészáros, atualizando assim a perspectiva marxiana é, como já foi dito acima, uma tarefa gigantesca, mas alcançável. Tal tarefa, antes que gigantesca é imperiosa, pois a cada dia se esvai o sonho da construção de Estados nacionais fortes e autônomos capazes de sustentar significativos investimentos sociais – permanecendo as atuais relações econômicas e políticas internacionais –, especialmente em se tratando da periferia do sistema. A cada dia se perde mais a miragem da promessa integradora da escola, do trabalho e da democracia sob o sistema do capital mundializado.

---

<sup>89</sup> “O axioma *bellum omnium contra omnes* é o *modus operandi* inexorável do sistema do capital, o qual, enquanto sistema de controle do metabolismo social, é estruturado antagonisticamente em todas as suas unidades socioeconômicas e políticas, das menores às mais abrangentes. Além disso, o sistema do capital [...] está submetido à lei absoluta do desenvolvimento desigual, que se impõe, nesse sistema, de forma totalmente destrutiva, em virtude do caráter antagonico de seu princípio estrutural interno” (MÉZÁROS, 1999, p. 105, grifo do autor).

Outro dado importante, que deve ser incorporado à reflexão sobre a crise da escola é justamente a contribuição de Mészáros (1999) acerca da contradição que ora se coloca para o metabolismo do capital, ou seja, exatamente a contradição entre a dinâmica mundializada do capital *versus* os limites nacionais dos Estados.

Ora, uma escola pública, gratuita e obrigatória radicalmente democrática precisa de um aparato estatal de igual maneira forte para que possa sustentá-la. Acontece que dentro da dinâmica mundializada do capital, segundo a estrutura que apresenta, os Estados são necessariamente fracos. Esta é a compreensão de Mészáros (1999), para quem os limites nacionais desses Estados necessariamente se mostram pequenos diante da dinâmica mundializada. Os Estados nacionais, no interior desta dinâmica, apenas se mostram fortes quando se associam aos interesses dos grandes conglomerados econômicos e quando agem em função desses interesses; do contrário, seu fortalecimento apenas poderá se dar ao associar-se aos interesses das majorias sociais exploradas pela dinâmica destrutiva do capital.

Investir maciçamente em educação, atribuir ao Estado o papel principal de provedor da educação, estabelecer o controle social do Estado, tornar acessíveis todos os níveis de ensino indistintamente à totalidade de indivíduos, romper com a dualidade secular entre ensino geral e ensino técnico ou profissional e romper, enfim, com todas as formas de manifestação na escola da divisão social do trabalho, tudo isso é, dentro do quadro da realidade atual, uma utopia inatingível. Todavia, esses são alguns dos princípios fundamentais dos quais os “de baixo” não devem jamais se afastar. O problema é: como manter um projeto de escola que incorpore esses princípios considerando as atuais circunstâncias econômicas e políticas sem que tome parte de um projeto alternativo maior, de transformação estrutural da sociedade?

O fim das certezas estáveis até à “era de ouro” e de toda sorte de estabilidades garantidas pela expansão capitalista e pelos pactos sociais de então trouxeram consigo a ideia cada vez mais cristalina de que a re-discussão do projeto de escola dos trabalhadores terá, obrigatoriamente, que se deparar com a necessidade imperativa de rediscutir o Estado e,

para lembrar Mészáros, de discutir o próprio metabolismo do capital, até porque é a realidade mesma que o impõe.

Para seguirmos com o autor húngaro, compreendemos que chegamos a um ponto limite em que a mera proposição de expandir a escola e levar a termo suas promessas integradoras e progressistas, mesmo que sob o ideário liberal, se choca com a realidade da dinâmica mundializada da acumulação capitalista.

A retomada da perspectiva marxiana para se refletir sobre a crise da escola, reforçada pelas contribuições de Mészáros (1996a, 1999) e Altvater (1995), Steffan (1995), Fernández Enguita (1989, 1990, 1991 etc.), entre outros, ajuda a evitar que se caia na armadilha de se compreender a expansão dos “anos dourados” como o ideal a ser perseguido. Em primeiro lugar, os autores nos ajudam a compreender historicamente aquele estágio de desenvolvimento com todas as suas especificidades e limites. Em segundo lugar, eles nos ajudam a evitar o elogio fácil a uma construção histórica simplesmente pelo fato de nos encontrarmos numa situação bem mais complicada que a anterior.

Hobsbawm (1998) é um dos autores que consideram o grande salto que deu a escola nos “anos dourados”, ele o localiza dentro do processo que chama de “revolução social”.

O salto da escola – expansão da educação em todos os níveis inclusive da universidade – deu-se juntamente com a “morte do camponato”, a retração da classe operária, as mudanças nas questões de gênero com as conquistas políticas e econômicas das mulheres. Para o autor inglês:

O grande *boom* mundial tornou possível para incontáveis famílias modestas – empregados de escritórios e funcionários públicos, lojistas e pequenos comerciantes, fazendeiros e, no Ocidente, até prósperos operários qualificados – pagar estudo em tempo integral para seus filhos. O Estado de Bem-estar social ocidental, começando com os subsídios americanos para ex-pracinhas após 1945, ofereceu substancial auxílio estudantil de uma forma ou de outra, embora a maioria dos estudantes ainda esperasse uma vida claramente sem luxo (HOBSBAWM, 1998, p. 292).

Antes dessa “revolução”, segundo aponta o autor:

Os filhos dos operários não esperavam ir, e raramente iam, para a universidade. A maioria deles não esperava ir à escola de modo algum após a idade escolar mínima (em geral catorze anos). Nos Países Baixos de antes da guerra, 4% dos garotos de dez a dezoito anos iam para escolas secundárias além dessa idade, e nas democráticas Suécia e Dinamarca a proporção era ainda menor (HOBSBAWM, 1998, p. 300).

Mesmo representando um enorme salto em relação ao passado, as maiores conquistas em termos de escola, dentro deste *boom*, não significaram efetivamente a radicalização de um processo de socialização profunda do acesso ao saber social.

A expansão que se alcançou com a escola nesta fase gloriosa do capitalismo deu-se sob as marcas da divisão social do trabalho, isto é, ela não deixou de reproduzir em sua dinâmica interna a dualidade e as contradições maiores, além de estar, aliás, justamente por isso, aqui retomamos Fernández Enguita (1989, 1991, 1992), [1990]) – quase que inteiramente moldada pelo trabalho assalariado sob a expressão do espírito taylorista-fordista.

A grande contradição que se coloca para os “de baixo” é a ruptura do desenvolvimento da promessa integradora da escola liberal-democrática, obra da nova dinâmica do capital mundializado. Esta ruptura dá-se na medida em que se transformam profundamente a situação e os papéis dos Estados nacionais e do trabalho assalariado dentro desta dinâmica.

Tal contradição reside justamente no fato de, mesmo sendo críticos daquela escola, do Estado e do trabalho produtor de mercadorias, os “de baixo” devem apostar na reconstrução do sentido do trabalho como atividade social integradora, na transformação social do Estado, colocando-o como instrumento político dos que vivem do seu trabalho, como agente articulador de uma ordem social em que prevaleçam os interesses dos trabalhadores e não os do capital, para que possam retomar a reconstrução da escola num sentido radicalmente igualitário e progressista.

Esta reconstrução, colocando de outra maneira, põe os “de baixo” entre, de um lado, a crítica ao Estado e ao trabalho assalariado e a conseqüente necessidade histórica de aboli-los e, de outro, a necessidade imediata de reconstruir os pilares da escola. Por isso, uma das grandes questões que se colocam é aquela que indaga sobre os caminhos a percorrer para se reconstruir o trabalho como atividade social livre e integradora e o Estado como agente de uma sociabilidade controlada e organizada segundo os interesses dos “de baixo”.

O trabalho e todo o sistema de produção e consumo que jamais retornariam aos trilhos do taylorismo-fordismo, por razões já expostas ao longo deste livro, não podem deixar de ser uma força social estruturante, porém, devem ser transformados em atividades sociais integradoras, livres e não mais atividades estranhadas e alienadas em função da lógica da produção de mercadorias.<sup>90</sup>

Se não se atinge em plenitude a realidade do trabalho social livre, deve-se, pelo menos, avançar nas transformações que tornem o trabalho capaz de resgatar minimamente o caráter integrador. As demais conquistas seriam obra do próprio movimento político desenvolvido pelas classes exploradas.

O Estado, por sua vez, pelo menos numa perspectiva imediata, precisaria ser transformado em instrumento político de uma reorganização social a favor dos explorados.

Além dessa transformação política, o Estado precisaria estar assente sobre transformações econômicas que pudessem redirecionar o

---

<sup>90</sup> A necessidade da transformação do trabalho em atividade social livre não mais como trabalho abstrato, é uma condição cuja efetivação não dispõe de formulação acabada. Frigotto (1998, p. 11), coloca como uma das possibilidades de reorganização do trabalho “a auto-organização dos excluídos mediante uma organização alternativa do trabalho – uma nova cultura do trabalho. Esta realidade vem sendo cunhada com nomes diferentes e com sentidos diversos. Economia solidária é um deles. [...] Mas também encontramos os conceitos de economia popular, economia de sobrevivência e, mais amplamente, de mercado informal.” O próprio autor se pergunta sobre o “alcance global destas alternativas e o que há de romantização ou efetivamente de novo em termos de relações econômicas e cultura do trabalho”. Não só fazemos nossas as questões do autor como desconfiamos que iniciativas deste tipo possam significar efetivamente superação da crise do trabalho assalariado enquanto permanecerem como iniciativas isoladas que não questionem o próprio metabolismo social do capital como um todo.

sentido da vida social contra a exploração e a exclusão. Essas transformações poderiam significar um fortalecimento político e econômico do Estado frente ao mercado mundial, o que é uma condição *sine qua non* para qualquer possível reconstrução da escola num sentido democrático e igualitário.

É difícil, depois de tantas experiências malogradas de socialização transcorridas no século XX, estabelecer um programa econômico e político de transformações sociais, além do que, isto é tarefa para o conjunto dos movimentos populares. O certo é que, diante de um mercado mundial que não encontra oposição capaz de refrear seu movimento, um Estado periférico não atingirá avanços significativos em termos de autonomia e autodeterminação se não se converter em agente do controle político de uma base social forte e ampla.

Pensar hoje em qualquer possibilidade de construção de uma escola que atenda minimamente aos anseios dos “de baixo” (uma escola que inclua a todos, que ofereça ensino de qualidade, que alcance um leque cada vez mais amplo da formação dos sujeitos intelectual e manualmente, que rompa com as fragmentações e limitações da sociedade capitalista) exige pensar em transformações profundas também no nível da hegemonia social. Apenas sob um novo quadro de correlação de forças sociais e sob uma nova força hegemônica, em que prevaleçam as aspirações dos “de baixo”, em que o Estado seja o instrumento político dessa hegemonia, é que seria possível uma tal construção.

Permanece válida a condição apontada por Mészáros (2006 p. 113) a respeito da construção da escola unitária.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas.

As circunstâncias são bem diferentes das que envolviam as elaborações do autor italiano. A principal questão agora não se trata nem tanto de nomear o Estado em oposição à família como financiador da educação, e já não parece tão simples hoje em dia propor a ampliação dos investimentos em educação. O certo é que o Estado segue, igualmente ao caso daquele autor, sendo uma condição da construção de uma escola que possa atender às aspirações dos “de baixo”. As dificuldades que hoje impõe a dinâmica do capital mundializado não desfazem esta condição, mas colocam maiores complicações para se pensar os caminhos que levem os “de baixo” ao controle político de um Estado capaz de enfrentar a dinâmica mundializada e garantir o que o Estado burguês jamais conseguiu.

Por esta perspectiva de análise, a reconstrução da escola impõe a discussão e o enfrentamento de aspectos estruturais os quais se envolvem necessária e diretamente com a própria dinâmica mundializada do capital. Ansiar pela radicalização do caráter democrático da escola implica o choque direto com a dinâmica mundializada do capital. Mesmo a simples retomada da linha de desenvolvimento da “era de ouro”, uma vez possível, entraria em choque com aquela dinâmica.

Um projeto de escola dos “de baixo” terá de ser mais que um projeto de escola apenas, pois terá contra si não só uma ofensiva política conservadora, mas uma complexidade de fatores que pretendem restaurar as condições de acumulação segundo os interesses do capital.

É percebendo este caráter amplo, complexo e intrincado das questões em jogo que Finkel (1987, p. 74) articula, na citação abaixo, a crise da escola, as políticas conservadoras e as exigências da acumulação:

De allí que el programa de la Nueva Derecha constituya una intervención política para restaurar las condiciones necesarias para la acumulación de beneficios, no ya en un sentido económico restringido, sino también reorganizando instituciones fundamentales como la familia y la escuela (FINKEL, 1987, p. 74).

O caráter estrutural da crise da escola e sua intrincada relação com os fatores da dinâmica do capital mundializado coloca para os “de

baixo” que não cabe apenas resistir à tendência da escola de abandonar a promessa integradora, de se afastar mesmo das promessas liberal-democráticas, na medida em que é “reorganizada” em função das novas exigências da dinâmica mundializada do capital. Será inócua essa resistência se não for fundamentada num projeto alternativo que transforme as estruturas impeditivas dos avanços sociais; que se confronte ampla e radicalmente com aquela dinâmica; que represente uma nova dinâmica social, econômica e política em que o trabalho e o Estado possam ser efetivamente sustentáculos da profunda democratização da escola. Sem esse enfrentamento amplo, toda e qualquer iniciativa de resistência dificilmente adquirirá consistência.

Esta ideia, obviamente, não é nenhuma novidade. Os educadores que se colocam no campo da luta por transformações profundas da escola sempre se depararam com o velho dilema que se traduz no conflito: mudar a escola para mudar a sociedade ou mudar a sociedade para mudar a escola?

Houve sempre quem interpretasse as elaborações de Marx como se elas nos ensinassem que só é possível mudar a escola depois de mudadas as estruturas socioeconômicas. De certo modo, a ideia que defendemos aqui incorpora um ponto presente no equívoco interpretativo citado acima, mas, unicamente, no sentido de que considera que dentro das atuais circunstâncias apenas como parte de um projeto maior se conseguirá dar sentido a qualquer projeto de transformação positiva da escola.

Não se trata de colocar uma coisa e a outra como partes separadas e em tempos distintos. A ênfase dada aqui na necessidade de se articular o problema da educação com o restante da dinâmica social e a conclusão de que não se atingem resultados significativos se as transformações da escola não se apoiarem em transformações mais amplas, isto não significa uma construção semelhante àquele equívoco citado anteriormente.

Na verdade, em termos de transformação da escola, consideramos fundamental o conteúdo da 3ª tese sobre Feuerbach,<sup>91</sup> segundo a

---

<sup>91</sup> “A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as

qual não precisamos cindir a sociedade em duas partes, pois a mudança das circunstâncias e da educação são um só processo.

Cabe, todavia, compreender que a escola, no caso da discussão travada aqui, não se dissocia dos demais fatores da engrenagem social, isto é, da dinâmica do capital mundializado, mas, nem por isso, a transformação da escola deve estar em segundo plano e ser vista apenas como uma consequência de mudanças estruturais anteriores à sua mudança.

Repensar as proposições marxianas a respeito da educação e da escola elaboradas no século passado, dentro, portanto, de um marco histórico bem distinto do atual, não significa, muito ao contrário, ter-se que abandonar a perspectiva histórica adotada pelo autor alemão. Em verdade, pode-se fazê-lo por dentro mesmo daquela perspectiva.

Enfrentar, por exemplo, a tese da desregulação da escola pelo viés marxiano obriga a que – pelo menos num primeiro momento – se tome uma posição favorável à necessidade de se transformar o Estado em agente da sociabilidade controlada pelos explorados, apesar da compreensão de que o Estado é um dos elementos importantes para assegurar a reprodução da dinâmica social baseada na produção de mercadorias, e apesar da compreensão da necessidade histórica de sua abolição. Todavia, para os “de baixo”, representaria um grave erro simplesmente insistir na defesa do papel privilegiado do Estado como o gerenciador e financiador da escola sem discutir os meios materiais efetivos que permitam sua afirmação no cenário do capital mundializado enquanto agente de uma sociabilidade anticapitalista.

Estes meios, obviamente, não são meras resoluções políticas, mas saídas materiais, objetivas capazes de reforçar política e economicamente o Estado dos explorados. No caso dos Estados periféricos, cuja situação de endividamento e de submissão ao controle exercido pelos conglomerados econômicos, pelos Estados centrais e pelos or-

---

circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto-transformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (MARX; ENGELS, 1981, p. 104).

ganismos internacionais é infinitamente mais dramática, torna-se imperiosa a alternativa única do rompimento com as atuais condições absolutamente assimétricas de intercâmbio político e econômico da chamada globalização.

Tal alternativa, de fortalecimento de determinado Estado periférico numa perspectiva histórica antagônica à do capital, não é fácil de ser construída e não está pronta, à disposição de quem por ventura resolva dela lançar mão. Transparecer isto não é nossa intenção; trata-se, antes de tudo, de insistir em afirmar que a única alternativa para a retomada de uma escola radicalmente democrática e progressista é fortalecendo o Estado segundo a perspectiva histórica contrária à do capital mundializado; para isso, contudo, o único meio histórico possível é por meio do rompimento com a situação de dominação e controle a que estão submetidos os Estados periféricos.

Outro problema, não menos importante, permanece. O fortalecimento dos Estados nacionais periféricos, tal como nos referimos anteriormente, não desfaz a grande contradição apontada por Mészáros (1999), pois eles não deixarão de ser unidades nacionais em confronto com a dinâmica mundializada do capital.

Associado a este e tão grave quanto, se coloca o problema do isolamento e das retaliações de toda ordem a que estaria submetido o Estado-nacional que ousasse romper com as atuais imposições do mercado mundial e da globalização. Pensar em conquista de autonomia e autodeterminação de um Estado particular dentro do atual cenário de globalização é semelhante à tese do socialismo num só país.

Uma alternativa a ser perseguida nesta caminhada contra a corrente do mercado mundial poderia ser a construção de blocos de países contrários às atuais regras de um jogo de dados viciados, ou seja, de maneira isolada, dificilmente se conquista espaço significativo dentro da dinâmica do capital mundializado.

Estes seriam mais alguns obstáculos históricos importantíssimos a serem considerados, cuja dificuldade de superação é fabulosa. A consideração de tais obstáculos, assim como as demais dificuldades não devem paralisar os movimentos populares, mas não podem ser negli-

genciados, sob pena de cairmos na ilusão de que a retomada de um movimento social progressista por uma escola radicalmente democrática, em todos os sentidos, depende unicamente de voluntarismo político, depende meramente de uma determinada direção política isolada sem que envolva nenhuma possível transformação estrutural com consequências globais.

A maior dificuldade para se pensar em alternativas para a crise da escola, sob o ponto de vista social dos “de baixo” é justamente o fato, esquecido por muitos e escondido por outros tantos, de que qualquer mudança de curso local no sentido de reformar a sociedade excludente significa implicações político-econômicas estruturais com consequências em nível global.

Nada pode ser feito em qualquer rincão da periferia capitalista sem o consentimento dos porta-vozes das forças hegemônicas do capitalismo mundializado. A não ser que sejam as iniciativas assistencialistas e despolitizadas de criação de miniusinas de reciclagem de lixo, ou trabalho cooperativo de artesãos num distrito longínquo, ou ainda iniciativa parcial de despoluição do meio ambiente feita por meio de trabalho voluntário. Isto são coisas que merecem prêmios dos organismos multilaterais.

Todavia, reformas sociais mesmo que não signifiquem a consolidação de um programa socialista, como reforma agrária; defesa do direito à propriedade da terra dos povos indígenas e quilombolas; aumento dos investimentos para apoio aos trabalhadores agrícolas e pequenos produtores em geral, aumento dos gastos públicos em serviços sociais para as maiorias; implantação da tributação progressiva, com criação de mecanismos de arrecadação que recaiam sobre o capital como a regulamentação do imposto sobre grandes fortunas, artigo 153, inciso VII da Constituição Federal do Brasil; fortalecimento das políticas e instituições públicas na educação, saúde, previdência, transporte, moradia; enfrentamento do problema do endividamento brasileiro sob a perspectiva popular começando pela auditoria indicada no artigo 26 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – CF 1988; e o fortalecimento por meio de políticas públicas do que restou dos mer-

cados nacionais para a competição global; para citar algumas possíveis mudanças imediatas, isto “contrariaria os investidores estrangeiros” e desencadearia o “nervosismo das bolsas”, para usar a linguagem dos economistas oficiais.

Ou seja, o que está em jogo é um movimento mundializado em que a voracidade do capital não parece disposta a fazer concessões, até porque, historicamente, a dinâmica atual do capitalismo não permite jogar com as benesses da “era de ouro”, logo, é com a chantagem do capital mundializado que se tem de lidar no caso de qualquer mudança de rumos, mesmo que não sejam transformações sistêmicas ousadas, mas meras reformas em nível local.

Cabe aqui uma pequena observação: esta chantagem não se manifesta como uma vontade deliberada, bem discutida e planejada por meia dúzia de capitalistas, mas como parte de um mecanismo complexo que se move segundo as leis da autoexpansão do capital.

A atualização da tese da necessidade de articulação entre trabalho e educação não é menos complicada que a questão discutida anteriormente, do enfrentamento da tese da desregulação da escola. De igual forma ela é fundamental e do mesmo jeito coloca um enorme impasse para a reflexão dos “de baixo”.

O sentido atribuído por Marx a este princípio permanece atual. O trabalho segue sendo uma atividade estranhada e alienante em que permanecem em contradição as dimensões intelectual e manual, além do fato de que os efeitos decorrentes das divisões social e técnica do trabalho capitalista continuam representando um grave problema para a formação humana em geral, especialmente para os trabalhadores.

Sendo assim, o princípio da união do trabalho e ensino permanece de fundamental importância. Todavia, como pensar este princípio no cenário do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho etc.?

De acordo com o que já foi dito anteriormente, não tem cabimento lutar na perspectiva do retorno dos padrões de produção e de consumo taylorista-fordista, resta aos trabalhadores atualizar aquele princípio elaborado por Marx dentro de um novo sentido e de uma nova

concepção de organização do trabalho. Esta é, para o entendimento defendido nesta tese, a condição de validade daquele princípio.

Enquanto possível, o sentido daquele princípio marxiano<sup>92</sup> era garantido pela condição integradora do trabalho e da escola. Este sentido integrador do trabalho assalariado – ao qual a escola sempre esteve associada – já não está mais colocado. Desse modo, para que o princípio da união entre trabalho e ensino readquiria sentido dentro da caminhada dos “de baixo”, faz-se necessária uma reformulação capaz, pelo menos, de garantir o sentido integrador do trabalho.

Com o esgotamento do assalariamento, e não só por isso, se coloca para os “de baixo” a tarefa de reconstruir o sentido integrador do trabalho que passa pela reorganização do trabalho como atividade em que os “de baixo” não estejam submetidos à ordem do metabolismo social do sistema produtor de mercadorias.

Como vimos em Frigotto ([20--]) algumas páginas atrás, existem atualmente diversas formas por meio das quais se busca lograr aquele objetivo; é preciso, no entanto, que elas se coloquem como parte de um corpo programático em que seja questionada a estrutura econômica como um todo.

Se existe alguma herança genuinamente marxista neste livro talvez seja a ideia de articular a crise da escola e a tentativa de pensar possíveis saídas sempre no seio de uma reflexão articulada dos demais fatores estruturais da dinâmica social maior. Nessa direção também aponta Apple (2000) que não é exatamente um marxista e, por isso mesmo, acaba reforçando essa posição metodológica.

O trabalho educacional que não se encontre profundamente conectado a uma compreensão profunda dessa realidade (e esta compreensão não pode prescindir de uma análise séria da economia política e das relações de classe sem perder muito de sua força) corre o risco de perder a sua alma (APPLE, 2000, p. 31).

---

<sup>92</sup> O princípio da união do trabalho e ensino, segundo a elaboração marxiana, atendia a dois diferentes planos. Um primeiro referia-se à articulação desses dois elementos sob as determinações históricas da sociedade capitalista, e o segundo tratava da mesma união, mas referindo-se a uma realidade em que o trabalho se configuraria não mais como uma atividade estranhada e alienante. Obviamente, estamos tratando aqui do primeiro plano.

Outro aspecto que revela inspiração marxiana é a perspectiva pela qual fazemos a leitura e a revisão crítica dos diversos autores cotejados aqui. O que de mais existe não merece a honra da herança marxiana, pois não passa de um modesto exercício de tentar apontar possíveis alternativas segundo o desenvolvimento teórico construído ao longo deste trabalho e observando os elementos da própria realidade objetiva.

Os elementos colhidos e construídos por esta tese não oferecem muito ao que a história das lutas populares já acumulou. Em primeiro lugar, consideramos que a escola, como sistema nacional de educação, a qual se assentava sobre os pilares do trabalho assalariado e dos Estados nacionais, vive uma crise estrutural; em segundo lugar, a saída dessa crise, num sentido de reconstruir a escola levando a termo as promessas que ela fazia e que jamais foi capaz de cumprir, passa pela reconstrução dos seus pilares num sentido diferente do que foi essa construção sob a ordem do metabolismo social do capital.

Depois do modesto esforço aqui empreendido, questões fundamentais permanecerão para serem resolvidas no dia a dia de luta dos “de baixo”: Como fazer do trabalho uma atividade social integradora diante da crise do trabalho assalariado e no contexto do capital mundializado? De que maneira pode-se viabilizar a reconstrução do caráter integrador do trabalho por fora do assalariamento e do movimento da produção de mercadorias? Como fazer do Estado o agente de uma organização social a favor dos explorados/excluídos? Como seria esta ordem social? Como pensar a dialética do papel do Estado: assumir seu controle e construir as condições da sua abolição? Diante desta tentativa de solucionar a crise da escola, como realizar a dialética reforma/revolução sem incorrer nos mesmos erros do passado?

A ideia final que se deixa é a de que a luta pela construção de alternativas não pode parar, ela deve ser obra de todo o conjunto dos que estão sob a categoria de Florestan Fernandes: os “de baixo”.

De resto, certos erros são inevitáveis, pois “Erra o homem enquanto a algo aspira” (GOETHE, 1987, p. 38).

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W. *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALTVATER, E. *O preço da riqueza*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

ARRIGHI, G. Trabalhadores do mundo no final do século. *Praga: Revista de Estudos Marxistas*, São Paulo, n. 1, p. 27-43, 1997.

\_\_\_\_\_. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. São Paulo, SP: UNESP; Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. *La globalización, la soberanía estatal y la interminable acumula-*

- ção del capital. *Iniciativa Socialista*, n. 48, mar. 1998. Disponível em: <<http://www.inisoc.org/arrighi.htm>>. acesso em 16 jul. 1998.
- BALZAC, H. *A mulher abandonada e outros contos*. Rio de Janeiro: Ediouro, [1992].
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1975.
- BEILLEROT, J. *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.
- BOUQUIN, S. Fin du travail ou crise du salariat? *Espaces Marx, un lieu d'échanges et recherches*, Paris, n. 13-14, p. 291-326, maio/jun. 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDEIAS, A. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. *Educação & Realidade*, Campinas, v.20, n.1, p. 155-189, jan./jun. 1995.
- CARNOY, M. Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación, Madrid*, n. 318, p. 145-16, 1999.
- CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999a. v.1 (A sociedade em rede)
- \_\_\_\_\_. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999b. v. 3 (Fim de milênio).
- CERVANTES, M. *O engenhoso fidalgo D. Quixote de la Mancha*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo: Xamã, 1999.
- \_\_\_\_\_. Rumo a uma mudança total dos parâmetros econômicos mundiais dos enfrentamentos políticos e sociais. *Outubro: Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. São Paulo, n.1, p. 7-31, maio. 1998.
- CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: GENTILI, P. (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 1999, p. 7-45.
- CHOSSUDOVSKY, M. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- COSTA, M. da. Tempos de desesperança: roteiro para repensar a educação quando o futuro parece sombrio. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., 2000, Petrópolis. *Anais...* Petrópolis, 2000.
- DEDECCA, C. S. Desregulação e desemprego no capitalismo avançado. *São Paulo em perspectiva: Revista da Fundação SEADE*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 13-20, jan./mar. 1996.
- DEL PINO, M. A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA CLACSO, 1., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, dez. 1999.
- DEL ROIO, Marcos. *Globalização e estado nacional*. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/globalization/globaliz.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2011.
- DUPAS, G. *Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ ENGUITA, M. Reprodução, contradição, estrutura e atividade humana na educação. *Teoria e Educação*, v.1, p. 108-133, 1990.

\_\_\_\_\_. *Educación y el empleo: ayer, hoy y mañana*. Madrid: [s.n.], 1991. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. La economía y el discurso sobre la educación. In. *Educación & Sociedade*, Campinas, SP, p. 27-43, dez. 1989b.

\_\_\_\_\_. *La educación en una sociedad en cambio*. Salamanca: [s.n.], 1996. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1997.

\_\_\_\_\_. Las incertidumbres de la formación profesional. *Trabajadores de la Enseñanza*, Madrid, n.135, set. 1992. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *El discurso democrático, el desarrollo de la educación y la organización del trabajo*. Madrid: [s.n.], 1988. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Reflexiones sobre las relaciones entre educación y desarrollo*. Madrid: [s.n.], [1990]. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Formación y empleo: un matrimonio conflictivo*. *Economía y Sociología del Trabajo*, n. 4, 1989. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Educación, formación y empleo*. Madrid, Eudema, 1992.

ETGES, N. J. A escola e a produção do arcaico. *Educación e realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 22-28, jan./jun. 1990.

FERNANDES, F. (Org.). *Marx-Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, C. G. O 'fordismo', sua crise e algumas considerações sobre o caso brasileiro. *Nova economia*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 165-201, 1997.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FINKEL, S. M. de. Crisis de acumulación y respuesta educativa de la

nueva derecha. *Revista de Educacion*: Crisis económica crisis educativa, Madrid, n. 283, maio/ago.1987.

FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. Aos condenados da terra, o equilíbrio fiscal. *PRAGA*: Revista de Estudos Marxistas, São Paulo, n. 1, p. 27-43, 1997.

FREITAS, M. C. de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento*: teorias em conflito. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Globalização e crise do emprego*: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. [S.l.: s.n.], [20--?]. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/252/boltec252c.htm>>. Acesso em: 5 Dez. 2000.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, trabalho e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202. jan./jun. 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Globalização excludente*: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 1999.

GENTILI, P.; SILVA Tomaz, T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GIL CALVO, Enrique. Ciclos. *El país*, 8 jun. 2000.
- GOETHE, J. W. von. *Fausto*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1987.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1999.
- GREIDER, W. *O mundo na corda bamba: como entender o crash global*. São Paulo: Geração Editorial, 1998.
- HOBSBAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1921*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Editora Busca Vida, 1988.
- MACHADO, L. R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2000. p. 31.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Obras fundamentais: La internacional - documentos, artículos y cartas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1988. v. 17.
- \_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. Lisboa: Avante, 1981.

MARX, K. *Teoria e processo histórico da revolução social (prefácio à Contribuição à crítica da economia política)*. In: Fernandes, F. (Org.). *K. Marx, F. Engels: história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. 496p. (Grandes cientistas sociais; 36).

MATTOSO, J. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.

MEIKSINS, P. Trabalho e capital monopolista para os anos 90: uma resenha Crítica do debate sobre o processo de trabalho. *Crítica Marxista*, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 3, 1996, p. 106-117.

MÉSZÁROS, I. A ordem do capital no metabolismo social da reprodução. *Ensaio Ad Hominem: Revista de Filosofia, Política, Ciência da História*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-124, 1999.

\_\_\_\_\_. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Ensaio, 1996a.

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996b.

\_\_\_\_\_. Política radical e transição para o socialismo: reflexões sobre o centenário de Marx. In: CHASIN, J. (Org.). *Marx hoje*. São Paulo: Ensaio, p. 113-33, 1987.

\_\_\_\_\_. Produção destrutiva e Estado capitalista. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 188-92, jan./jul. 1998.

MÉSZÁROS, I. O marxismo hoje. *Crítica Marxista*, São Paulo, Brasiliense, v. 1, n. 2, 1995, p. 129-137. Entrevista concedida a Chris Arthur e Joseph McCarney.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, Saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, V. Educación, cooperación y desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*. v. 56, n. 211, p. 457-482, set./dez. 1998.

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA CLACSO, 1., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, dez. 1999.

PEDRÓ, F. Estado y educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 1, p. 59-93, 1993.

RETTO, N. de L. (Org.). Globalização e Educação: mercado de trabalho, tecnologias da comunicação, educação a distância e sociedade planetária. Ijuí, RS: UNIJUI, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). *Escola s/a: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SADER, E. (Org.). *Vozes do século: entrevistas da new left review*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, M. Deficientes Cívicos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 jan. 1999. Caderno Mais.

SARUP, M. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SECCO, L. A crise da sociedade do trabalho. *Práxis*, Belo Horizonte, n.3, p.51-69, mar. 1995.

SEGNINI, L. R. P. *Educação, trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação*. Campinas-SP: [s.n.], 1998. Mimeografado.

SILVA, da T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SINGER, P. Desemprego e exclusão social. *São Paulo em perspectiva: Revista da Fundação*

SEADE, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 3-12, jan./mar. 1996.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Autonomia relativa da educação. In: FIDALGO, Fernando;

MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 31.

\_\_\_\_\_. Capital/capitalismo. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 45.

\_\_\_\_\_. Capital humano. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 46.

\_\_\_\_\_. Crise do capital. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 79.

\_\_\_\_\_. Crise do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 80.

\_\_\_\_\_. Direito à educação. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 105.

\_\_\_\_\_. Divisão técnica do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). (Editores). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 113.

\_\_\_\_\_. Educação pública / ensino público. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p.137-138.

\_\_\_\_\_. Globalização / mundialização / internacionalização do capital. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 178.

MACHADO, Lucília. (Ed.). Mercado de trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 203-204.

\_\_\_\_\_. Mundo do trabalho In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 219.

\_\_\_\_\_. Reprodução da força de trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 291.

\_\_\_\_\_. Reprodução social. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 291.

\_\_\_\_\_. Sociedade do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 315-316.

\_\_\_\_\_. Teoria do capital humano. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 326.

\_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 335.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politécnica. In: MENEZES NETO, A. J. et al. (Org.). *Trabalho, política e formação humana: Interloquções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 99-114.

\_\_\_\_\_. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2008.

- MACHADO, Lucília. (Ed.). *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal: democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.
- SOUSA JÚNIOR, J. de; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Manifesto, 150 anos: ir à raiz para reacender a utopia. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 9-12, jan./jul. 1998.
- STEFFAN, H. D. Globalización y educación en América Latina. *Educación & Sociedade*, Campinas, SP, v. 16, n. 52, p. 515-545, dez. 1995.
- TEIXEIRA, F. J. S. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.
- THWAITES REY, M.; CASTILLO, J. Poder estatal y capital global: los límites de la lucha política. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 5 Dez. 2000.
- TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- VALLE, H. W. Las turbulencias del capitalismo a fines de siglo. Disponível em: <<http://www.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 5 dez. 2000.
- VASCONI, T. A. *Contra la escuela; lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de America Latina*. Caracas: Cuadernos de Educación, 1998.
- VÁZQUEZ, G. G. Dificultades y compromisos de la Teoría de la Educación ante la ‘desregulación’ educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*. n. 157, p. 141-155, jan./mar. 1994.
- VV.AA. *O movimento estudantil e a escola do capitalismo*. Coimbra: Almedina, 1972.



## O AUTOR

É doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, é professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC e pesquisador dedicado ao campo de pesquisa de Trabalho e Educação. É autor da obra *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*, publicado pela Editora Ideias e Letras, 2010.



Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC

Av. da Universidade, 2932 - fundos, Benfica

Fone: (85) 3366.7485 / 7486

CEP: 60020-181 - Fortaleza - Ceará

[imprensa.ufc@pradm.ufc.br](mailto:imprensa.ufc@pradm.ufc.br)

**A** Universidade Federal do Ceará vem contribuindo de modo decisivo para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o crescimento da pós-graduação, que desempenha papel fundamental na formação de recursos humanos.

A pós-graduação brasileira tem sido avaliada de forma sistemática nas últimas décadas. Nesse processo, o livro passou a ser incluído como parte importante da produção intelectual acadêmica, principalmente na área das Ciências Sociais e Humanas, divulgando os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada visando apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC a partir de uma política acadêmico-científica, viabilizando a publicação da produção intelectual em forma de livro.

Em 2014, segundo ano de sua criação, a Coleção de Estudos da Pós-graduação apoiou a edição de 13 livros, envolvendo diversos cursos de mestrado e doutorado de diferentes áreas do conhecimento.

ISBN 978-85-7485-194-5



9 788574 851945