

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE A SERVIÇO DO  
CAPITAL EM CRISE**

**Marcos Ricardo De Lima**

**MACEIÓ**

**2008**

**MARCOS RICARDO DE LIMA**

**O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE A SERVIÇO DO  
CAPITAL EM CRISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo

**MACEIÓ**

**2008**

**Catálogo na fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

L732e Lima, Marcos Ricardo de.  
O ensino técnico profissionalizante a serviço do capital em crise / Marcos  
Ricardo de Lima, 2008.  
121 f.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de  
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 116-121.

1. Reformas educacionais. 2. Reestruturação produtiva (Educação). 3. Ensino  
profissional. 4. Ensino técnico. 5. Capitalismo – Crise. I. Título.

CDU: 37.014.53

Dedico este trabalho aos meus pais, Emilia e Pedro.

A Pedro, que aos 09 anos teve que objetivar o seu primeiro sapato;

A Emilia, por ter tido a infância roubada nos canaviais de Alagoas.

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE A SERVIÇO DO CAPITAL EM  
CRISE

**MARCOS RICARDO DE LIMA**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de dezembro de 2008.

Banca Examinadora:

*Maria Edna de Lima Bertoldo*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (CEDU-UFAL).....(Orientadora)

*M. do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (CEDU-UFAL).....  
(Examinadora Interna)

*Maria das Dores Mendes Segundo*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (UECE).....(Examinadora Externa)

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho os meus sinceros agradecimentos:

A minha companheira Ana Maria, pelo apoio e incentivo e pela divisão das angústias que só as esposas sabem fazer.

À professora Maria Edna de Lima Bertoldo, por acreditar quando eu mesmo já não mais acreditava.

À professora Maria das Dores Mendes Segundo, pelas sugestões apresentadas no momento da qualificação.

À professora Maria do Socorro Aguiar Oliveira Cavalcante, minha eterna professora de Didática, que tive a honra de substituí-la no curso de História da Ufal.

Às minhas professoras do Ensino Fundamental, Dona Cila, Dona Flávia, Noemi e tantas outras que silenciosamente fazem a diferença nas periferias do Brasil.

A todos que fazem a Escola Municipal Marcos Soriano, professores, funcionários e alunos, pela colaboração nas minhas ausências.

Ao companheiro Luciano Acioli, pelo companheirismo nas horas certas e incertas.

Ao companheiro Talvanes Maceno, um irmão conquistado no compartilhamento dos ideais.

Aos colegas do CEDU Prof.<sup>o</sup> Fernando Mesquita e Prof.<sup>a</sup> Leda Almeida.

“Nada de grande no mundo  
é feito sem paixão”.

(Hegel)

## **SIGLAS UTILIZADAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CFE – Conselho Federal de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

IAA – Instituto do Açúcar e do Alcool

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PEA – População Econômica Ativa

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura



## RESUMO

O presente trabalho busca o entendimento de como ocorreu o fenômeno das reformas educacionais dos anos 1990, delineadas pelas Agências Internacionais, como UNESCO, BIRD no contexto da reestruturação produtiva. A literatura que trata das reformas educacionais faz uma análise generalista com base nas regiões urbanas e desenvolvidas, deixando transparecer que o fenômeno das reformas educacionais se deu de forma homogênea em todas as regiões do país. Os estudos sobre a reestruturação produtiva são muito focalizados nas regiões metropolitanas industrializadas, levando-nos ao questionamento de como se deu a reestruturação produtiva em regiões de economia de serviços e de economia agrária. Nas pesquisas sobre as reformas educacionais, especialmente a reforma do ensino técnico, a relação entre reformas educacionais e reestruturação produtiva é um ponto comum entre autores de linhas teóricas diversas. Partindo do princípio de que a reforma do ensino técnico manteve a essência da educação dual, concluímos que seu objetivo consiste em oferecer uma resposta para a atual crise do capital, responsabilizando os trabalhadores pelos altos níveis de desemprego, culpando-os por não se qualificarem.

**Palavras-chave:** Reestruturação Produtiva. Reformas Educacionais. Crise do Capital.

## **ABSTRACT**

The current work aims at understanding how the phenomenon of the educational reformation of the nineties occurred, outlined by the International Agencies, such as UNESCO and the BIRD, within the productive restructuring context. The literature which deals with the educational reformations makes a generalist analysis based on the urban and developed regions, implying that the phenomenon of the educational reformations have happened in a homogeneous way throughout all the regions in the country. The studies of the productive restructuring are highly focused on the metropolitan industrialized regions, leading us to the question of how the productive restructuring occurred in agrarian and service economy regions. Within researches about educational reformations, specially the technical teaching reformation, the relation between educational reformations and productive restructuring is a common point among authors of diverse theoretical lines. Starting from the principle that the technical teaching reformation has kept the essence of the dual education, we come to the conclusion that it aims at providing an answer to the current capital crisis, stating that the workers are responsible for the high levels of unemployment, blaming them for not qualifying themselves.

**Key words:** Productive Restructuring. Educational Reformations. Capital Crisis .

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. A RELAÇÃO TRABALHO E TOTALIDADE NA PERSPECTIVA DA ONTO- HISTÓRIA.....	20
2. O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL.....	39
2.1 Reformulação econômica do Brasil a partir dos anos de 1940.....	47
2.2 Da manufatura a maquinaria.....	58
2.2.1 O fordismo.....	65
2.2.2 O Toyotismo.....	69
3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1970.....	76
3.1 Fragmentos históricos da educação brasileira.....	84
3.2 Educação Profissional, desenvolvimento e Ensino Técnico a partir dos 1970.....	89
3.3 O Ensino Técnico e as reformas educacionais dos anos noventa.....	94
3.4 A reforma do Ensino Técnico e reestruturação produtiva no Estado de Alagoas.....	107
CONCLUSÃO.....	113
REFERÊNCIAS.....	116

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho, “O ensino técnico profissionalizante a serviço do capital em crise”, teve como concepção original a busca do entendimento de como se deu o fenômeno das reformas educacionais dos anos 1990 - reformas do ensino médio, profissional, técnico e tecnológico - delineadas pelas Agências Internacionais – FMI, UNESCO, BIRD – no contexto da reestruturação produtiva em regiões de capitalismo hiper-tardio.

A questão inicial é que a literatura que trata das reformas educacionais faz uma análise ampla e generalista com base nas regiões urbanas e desenvolvidas, o que deixa transparecer que o fenômeno dessas reformas se deu de forma homogênea em todas as regiões do país. Outra questão observada são os estudos sobre a reestruturação produtiva que também são muito focalizados nas regiões metropolitanas industrializadas, o que leva ao questionamento de como se deu a reestruturação produtiva em regiões de economia de serviços e de economia agrária, exemplo do Estado de Alagoas.

Observamos que nas pesquisas sobre as reformas educacionais – especialmente a reforma do ensino técnico - a ligação entre reformas educacionais e reestruturação produtiva é um ponto comum entre autores de linhas teóricas diversas.

Kuenzer (1999, p.121-139) sustenta que a reforma do ensino técnico atende às mudanças ocorridas na reestruturação produtiva e desenvolve uma crítica à atual crise do capital, na perspectiva da cidadania. Já Oliveira (2002, p.259-278) trata das influências das agências multilaterais e das entidades do empresariado nacional, questiona o discurso da qualificação e da empregabilidade, porém centra suas

esperanças de mudança de curso das políticas educacionais na atuação de um governo democrático-popular que implemente uma política educacional em consonância com os interesses da sociedade civil. Franco et all (2004,p.55-83) optam por fazer um elogio velado ao Decreto 2.208/97, demonstrando uma “ingenuidade” ao acreditarem que esta nova legislação para a educação profissional resolverá as mazelas de nosso sistema educativo e de nossa sociedade em geral. Entusiasmam-se com a sociedade da informação e nas entrelinhas deixam claro que **“cabe à educação adaptar-se às transformações do mundo atual”** [grifo nosso] .

Centramos nossa pesquisa na análise de como se estabeleceu uma reforma que tinha por objetivo atender às transformações do mundo do trabalho, especialmente no setor produtivo, e sua relação com a crise do capital. Para entendermos a reforma do ensino técnico, é necessário compreender como o ensino profissional desenvolveu-se historicamente, mas esta compreensão só é possível a partir do estabelecimento das relações entre trabalho e educação.

Deixamos claro que faremos a correlação entre trabalho, educação e história da educação no Brasil, a partir da delimitação temporal dos anos de 1970. Fazemos isso porque em nosso entendimento a crise ocorrida nos anos 70 do século passado marca em termos históricos as mudanças na atual etapa do padrão de acumulação capitalista.

Outra justificativa seria que se recuássemos muito no tempo, nossa pesquisa ficaria um tanto diletante, como por exemplo, não caberia tratar de educação profissional ou de ensino técnico nas sociedades indígenas, pois a forma como essas sociedades se organizavam socialmente não demandava uma especialização do trabalho voltada para a produção de mercadorias.

Também não seria possível nos deter sobre a questão da problemática do trabalho escravo no Brasil. É uma problemática que deve ser considerada importante para melhor compreendermos o desenvolvimento econômico tardio. Não podemos perder de vista que o lento processo de abolição do trabalho escravo propiciava a também lenta absorção e transformação dos ex-cativos em trabalhadores assalariados livres. Nesse sentido, nossa pesquisa não contemplará um estudo detalhado sobre a formação da classe trabalhadora brasileira.

Pautaremos nossa análise em uma abordagem marxiana, pois esta, dentro das ciências humanas, é o método que melhor exprime o caráter dinâmico e histórico das formações sociais.

Acreditamos que para pesquisar o tema proposto, o materialismo histórico é o método que melhor se adequa, pois as singularidades possuem relações dialéticas com a totalidade. O fenômeno pode ser isolado para facilitar didaticamente sua apreensão, mas nunca podemos negligenciar as inter-relações das múltiplas determinações em que o fenômeno influencia e é influenciado.

Ressaltamos que na concepção materialista da história, o homem ao se relacionar com a natureza cria representações, idéias e conhecimentos. Essas criações, advindas do intercâmbio com a natureza não se dão mecanicamente, mas da necessidade de conhecer e produzir a existência humana.

Segundo Chasin (s/d, p.2) a teoria do conhecimento marxista parte da condição histórico concreta do homem efetivo, do homem real, nos relacionamentos com o mundo e com os outros homens.

Da mesma forma que a análise marxiana tem o trabalho como ato social, o ato de conhecer o mundo também é uma atividade social, “a consciência individual isolada [...] expressa um sujeito coletivo de conhecimento, que é o real responsável

pela constituição da perspectiva que permite o conhecimento (idem, p.3)”. Ora, num mundo dividido em classes sociais, especialmente em duas grandes classes, o sujeito coletivo de conhecimento expressa as necessidades sociais na perspectiva de classe que permite o conhecimento

Löwi (1989, p.16-17) nos diz que: “**É o ponto de vista de classe** [...] que define, em ampla medida, o **campo de visibilidade**, o que uma teoria social ‘vê’ e o que ela não vê, suas ‘visões’ e seus ‘enganos’, sua luz e sua cegueira, sua miopia e sua hipermetropia [grifos do autor].

A verdade ou a falsidade, nos alerta Chasin, pode corresponder a necessidades sociais. Para tomar o poder das mãos dos senhores feudais e da Igreja, a burguesia necessitou conhecer o mundo a partir de postulados diferentes dos utilizados nos séculos anteriores, logo que chegou ao poder e se constituiu na nova classe dominante, não mais precisou do conhecimento para operar as transformações no mundo, mas antes dirigiu o conhecimento dando-lhe um sentido mesquinho de auxiliar da produção de mercadorias.

Do ponto de vista da teoria marxista do conhecimento, a verdade não está no olhar do observador sobre seu objeto de estudo, mas no próprio objeto a ser estudado. Sua apreensão se dá na reconstrução do objeto de forma ideal, de forma pensada, mas esta apreensão só é possível levando em consideração a totalidade das múltiplas inter-relações do objeto. Estando a verdade no próprio objeto, sua reconstrução ideal só pode ser feita de forma pensada, se configurando como o real reconstruído idealmente, o real permanece no objeto.

Portanto, para pesquisar sobre a reestruturação produtiva e suas implicações com o ensino técnico e a crise do capital, não podemos perder de vista que estes são fenômenos integrantes de um todo, mas que nas particularidades do

desenvolvimento capitalista no Brasil, a reestruturação produtiva se apresenta de forma própria, de forma específica no contexto das singularidades das diversas regiões que formam o Brasil.

Também para analisar a reestruturação produtiva e suas implicações na reforma do ensino técnico, é necessário traçar uma definição do que é este processo, bem como, o porquê dele ser estudado, mas para isso, num primeiro momento, acreditamos ser importante destacar que trabalharemos com o materialismo histórico a partir da concepção que tem na categoria **trabalho**, o ato fundante do ser social. Com isso, nos fundamentaremos nos autores clássicos, como: Marx, Leontiev, Lukács, Mészáros; em autores de alcance nacional, como: Antunes, Lessa.

Em nosso entendimento percebemos que para alcançar os objetivos de nosso trabalho em compreender as relações entre a reforma do ensino técnico com a crise estrutural do capital, dividimos nossa pesquisa em três partes.

No primeiro capítulo buscamos a compreensão da ontogênese das relações sociais, procuramos responder indagações sobre o que seria a história e como os homens começaram a fazê-la, discorremos sobre o que possibilitou que uma parte da natureza tomasse consciência de sua própria existência e quais seriam as implicações disso no desenvolvimento futuro da humanidade.

Buscamos uma concepção de homem que se diferencia da natureza numa relação consciente, um ser que antecipa os resultados de suas ações de forma que sua parte biológica não mais será o determinante do seu desenvolvimento, mas suas próprias ações em um mundo já modificado, que não existia antes das intervenções humanas.



Tomamos as relações sociais como ponto inicial para compreensão do agir dos homens, para entender como eles elaboram conhecimento e como atribuem significados em suas relações.

Vimos como os homens em suas singularidades estão relacionados a uma totalidade social que os fazem partícipes do gênero humano, e como membros do gênero, necessitam apropriar-se das produções culturais desse gênero, e que essa atividade que se encarrega de conservar e transmitir as gerações futuras o rico patrimônio humano é a educação, mas não apenas conservar e transmitir, sobretudo a educação possibilita a abertura de leques para a superação do conhecimento já posto, superação sempre no sentido dialético de apropriação do conhecimento antigo como pré-condição de criação de conhecimento novo.

Analisamos também as formas históricas de como os homens organizaram o trabalho para a satisfação de suas necessidades, e como diante das alternativas que se abriam em torno de circunstâncias não escolhidas fizeram com os homens criassem relações sociais de domínio sobre outros homens, dando origem a um ente, o capital, que se colocaria acima dos interesses da humanidade, fazendo com que a vida fosse dirigida não para a satisfação das necessidades dos homens, mas para os interesses da reprodução dessa relação social alienada.

Na segunda parte, procuramos entender o processo de reestruturação produtiva como resposta para a crise estrutural do capital. Partimos da constatação dos, então jovens, filósofos alemães Marx e Engels (1986 p.84) de que a burguesia diferente de outras classes dominantes conhecidas na história, precisa constantemente revolucionar os instrumentos de produção e por conseguinte as relações de produção e todas as relações sociais.

Esse revolucionar ininterrupto, procura esconder que o trabalho é o verdadeiro produtor da riqueza social, mas quando sofre o processo de alienação, quando é apropriado por quem não o exerceu, transforma-se em coadjuvante e, o capital, que é trabalho social objetivado de forma alienada, assume o papel de ator principal, de verdadeiro criador do processo social.

Com a perda de domínio por parte do trabalhador (o verdadeiro produtor) sobre o produto do seu trabalho, institui-se uma radical separação entre os processos produtivos e o controle. Assim, a reprodução social assume uma lógica reprodutiva sem sujeito, uma vez que o sujeito real (o trabalho) é alienado e o sujeito usurpador (o capital) não pode constituir-se em sujeito efetivo, pois já é produto de objetivações alienadas.

Ao estabelecer a separação entre produção e controle, o capital impõe uma lógica social diferente, a produção é conduzida não para a realização das necessidades humanas, mas para a realização da lógica da necessidade de reprodução do capital. Neste sentido, verifica-se que o valor de troca dos produtos que são frutos do trabalho humano se sobrepõe ao seu valor de uso.

Os estudos sobre as crises do capital constataam que elas são processos periódicos e se configuram em crises de superprodução e em uma queda do padrão de acumulação. Mas no atual momento de crise vivido pelo capital, essa se apresenta com particularidades que a faz diferente das demais crises cíclicas.

A atual crise é estrutural, pois intensifica os limites do capital em sua totalidade, enquanto que as crises de outros momentos históricos anteriores foram apenas conjunturais.

Ainda no segundo capítulo, quando fazemos uma breve análise das características do desenvolvimento capitalista no Brasil, observamos que esse não é

um processo uniforme, com trajetória retilínea. Historicamente não é necessário que todos os países passem pelas mesmas etapas que os países desenvolvidos atravessaram.

No terceiro capítulo, expomos que as transformações da economia brasileira que vão desde a colonização até a chamada política de substituição das importações, propiciou lutas e embates pelo acesso a direitos sociais.

O acesso à educação formal, inicialmente não se configurava como possibilidade de ascensão social, isso só mudou com o processo de industrialização, que acarretou pressões políticas por ampliação do direito efetivo à educação, marcando significativamente as lutas dos movimentos sociais.

A educação profissional no Brasil sempre esteve no centro de polêmicas, que giravam em torno de discussões sobre terminalidade, não terminalidade, propedêutica ou não propedêutica, articulada ou equivalente. O certo é que essas discussões expressavam os conflitos de classe e das frações de classe que caracterizou a educação no Brasil.

Para finalizarmos o nosso trabalho, fizemos uma breve análise sobre a reestruturação produtiva em Alagoas, especialmente no setor sucroalcooleiro por entendermos que este setor da economia foi durante anos o principal empregador e canalizador de recursos e investimentos.

Partindo do princípio de que a reforma do ensino técnico implementada através do Decreto 2.208/1997 que regulamentou os arts. 39 a 42 da Lei 9394/1996, e do Decreto 5.154/2004 que rearticulou a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, mas que manteve a essência do decreto anterior, visou não apenas adaptar esta modalidade de ensino - profissional técnica de nível médio - à reestruturação produtiva ora em curso, mas também procurou dá uma resposta a

atual crise do capital, responsabilizando os trabalhadores pelos altos níveis de desemprego, culpando-os por não se qualificarem.

O desemprego seria o castigo ao qual os trabalhadores são penalizados por não estarem qualificados para as mudanças no mundo do trabalho.

## 1. A RELAÇÃO TRABALHO E TOTALIDADE NA PERSPECTIVA DA ONTO-HISTÓRIA

No artigo *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, onde analisa a tentativa de Luis Napoleão imitar seu tio Napoleão I de se autoproclamar imperador da França, Marx afirma que os homens fazem a história, ainda que não escolham as circunstâncias para fazê-la. Esta afirmação do autor do *Manifesto Comunista* põe uma questão que é relativamente nova, **a história é resultado das ações dos homens**, essa formulação, à primeira vista, parece uma afirmação óbvia, mas em termos históricos este entendimento só é compreendido em sua amplitude com a chegada da modernidade. Antes, na Antiguidade e no Feudalismo predominava a concepção de que os homens “sofriam” a história, os limites de suas ações eram condicionadas às forças da natureza (LESSA, 2005 p.84), o desenvolvimento das forças produtivas eram tão limitados que o domínio sobre a natureza garantia apenas uma reprodução social incipiente. Na luta pela sobrevivência os homens tinham que vencer barreiras naturais tão poderosas que aos seus olhos eram como se a história fosse “comandada” de fora, por algo sobrenatural. Nessas circunstâncias, os protagonistas da história eram os seres celestiais, míticos.

Voltando à questão inicial – sobre a concepção de que os homens fazem a história - poderíamos perguntar: a partir de que momento os homens começaram a fazer história e como os homens fazem a história? Recorreremos a uma passagem bastante conhecida de *A Ideologia Alemã* (MARX;ENGELS, 1996 p.39) “ o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história”. Para os

filósofos alemães, o marco inicial da história é inaugurado a partir do momento em que os homens começaram a produzir sua existência material, e esta produção da existência material abriu leques de possibilidades e de novas necessidades **materiais** ou **espirituais**, que fizeram – e ainda fazem - com que os homens busquem constantemente alternativas para dá respostas às novas necessidades que vão surgindo.

Esta produção da existência humana é uma condição imprescindível, seja nas comunidades primitivas, seja na sociedade contemporânea.

É impossível datar o momento exato em que os homens começaram a fazer a sua história, a sua atividade de autoconstrução. Leontiev (s/d. p.281-282) ao “separar” o processo de hominização do processo de humanização coloca que em um dado momento as mudanças biológicas cessaram ou seja, a base biológica necessária ao desenvolvimento sócio histórico ilimitado do homem tem sua finitude e já não explicam o desenvolvimento de um “ser de novo tipo”. Lukács, em sua *ontologia*<sup>1</sup> (s/d p.2) afirma que a passagem da prevalência da vida orgânica à sociedade não pode ser observável empiricamente, mas que este é um conhecimento que só pode ser construído posteriormente com a aplicação do método marxiano, onde a chave para entender um objeto menos desenvolvido é estudar sua fase mais desenvolvida.

É preciso, pois ter sempre presente que se trata de uma passagem que implica num salto – ontologicamente necessário – de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente. A esperança da primeira geração de darwinistas de encontrar o elo perdido entre o macaco e o homem devia falhar até porque as características biológicas só podem iluminar as etapas de passagem não o salto em si mesmo. Nós, porém, também acentuamos que a descrição, por mais precisa que seja das diferenças psicofísicas entre o homem e o animal não apanhará o fato ontológico do salto (e do processo real no qual este se realiza) enquanto não puder explicar a gênese destas peculiaridades do homem a partir do seu ser social. (LUKÁCS s/d p.3)

---

<sup>1</sup> Para nossa pesquisa utilizamos a tradução (mimeo) da versão italiana elaborada por Ivo Tonet.

Caberia aqui também um novo questionamento: o que possibilitou a passagem do ser biológico para um novo tipo de ser, ou seja, o que permitiu ao homem tornar-se natureza consciente de si mesma? Tomando como referência a concepção marxiana, entendemos que o homem começa a se diferenciar da natureza no momento em que se dá a produção da sua própria existência, através de sua atividade vital – o trabalho – a qual possibilitou ao homem romper com os determinismos biológicos.

O animal tem sua vida, sua atividade, limitada pelas potencialidades inatas. O homem ao romper com os determinismos naturais criou possibilidades de desenvolvimento que não podem ser mensurados. Marx (2003 p.211) expõe que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Ao afirmar que a atividade vital humana – o trabalho - possibilitou ao homem sua autoconstrução, Marx alerta que não se deve desconsiderar a sua base orgânica. Lukács (s/d p.4) afirma que “para que possa nascer o trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, é indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica”. O ser social se funda sobre uma base biológica, mas de modo algum se limita a ela.

Para entender o trabalho como atividade vital onde os homens transformam intencionalmente a natureza para atingir uma finalidade e que esta atividade vital só pode ser efetivada num complexo social, onde nesse complexo estão inseridos além do próprio trabalho, as relações sociais e a linguagem, é primordial compreendermos a afirmação de Marx de que os homens fazem a história.

As relações sociais devem ser tomadas como o ponto de partida para compreender o como e o porquê os homens agem, atuam no mundo real, como elaboram conhecimento e pensam de determinada forma, ou como são capazes de atribuir sentido as suas relações. Mas devemos ter o cuidado de deixar claro que não tomamos essas relações como dados mensuráveis, é preciso ter como pressuposto que a própria origem das relações sociais constitui parte intrínseca do processo histórico.

A história não pode ser vista como uma sucessão temporal de fatos e acontecimentos, nem como um progresso contínuo de produção de objetos, idéias e realizações, a história deve ser vista como a forma pela qual homens determinados, em condições herdadas pelas circunstâncias determinadas criam os meios e as formas de sua existência social.

A constituição qualitativa do ser é um processo real, a partir do qual os homens vão criar suas representações e significados. Esse processo depende das relações que os homens estabelecem consigo e com a natureza. Essas relações sociais são constituídas pelos próprios homens, ainda que estes não tenham a clara consciência de serem seus ativos autores.

Não é por uma escolha aleatória que o trabalho tem lugar privilegiado na formação do ser social, mas decorre do fato de que:

[...] todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como essência ontológica, um claro caráter intermediário ele é essencialmente uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica. (LUKÁCS, s/d p.3)

É importante atentarmos para o fato de que este processo vital de intercâmbio com a natureza, através do trabalho, não é eliminado ou limitado pelo



fato de existirem relações sociais mais complexas na contemporaneidade. Neste sentido, Bertoldo (2002, p.4) com base em Marx. Nos apresenta os argumentos que esclarecem a eterna necessidade da relação homem-natureza.

Pode-se dizer, a partir daí, que as formas de sociabilidade até então conhecidas, resultam deste processo ontológico fundamental [**o trabalho como ato fundante do ser social e mediador da relação homem-natureza**]. Esta tese não é anulada pelo fato de uma sociedade atingir um grande desenvolvimento de suas forças produtivas. Ou seja, de acordo com a perspectiva marxiana, **por mais que a sociedade se desenvolva em termos de avanço científico e tecnológico**, tal desenvolvimento tem como **base ineliminável a relação homem e natureza**. [grifo nosso]

Para corroborar o pensamento de Bertoldo sobre a ineliminável relação homem-natureza, independentemente do nível de desenvolvimento de uma determinada sociedade, nos remeteremos mais uma vez a Lukács, quando trata do processo de formação do homem enquanto ser social.

Tomando como ponto de partida o pensamento marxiano, Lukács busca resgatar e desenvolver a concepção da materialidade humana enquanto subjetividade objetivada. Lukács concebe o trabalho como a forma originária do agir humano.

No sentido ontológico e não cronológico, afirmar que o trabalho é o ato fundante do ser social não significa, com isso, dizer que todas as ações humanas sejam redutíveis a atos de trabalho, contudo, o próprio Lukács coloca que sem a categoria do trabalho, as mais diversas “formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir” (apud LESSA, 1997, p.24).

Neste sentido, entender o trabalho na perspectiva marxiana, leva-nos obrigatoriamente, num primeiro momento, a apreender duas categorias fundamentais: **Teleologia e Causalidade**. Mas, antes se faz necessário chamarmos a atenção para o fato de que na perspectiva lukasiana as categorias que compõem o ser social só podem ser estudadas separadamente para facilitar a apreensão do

seu entendimento, pois nunca poderemos perder de vista a totalidade social, e que estas categorias se apresentam de forma articulada ontologicamente.

Começaremos pela teleologia. A teleologia relaciona-se ao estabelecimento dos fins, ao **ato de pôr**, da finalidade sempre ancorada no real, na materialidade. Busca alternativas para a objetivação desses fins, nesse sentido, por sua essência, é sempre uma categoria posta.

Na teleologia temos a **prévia ideação**, que é o momento de planejamento que antecede e dirige a ação. Este momento é “abstrato”, mas ao mesmo tempo não deixa de ser real, uma vez que é a partir dele que ocorre a busca dos meios, ou seja, dos materiais e das condições necessárias para se **objetivar a prévia-ideação**. É, portanto, uma abstração com base no mundo real, concreto. Para exemplificar nos remeteremos a uma conhecida passagem de *O Capital* (MARX, 2003 p.211-212)

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que **ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente** na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele **imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira** [ grifos nosso]

A teleologia é algo que só existe no e para o processo de trabalho, é na atividade vital do homem que o pôr teleológico se efetiva como realidade material, o ser social se baseia na contínua realização de posições teleológicas.

A causalidade é a materialidade do real que ao sofrer a ação da teleologia se torna em causalidade posta, ou seja, a teleologia respeita as leis causais e não altera os fundamentos ontológicos da natureza, mas a transforma em algo que não existia antes, mas que passa a ser real, a ser algo novo no mundo dos homens. Da síntese destas duas categorias (teleologia e causalidade), é que se poderá ver o

resultado da ação do homem, isto é, o resultado da transformação de algo dado pela natureza juntamente com a capacidade do homem de refletir e “confrontar passado, presente e futuro e projetar, idealmente, os resultados de sua práxis” (LESSA, 1997,p.25).

Dito de outra forma, o trabalho é a ação transformadora dirigida por finalidades conscientes, ação esta a partir da qual o homem responde aos desafios da natureza. É ele, o trabalho, a condição da superação dos determinismos. É por meio desse processo de transformação que o homem se autoproduz, se faz a si mesmo homem.

Como já expusemos anteriormente, Marx (1996, p. 39-40) afirma que a primeira necessidade humana é estar vivo e os homens têm que produzir continuamente sua existência, e que satisfeita esta primeira necessidade, surgem novas outras necessidades, ou seja, surgem necessidades que não serão solucionadas através dos atos de trabalho. Para deixar mais claro: o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, esta mediação é ineliminável enquanto existirem homens, mas os homens ao transformarem a natureza não se limitam a produzir objetos, tão pouco a reproduzir o já anteriormente existente, eles criam novas necessidades que carecem de outras atividades que realizem as mediações entre os próprios homens.

Esta satisfação das necessidades humanas, através do trabalho, põe em funcionamento uma cadeia de mediações, que busca solucionar e dá respostas às demandas do ser social historicamente posto. Estas mediações transformam tanto o homem quanto as suas relações na totalidade social.

Lukács denomina as mediações que se dão na relação entre os homens de teleologias secundárias. Ou seja, as teleologias secundárias ao atuarem nas

mediações homem-homem, diferem-se da teleologia posta que se realiza exclusivamente nos atos de trabalho, que media a relação homem-natureza.

O trabalho funda o ser social, porém, “apesar” de fundar o ser social este – o trabalho - não dá conta da totalidade e da complexidade das relações sociais, visto que os homens necessitam de outras mediações que aparentemente podem apresentar-se como autônomas e independentes e, entre estas diversas mediações encontra-se a educação.

Leontiev (s/d p.285) afirma que o indivíduo “aprende a ser um homem”, o ser social como um ser radicalmente histórico “precisa adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”, mas não é suficiente apenas o fato de adquirir, é necessário e preciso um processo de constante aperfeiçoamento, transformação e de transmissão do “testemunho do desenvolvimento da humanidade”. Este processo de transmissão de conhecimento e este aprendizado para tornar-se homem, para fazer parte do gênero humano, passa, obrigatoriamente, pela educação.

Este processo [educativo] deve **sempre** ocorrer sem o que a transmissão dos resultados nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, conseqüentemente a continuidade do processo histórico. [...] O movimento da história só é, portanto possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação [grifo do autor] (LEONTIEV, s/d p.291)

Para Leontiev, a educação completa o trabalho da natureza, se o ser social tem uma base biológica, é certo que necessita de uma “segunda natureza” que não é herdada biologicamente, mas produzida e transmitida sócio-historicamente através da educação. Se como diz Bertoldo (2004 p.40), independentemente do nível de desenvolvimento de uma sociedade, o trabalho é a base da ineliminável relação homem-natureza, então nas mediações das relações entre os homens, a educação, qualquer que seja a sociedade, desempenha um papel preponderante. Leontiev (s/d

p.291) corrobora nossa afirmação: “Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Portanto, fica-nos evidente que trabalho e educação são duas atividades que os homens – na totalidade social de uma sociedade de classes ou não - jamais poderão prescindir.

Na explicação do mundo contemporâneo, sabemos que a sociedade atual apresenta uma grande complexidade, diferente daquela sociedade do século XIX estudada por Marx, contudo, a complexidade do mundo atual não eliminou a necessidade de intercâmbio dos homens com a natureza. A própria relação homem-natureza é um fator de expressão de idéias, esta expressão e produção de idéias não se dá de forma mecânica, mas da relação ontológica entre objetividade e subjetividade, logo, os homens ao produzirem sua existência produzem também conhecimento, esta produção de conhecimento só é possível como atividade social e por homens historicamente concretos, isto não é eliminado pelo fato das teleologias secundárias, entre elas a educação, possuem uma autonomia – aparente - frente ao trabalho.

O trabalho, fundamentado na concepção marxiana, consiste, para o homem, em condição de liberdade, já que o livrou dos determinismos da natureza. Na sua configuração atual, ou seja, na forma histórica capitalista, o trabalho assumiu a forma que é denominada de trabalho abstrato, passou a ser uma condição de alienação no momento em que é baseado na exploração para produção de mercadorias, o que gera condições antagônicas ao processo de humanização. O homem é distanciado daquilo que produziu, passando a ser não mais o homem, mas sua forma cindida, alienada que é o trabalhador, dono da sua força de trabalho, que perde o controle da sua atividade vital, da sua produção; não mais definindo o que

será produzido, como será produzido, onde será produzido e, em que hora será produzido, sendo dessa forma, comandado de fora, por forças alheias a ele.

Antes de adentrarmos nas diferentes formas através das quais o trabalho se apresentou ao longo da história e, especialmente, na contemporaneidade, retomaremos a questão inicialmente abordada a respeito da realização da história pelos homens, a qual ocorre através de suas ações, por circunstâncias herdadas.

Com isso, queremos dizer que nenhuma geração começa sua atividade do nada, isto é, cada nova geração recebe da geração anterior, toda uma coleção de objetos, de forças produtivas, de idéias, de costumes e de condições de vida, tudo isso forma as **circunstâncias** herdadas, mas essas circunstâncias não estão separadas do mundo real, ao estabelecer um pôr teleológico, os homens o fazem sobre relações e situações sociais reais.

As próprias **circunstâncias** se apresentam como resultado de diversas posições teleológicas que ao longo da história levam os homens a estabelecerem outras finalidades que não estavam anteriormente planejadas.

Ao dizer que as circunstâncias propiciam aos homens o estabelecimento de novas finalidades não previstas, de modo algum estamos afirmando que existe um por teleológico na história. Lukács ( s/d, p.7) nos diz que:

Conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente em que estas têm um fim, estão voltadas para um objetivo, mas também que a sua existência e o seu movimento no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente.

Para a concepção marxiana da história não existe uma consciência que planeja nos mínimos detalhes as circunstâncias sob as quais os homens vão atuar, mas ao contrário, as circunstâncias, as ações e os próprios homens são produtos de um constructo social, sempre respeitando as séries causais.

Já vimos anteriormente que os homens através de sua atividade vital objetivam um mundo social de idéias e objetos, que constroem sua própria história, mas a exemplo de outros pensadores sociais também faremos a clássica pergunta: Se os homens fazem a sua própria história porque a fizeram de forma tão prejudicial à humanização de todos os homens ?

A questão levantada acima, leva-nos ao estudo da categoria central da ordem sócio-metabólica do capital que é a **mercadoria**, e conseqüentemente a sua produção. Mas este caminho não foi escolhido de forma arbitrária, pois, a nosso ver e, parafraseando Marx, a anatomia do homem é a chave para o entendimento da anatomia do macaco, logo, para compreendermos a atual construção desumanizadora da história faz-se necessária a compreensão da formação social histórica mais complexa e de sua célula máter que é a mercadoria.

Constatamos que antes de existir o capitalismo como ordem socioeconômica, historicamente já existia a produção de mercadoria, portanto, podemos afirmar que a mercadoria não é, necessariamente, algo inerente ao capitalismo, mas também podemos dizer que foi no capitalismo que ela ganhou o status central de categoria organizadora da sociedade e de todas as relações no interior do complexo social.

De acordo com Teixeira (1995, p.56) não é possível falar em mercadoria e mercado sem considerar as categorias produção, distribuição, circulação e consumo, pois todas elas constituem um todo organicamente articulado, observando que todo processo de trabalho está sempre inserido numa formação histórica concreta.

Para compreendermos as articulações que se processam entre estas categorias na atual ordem do capital é importante verificar como estas relações se

apresentavam nas sociedades que Marx denominou de formações econômicas pré-capitalistas<sup>2</sup>.

Ao estudar formações sociais que existiram antes e até mesmo formações que foram contemporâneas à sociedade burguesa, Marx identificou que a organização do trabalho e a relação de certos grupos humanos com a terra se davam de forma diferente da observada no capitalismo, onde a produção para a troca determina a organização social. Os homens - nessas formações pré-capitalistas – ainda que produzissem excedentes e realizassem trocas, este não era o real propósito da organização do trabalho, mas a manutenção da comunidade estabelecida para uso comum e posse da terra.

O indivíduo, nessas sociedades, era uma espécie de **possessor**, de **possuidor** das terras que utilizava, sendo a comunidade a verdadeira proprietária, portanto, não existia sentido social em ser um proprietário fora da comunidade, mas destacamos que essa situação estava longe de ser algo harmônico, pois as diversas comunidades isoladamente não tinham condições de realizar tarefas necessárias para reprodução das condições existentes, o que possibilitou que uma comunidade se sobrepusesse às outras, que se apresentasse como comunidade principal, ou que indivíduos fossem deslocados da produção para tarefas em que desenvolvessem a função de administrar as grandes obras públicas necessárias (materialmente ou espiritualmente) para a sobrevivência e manutenção daquelas comunidades, criando assim as condições para o surgimento de uma organização política – o Estado - que se apresentasse acima dos indivíduos e das comunidades.

---

<sup>2</sup> Em suas anotações, Marx denominou de “modo de produção asiático” a organização social que tinha por base a manutenção de comunidades primitivas mantidas em terras de posse comum, mas que eram convocadas a pagar tributos – geralmente em forma de trabalho - a um tipo de “Estado” responsável pela defesa e pela construção de obras públicas. Enrique Peregalli em seu livro “A América que os europeus encontraram” propõe o uso do termo **modo de produção tributário**, “para evitar confusões geográficas”, segundo Peregalli, em sua época, Marx não tinha condições de saber que o “modo de produção asiático” teve similares na África e nas Américas. Utilizaremos o termo genérico de “sociedades pré-capitalistas” para identificar os períodos históricos onde a mercadoria não era o centro da vida social.



Parte de seu excedente de trabalho pertence à comunidade mais elevada que, por fim, assume a forma de uma pessoa. Este trabalho excedente se realiza ao mesmo tempo como tributo e trabalho comum para a glória da unidade, destinada em parte para o déspota e em parte para a divindade tribal, imaginária. Na medida em que este tipo de propriedade comum é efetivado, na realidade, no trabalho, pode aparecer de dois modos. Ou as pequenas comunidades vegetam lado a lado, e em cada uma delas o indivíduo trabalhará, independentemente, com sua família a terra que lhe foi confiada. (Haverá, também, certo montante de trabalho para a reserva comum – para segurança, poderia dizer-se – por um lado; e por outro, para pagar os custos da comunidade, tais como os da guerra, dos serviços religiosos, etc.) (MARX, 1986 p.68)

Ser membro da comunidade continua sendo condição prévia para a apropriação da terra mas, na qualidade de membro da comunidade, o indivíduo é um proprietário privado. Sua relação com sua propriedade privada é ao mesmo tempo uma relação com a terra e com sua existência enquanto membro da comunidade – sua manutenção como membro da comunidade significa a manutenção da própria comunidade e vice-versa. (p.70)

O indivíduo é colocado em condições tais de ganhar sua vida que seu objetivo não será a aquisição de riqueza mas sim a auto-subsistência, sua própria reprodução como um membro da comunidade; como um proprietário de parte do solo e, nesta qualidade, como membro da comuna. (p.71)

As longas citações acima foram necessárias para, com base nos estudos de Marx, identificarmos que nas sociedades pré-capitalistas a exploração de trabalho, a produção de excedentes e as trocas de produtos, possuíam uma lógica diferente da lógica burguesa atual. A produção visando exclusivamente a troca, ainda que existisse, não era o cerne da organização dessas sociedades, mas esta lógica diferente não pode ser confundida e nem ganhar um juízo de valor sendo classificada como melhor ou pior.

O certo é que para a ordem burguesa se afirmar foi necessário o longo processo de separação do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho, o que não ocorreu nas formações pré-capitalistas, pois tanto escravos quanto servos eram considerados como parte do corpo inorgânico dos seus senhores.

Uma parte da sociedade tratava outra parte como condição inorgânica e natural de sua própria existência, como força produtiva, assim como a terra, o gado, etc.

Com o surgimento das sociedades capitalistas, a relação entre as atividades de produção, de distribuição, de circulação e consumo, fundadas em relações de dependência pessoal, vai mudar totalmente.

No capitalismo, a dependência pessoal foi substituída pela interdependência pessoal de modo que o mercado passa a ser a entidade que vai cimentar, passa a ser o elo que vai unir as diferentes atividades. A partir daí, isso significa dizer que tudo passa a ser produzido pelo e para o mercado e, tendo em vista o seu carácter totalizador, acaba, inclusive, fundando todas as relações jurídicas, políticas e sociais. Convertendo a própria humanidade em mercadoria.

Segundo Teixeira (1995, p. 58) quando o mercado passa a se constituir como a base real, “as relações sociais nada mais são do que expressões de relações mercantis. Igualdade, liberdade e reciprocidade têm como conteúdo, como base, o valor de troca”. Dessa forma a “liberdade, igualdade e reciprocidade são relações entre pessoas, mas tão somente na medida em que têm como base a troca de mercadorias” (Idem,p.58).

Sabemos que Marx na primeira parte de sua obra de maturidade, **O Capital**, explicita de forma brilhante a questão da mercadoria, aqui vamos nos ater a alguns dos seus aspectos gerais. Na compreensão do que é a mercadoria é preciso

explicitar duas características que lhes são inerentes: o valor de uso e o valor de troca.

Todo objeto que satisfaz uma necessidade humana possui uma utilidade, um valor de uso, esse valor de uso se constitui na satisfação de necessidades histórico-sociais, mas apenas possuir valor de uso não faz de um objeto uma mercadoria, é necessário também possuir um valor de troca, este valor de troca, ao contrário do valor de uso, é determinado pela quantidade de trabalho abstrato objetivado, logo a mercadoria é o valor de uso que é obtido por meio da troca. Como já dissemos antes, nas sociedades pré-capitalistas a ênfase era a produção de valores de uso.

Foi com o advento do capitalismo que o trabalho ganhou a dimensão de produtor de valores de troca, para isso foi preciso um longo processo de expropriação dos reais produtores que foram separados dos meios de produção e transformados em trabalhadores assalariados.

O trabalho assalariado é a base da produção de valores de troca. É este tipo de trabalho que produz a riqueza. As relações sociais no seio do capitalismo procuraram disfarçar as condições de relações desiguais entre trabalhadores e burgueses.

Ao contrário da concepção medieval onde os homens eram juridicamente desiguais (o senhor possuía mais direitos que o servo e isto era socialmente aceito), a doutrina liberal afirma que as relações sociais no capitalismo acontecem entre indivíduos iguais, entre proprietários, entre possuidores de mercadoria, pois se os burgueses são os donos dos meios de produção, os trabalhadores são proprietários da força de trabalho e possuem opções de vender ou não sua capacidade de trabalhar para quem lhes pague o melhor preço.

Toda esta situação, de transformação do servo e do escravo em trabalhadores livres, só foi possível porque uma parte considerável da humanidade se libertou da condição de ser mera extensão do corpo inorgânico dos dominadores, mas este progresso consistiu numa metamorfose da exploração feudal ou escravista em exploração capitalista, enfatizamos que para Marx (2002 p.78). “O trabalhador, em relação ao patrão, não se encontra de modo nenhum na situação de **vendedor livre**... o capitalista é sempre livre para empregar o trabalho e o operário vê-se obrigado a vendê-lo”[grifo do autor].

O postulado liberal esconde que as condições de negociação no mercado não são igualitárias, que o capitalista tem o Estado e o direito a seu favor, pois criou uma sociedade onde a venda da força de trabalho é condição fundamental para a sobrevivência diária.

É bastante emblemática a descrição de Marx (2002 p.79) nos Manuscritos Econômico-filosóficos:

As multidões de trabalhadores, sempre cada vez mais amontoadas, nem sequer têm a certeza de que sempre terão emprego. A indústria, que os convocou, apenas lhes permite viver quando deles precisa; logo que os possa dispensar, abandona-os sem a menor preocupação. Assim os trabalhadores que foram despedidos vêem-se obrigados a oferecer o seu corpo e o seu trabalho por qualquer preço aceitável. Quanto mais longo, mais penoso e aborrecido for o trabalho que lhes dão, menor será o pagamento; é possível ver trabalhadores que trabalham com menor esforço e sem interrupção durante dezesseis horas por dia e que mal conseguem ganhar o direito de não morrer.

O capitalismo e a sociedade burguesa não inventaram a exploração do trabalho, mas foi no capitalismo que a exploração do trabalho atingiu níveis considerados dramáticos, levando significativas parcelas de trabalhadores a superexploração e à miséria: “O trabalhador, porém, muito diferente da classe média, estava a uma distância mínima do miserável, e via a insegurança como constante e real.” (HOBSEBAWM,1997 p.308).

As condições de vida a que a classe trabalhadora foi jogada são descritas como situações degradáveis e desumanas, os salários eram mínimos, o suficiente apenas para manter os trabalhadores vivos, segundo Marx (2002 p.70), “o trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do produto; exatamente tanto quanto precisa para subsistir como trabalhador, e não como homem, e para originar a classe aprisionada dos trabalhadores, não a humanidade”

Voltando à questão da explicitação da mercadoria, introduzimos na nossa exposição um conceito que até então não havíamos citado: o trabalho abstrato. Quando afirmamos anteriormente que as sociedades pré-capitalistas não tinham como central a produção de mercadorias, mas de valores de uso, estamos também afirmando que na totalidade a forma de organizar o trabalho se dava na realização do trabalho concreto, ou seja, o trabalho que realiza a transformação da natureza para suprir as necessidades dos indivíduos e de suas famílias.

É no capitalismo que a totalidade dos atos de trabalho (trabalho concreto) se apresentam como trabalho abstrato, como produtor de mais-valia, agora, as necessidades que devem ser saciadas são as da reprodução do capital e não as dos homens. O trabalho abstrato é a “atividade social mensurada pelo tempo de trabalho socialmente necessário e produtor de mais-valia. Corresponde à submissão dos homens ao mercado capitalista, forma social que nos transforma a todos em ‘coisa’[...]” (LESSA, 2002 p.28). Se anteriormente a escassez, a pobreza, estavam relacionadas ao incipiente desenvolvimento das forças produtivas, com a generalização do trabalho abstrato, a carência será decorrente das relações sociais fetichizadas.

A título de revisão, retomaremos a concepção de homem como um ser que diferencia-se da natureza, esta diferenciação acontece na sua relação consciente com o seu meio, diferentemente dos outros animais que só podem se reproduzir transformando o já existente e dado biologicamente. O homem, ao transformar a natureza de forma consciente e antecipando resultados, inaugura a história social, a sua parte biológica não será mais o determinante no seu desenvolvimento, mas suas próprias ações no seio de um mundo que não existia anteriormente.

A história dos homens será a história de suas relações sociais e suas formas de organizar o trabalho para produzir a satisfação de suas necessidades. Mas diante das encruzilhadas que se abriam frente aos seus olhos, os homens criaram relações de dominação sobre outros homens, fazendo com que existisse uma identidade entre satisfação social e satisfação daqueles que pertenciam à classe dominante, moldando de forma embrionária o capital e sua ânsia por concentrar trabalho.

As formações sociais pré-capitalistas por suas formas de organizar o trabalho para produzirem valores de uso, entravaram e represaram o pleno desenvolvimento do capital, este só se libertou de suas amarras com o advento do capitalismo e a generalização da alienação do trabalho concreto transformado em trabalho abstrato, necessário para a reprodução do capital.

Já dissemos anteriormente que o mundo das mercadorias transformou as relações humanas em relações mercadológicas. Se antes os homens se reconheciam em seus atos de trabalho, com a extensão do trabalho abstrato a todas as esferas sociais, os homens, transvertidos em trabalhadores assalariados não mais se reconhecem em sua atividade, para sobreviver enquanto homem tem que constantemente vender sua força de trabalho.

O fetiche e a alienação são intrínsecos à generalização do trabalho abstrato. Essas relações, no entanto, não ficaram restritas às atividades que transformavam diretamente a natureza, mesmo atividades mediadoras – educação, direito, etc. – também foram transformadas em atividades reprodutoras de capital.

É importante atentarmos para o aspecto de que a produção de mais-valia, portanto, de capital, se dá na atividade direta de transformação da natureza sob o signo alienado do trabalho abstrato, as atividades de mediação, transformadas pelo capital em setor mercantil de serviços realiza a mais-valia produzida na fábrica. Com o atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, com o uso cada vez mais constante de parafernálias tecnológicas, superexploração do trabalho, etc., a produção de mais-valia atingiu níveis de produtividade nunca antes imaginada, o que forçosamente leva à ampliação dos setores de serviços para realizar no mercado a mais-valia produzida na fábrica.

A ampliação contemporânea e a presença cada vez mais constante de práxis sociais que não são trabalho levam muitas vezes à noção aparente de que o trabalho não é mais a atividade vital do homem no capitalismo do século XXI. Segundo Lessa (2002, p.29) isto acontece por três características da atual forma histórica do capitalismo: a diminuição ou extinção de empregos na atividade produtiva direta; diminuição da distância entre planejamento e processos produtivos; maior aproximação entre as atividades que realizam a mais-valia e aquelas que as produzem.

Essas transformações que fazem com que cada vez menos indivíduos estejam ligados às atividades produtivas diretas, não eliminam ou não negam o trabalho como necessidade eterna de intercâmbio com a natureza; apenas testemunham o histórico, constante e necessário desenvolvimento das forças

produtivas, mas esse desenvolvimento não se objetiva como uma conquista de toda a humanidade, pois ao liberar cada vez mais indivíduos da produção direta, esses são jogados pelo capital para fora da sociedade de consumo, para fora das relações de compra e venda de mercadorias, única forma de sobreviver sob o domínio do capital.



## 2. O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Vimos, no capítulo anterior, que o aumento significativo de atividades sociais fora do campo da produção direta apresenta-se de forma aparente a uma não centralidade do trabalho na vida contemporânea. O que está levando o setor produtivo a dispensar cada vez mais o uso da força de trabalho humano? Estaria a resposta no uso desenfreado de novas tecnologias? Realmente está existindo dispensa de força de trabalho ou está “apenas” existindo uma reorganização da produção e formas diferenciadas de administração da força de trabalho e extração de mais-valia? Essas são questões que buscaremos responder ao longo desse segundo capítulo.

Começaremos, tomando como ponto de partida de nossa análise, uma conhecida passagem do manifesto comunista (MARX; ENGELS, 1986, p.84-85).

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação, sem alterações, do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras.

Os autores do *Manifesto* em seus estudos preliminares já identificavam o revolucionar ininterrupto das forças produtivas e das relações de produção. Diferentemente de outras formações sociais, onde a afirmação de uma classe dominante estava intrinsecamente ligada à conservação não apenas da organização do trabalho para a produção, mas também da conservação e represamento das forças produtivas, a sociedade burguesa, para se afirmar e manter sua dominação,

precisa constantemente revolucionar as forças produtivas, precisa cada vez mais agregar tecnologia e novas técnicas de gestão. Isso, no atual estágio de reprodução com base numa crise estrutural do capital, apresenta-se como necessidade de uma maior rapidez na realização da mais-valia.

Para compreendermos o atual momento de desenvolvimento do sistema do capital e sua expansão irrefreável e incontrolável, bem como se dá sua crise estrutural, nos utilizaremos dos estudos de István Mészáros. Antes, porém, acreditamos ser necessária, com base em Marx, uma definição do que é o capital.

Na definição de Marx (2002, p.80) o capital é o “**poder de domínio** sobre o trabalho e sobre os seus produtos [...] é trabalho acumulado” [grifos do autor]. O capital se configura como um modo de controle sócio-metabólico e uma relação social fundamentada na alienação do trabalhador nos processos de trabalho. No momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho ao dono dos meios de produção, ocorre a perda de controle do trabalhador sobre a produção e sobre o seu produto. Voltando a Marx, (2002, p.111-112).

O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, justamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho.[...]

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (idem p.112).

Mészáros (2001, p.8) diz que:

O capital como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através

da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros 'custos de produção' como 'força de trabalho necessária', o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma 'mercadoria comercializável', da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

As citações acima deixam claro que o trabalhador mesmo sendo o verdadeiro produtor, quando sofre o processo de alienação, passa a ser um coadjuvante e, o capital, que é trabalho social objetivado de forma alienada, assume o papel principal de verdadeiro criador do processo social. Assim, com a perda de controle por parte do trabalhador (o verdadeiro produtor) sobre o produto do seu trabalho, constitui-se a radical separação entre a produção e o controle. Desse modo, a reprodução social assume uma lógica reprodutiva sem sujeito, uma vez que o sujeito real (o trabalho) é alienado e o sujeito usurpador (o capital) não pode constituir-se em sujeito efetivo, pois já é produto de objetivações alienadas. Isso torna o sistema do capital um modo de controle sócio-metabólico sem sujeito.

Ao impor a cisão entre produção e controle, o capital impõe uma lógica diferente; a produção é orientada não para a realização das necessidades humanas, mas para a realização da lógica reprodutiva do capital. Como já dissemos anteriormente, o valor de troca dos produtos do trabalho humano se sobrepõe ao seu valor de uso.

O fato de o trabalhador perder o controle da produção e a posse dos seus meios de produção faz com que produção e meios de produção sejam transformados em capital. Isso propicia a reprodução do capital a seguir o seu próprio caminho, sem a interferência do produtor direto.

Essa circunstância permite que no capitalismo as forças produtivas se desenvolvam de uma maneira nunca antes vista na história; esse desenvolvimento

das forças produtivas vai superar sem menor esforço os outros modos de produção anteriormente existentes.

Comparando o capitalismo com os outros modos de produção, não é possível negar que houve progressos alcançados pela humanidade, avanços a uma condição nunca imaginável.

Como já dito anteriormente, os modos de produção antecedentes ao capitalismo represavam o desenvolvimento das forças produtivas e limitavam o desenvolvimento histórico da humanidade.

Com o capital livre das amarras que retardavam seu desenvolvimento, este não reconheceu limites a sua expansão e integração de todo um contingente humano, cada vez mais as condições objetivas para a superação das desigualdades estavam sendo criadas.

A fase histórica integradora do capital não passou incólume às tensões, conflitos e lutas sociais; os aspectos negativos que se apresentavam na expansão do capital eram atenuados pelos aspectos positivos de suas realizações. No entanto, essa condição: aspectos positivos amenizando os negativos, não poderia durar para sempre, chegou o momento dos aspectos negativos se sobreporem aos positivos, dando lugar a um período de crise. O fechamento da fase de dinamismo capitalista tem como correspondência a abertura da crise estrutural do capital.

As crises no capital são processos periódicos e se configuram em superprodução e em uma queda do padrão de acumulação. No entanto, o atual momento de crise vivido pelo capital não se limita a um simples problema ou dificuldade de acumulação e superprodução que pode ser concertado pela já conhecida dinâmica expansiva do sistema. A atual crise é estrutural, pois intensifica

os limites absolutos do capital, enquanto que as crises anteriores foram, apesar das implicações que elas proporcionaram, apenas conjunturais.

Mészáros assinala que as crises conjunturais destacam e expõem os limites relativos do capital, mas esses limites podem ser superados pela expansão da sua eficiência produtiva. Já a crise estrutural do capital, ativa os limites absolutos. Esses, ao contrário dos limites relativos não podem ser eliminados, expandindo-se a eficiência produtiva do capital, dado o seu caráter eminentemente destrutivo.

Na sua fase de expansão, o capital tinha enorme capacidade de deslocar os problemas que surgiam em decorrência da sua natureza contraditória, evitando o confronto com os seus limites. Entretanto, as tradicionais estratégias de deslocamentos das contradições explosivas do capital em momento de crise não podem mais sustentar uma saída satisfatória nas circunstâncias da crise atual. Nas palavras de Mészáros, (2002, p.343)

Sob as condições de sua ascendência histórica, o capital teve condições de administrar os antagonismos internos de seu modo de controle por meio da dinâmica do *deslocamento expansionista*. Agora estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática e, em última análise, inviável (grifos do autor).

Isto porque, de um lado, tais deslocamentos já estão em ação e mostram-se insuficientes para reconstituir a sede de ampliação do padrão de acumulação e dar vazão à superprodução; de outro lado, a ativação intensificada desses deslocamentos empurra a humanidade para sua extinção e, em decorrência, para a extinção do próprio capital.

Mészáros cita algumas medidas corretivas utilizadas historicamente pelo capital para o deslocamento de suas contradições que não são mais satisfatórios

hoje em dia, como por exemplo, a guerra mundial e a expansão do capital para os países de subdesenvolvimento forçado.

O aspecto mais explosivo da crise estrutural atualmente vivenciada reside no fato de que ao reduzir o capital variável e aumentar o capital constante, implicados na composição orgânica do capital, eleva-se, por sua vez, a produtividade do trabalhador e a quantidade de produtos no mercado. Isso se dá, hoje em dia, não apenas pelo aumento de produtividade decorrente da mais-valia relativa, mas também, pela sua combinação com formas absolutas de extração de sobre-trabalho.

O elevado nível de desenvolvimento tecnológico à disposição do trabalho, somado à exploração combinada de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, reduz o tempo de trabalho social necessário à produção global capitalista. Como, sob o regime do capital, essa redução positiva não pode ser usada em benefício de toda a humanidade, ela, por um lado, joga uma enorme quantidade de força de trabalho no desemprego – que segundo Mészáros, o “antigo” exército de reserva está se transformando em *força de trabalho supérflua* - e de outro lado, reduz drasticamente o potencial de consumo para a superprodução de mercadorias. Mészáros indica as conseqüências dessa contradição:

Para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em *força de trabalho supérflua*. Ao fazer isto, o capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada (2002, p. 226) [ grifos do autor].

Essa contradição se revela como a questão central da crise. Para recuperar o seu padrão de acumulação na direção da incessante busca por lucratividade, o capital aumenta sua produtividade ao passo que reduz a quantidade de força de trabalho empregada, acaba, dessa forma, não apenas por tornar a maioria dos

trabalhadores em força de trabalho supérflua, mas por eliminar do consumo uma enorme quantidade de potenciais compradores, uma vez que, para o capital “o trabalho não é apenas um ‘fator de produção’, em seu aspecto de força de trabalho, mas também a ‘massa consumidora’ tão vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia” (2002 p. 672).

Como vimos, segundo Mészáros, a atual crise no sistema do capital não é apenas mais uma das crises cíclicas que o sistema atravessou anteriormente; esta crise, diferente das outras, afeta todo o conjunto da humanidade.

Na sua expansão o capital se generalizou como sistema produtor de mercadorias e, diferentemente dos sistemas que o antecederam, não foi possível confiná-lo às restrições estruturais da auto-suficiência, este triunfo também se deu pelo abandono de toda e qualquer consideração às necessidades humanas.

O mundo do capital apresenta-se como algo eterno e indestrutível, afirmando que fora dele não existe escapatória, mas sua expansão não é ininterrupta, ela possui uma limitação histórica. E na sua lógica expansionista, o capital impôs à humanidade sacrifícios cruéis e insuportáveis, independente das conseqüências advindas destes sacrifícios.

É diante desse quadro de crise estrutural do capital que vai se delinear o fenômeno da reestruturação produtiva. Historicamente, a crise energética nos anos de 1970, desencadeada com a alta nos preços no mercado mundial, da principal matriz energética que é o petróleo, marcou o fim do período de acumulação iniciado no pós 2ª Guerra Mundial.

A crise do petróleo também explicitou uma das características do capitalismo que são suas crises, que analisada superficialmente acreditava-se que seria mais

uma das crises cíclicas, mas como vimos anteriormente a crise que se delineava não era cíclica, configurando-se como uma crise estrutural do sistema.

Naquele momento, a economia mundial estava produzindo mais do que a humanidade poderia consumir e eram marcantes os déficits orçamentários nos países centrais do capital (Europa, EUA e Japão), déficits esses causados pelo Welfare State e pelos gastos na corrida armamentista da Guerra Fria.

Nas economias do terceiro mundo, a crise se configurava pela inversão de papéis, ou seja, antes as chamadas economias em desenvolvimento eram destinatárias e importadoras de capitais. Com a crise, os países terceiro-mundistas passaram à condição de exportadores de capital, pois para cobrir seus déficits os países centrais que “financiavam” as economias em desenvolvimento começaram a cobrar as dívidas contraídas.

O capital procurou uma saída política para a crise de acumulação impondo um projeto onde o Estado deveria retirar-se da atuação direta de setores da economia que pudessem ser explorados por capitais privados.

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva foram a saída encontrada pelo capital em busca da superação de sua crise estrutural. Antunes (1999, p.29) afirma que a reestruturação produtiva desencadeada com a crise do padrão de acumulação baseado no fordismo e taylorismo apresenta-se como expressão fenomênica da crise estrutural.

O autor expõe alguns traços que evidenciam o contexto geral da crise que se apresentava: queda da taxa de lucro como consequência da combinação do aumento do preço da força de trabalho e da redução dos níveis de produtividade; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista em responder à retração do consumo devido ao prenúncio do desemprego estrutural; crescimento do setor



financeiro que ganhava uma autonomia relativa frente ao setor produtivo; concentração de capitais devido às fusões entre as empresas; crise do Welfare State acarretando uma crise fiscal do Estado; desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos.

Os traços acima evidenciam que as raízes da crise são a acumulação de uma gigantesca capacidade produtiva que não conseguia realizar seus lucros com uma taxa que remunerasse adequadamente, do ponto de vista do capital, a produção. Esses efeitos tiveram como consequência prática o deslocamento de grandes contingentes de capitais para o setor financeiro em busca da remuneração que a perda de lucratividade não proporcionava.

Como dissemos anteriormente, a crise do capital desencadeou o desmoronamento dos mecanismos de regulação baseado no fordismo/taylorismo e no keynesianismo, abrindo espaço para as respostas preparadas pelo capital, com base na reestruturação do sistema político/ideológico através do neoliberalismo, e na reestruturação da produção e do trabalho com o intuito de retomar os padrões de acumulação.

## 2.1 Reformulação econômica do Brasil a partir dos anos de 1940

No Brasil a passagem ao capitalismo industrial só ocorreu a partir das primeiras décadas do século XX, em plena fase da chamada etapa imperialista do capitalismo. Esta incipiente industrialização, no entanto, não criou impedimentos para que o país continuasse a ter uma posição de relação subordinada ao capitalismo internacional. Continuando, assim, a integrar precisamente as áreas dos conflitos e das disputas imperialistas, (América Latina, Ásia, África, Oriente Médio).

A reformulação econômica do Brasil só foi possível graças à reunião de capitais advindos da economia colonial agro-exportadora, tendo a produção cafeeira como fator de aceleração de acumulação de capital em nosso país. Essa acumulação de capitais só foi possível a partir da Independência política em relação ao império português, pois antes disso – da Independência - os capitais gerados no Brasil tinham como fluxo a metrópole portuguesa, o que dificultava a implementação de um processo de industrialização.

Ressaltamos que com a Independência, os capitais que antes se destinavam aos interesses de Portugal puderam permanecer no Brasil, possibilitando uma modernização em torno da produção cafeeira. A construção de estradas de ferro, portos, máquinas, etc, estava subordinada à modernização e escoamento da produção do café.

A produção de café era o centro da economia brasileira e isso vai perdurar até as primeiras décadas do século XX, quando a crise de superprodução exposta pela crise de 1929 dará o sinal de alerta de que seria necessário trilhar um outro rumo.

Os capitais oriundos da agro-exportação e que eram investidos na industrialização criavam contradições, possibilitavam o surgimento de uma classe média e de um proletariado urbano que não estavam diretamente subordinados aos senhores do café, e que pressionavam por uma maior participação política e econômica.

A industrialização que se descortinava não mudou a situação de economia subordinada aos interesses dos principais países capitalistas. A burguesia brasileira, herdeira dos senhores de escravos, permaneceu como sócia minoritária no processo de produção e reprodução do capital.

Entendemos que o desenvolvimento de uma economia industrial no Brasil configurou-se enquanto uma formação social não-clássica de desenvolvimento. Acreditamos que para melhor explicitarmos esta afirmação, se faz necessária uma digressão sobre as características do desenvolvimento capitalista no Brasil e sua relação com outras experiências históricas já estudadas anteriormente, para isso nos apoiaremos em dois autores de matriz marxista, mas que dentro do próprio marxismo são filiados a correntes diversas: Chasin (1978) e Mazzeo (1988).

José Chasin, em sua obra **O Integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**, chama a atenção que para entender as contradições dentro do capital (capital agrário e capital industrial) no específico processo de industrialização do caso brasileiro, é necessário levar em conta as implicações da forma como o capitalismo se pôs em nosso país. Parafraseando Marx na **Crítica ao Programa de Gotha**, Chasin (1978 p.621) diz:

[...] a *sociedade* pode se apresentar **mais** ou **menos** desenvolvida do ponto de vista capitalista, **mais** ou **menos** expurgada de elementos pré-capitalistas, **mais** ou **menos** modificada pelo processo histórico particular de cada país. De maneira que há **modos** e **estágios** de ser, no ser e no ir sendo capitalismo, que não desmentem a **anatomia**, mas que a realizam através de concreções específicas. [grifos do autor]

O desenvolvimento capitalista não é um processo uniforme e sem sobressaltos. Historicamente não é necessário que todos os países passem pelas mesmas etapas que os países de desenvolvimento avançado passaram, pois mesmo formas de desenvolvimento que aparentemente não correspondem ao desenvolvimento das relações capitalistas já se encontram subsumidas ao capital.

Chasin salienta que entre as formas e caminhos possíveis para o capitalismo duas devem ser destacadas: a **via clássica** e a **via prussiana**.

A via clássica tem como principais exemplos os casos da França e da Inglaterra, mais precisamente o caso inglês. Sua principal característica consiste em ser uma alternativa burguesa revolucionária, construída sob os escombros do modo de produção feudal.

A conquista do poder político pela burguesia, através de ações revolucionárias, propiciou a participação das camadas populares, levando a uma convergência e a um encontro de rumos entre progresso social e crescimento nacional (CHASIN, 1978, p.638). A via clássica proporcionou a construção de uma burguesia nacional forte que pôde acumular tanto o poder econômico quanto o poder político e que não precisou fazer concessões ao historicamente velho sistema feudal.

A concepção liberal e humanista que fundamentou as revoluções burguesas é defendida sob as consignas da liberdade, da igualdade, da cidadania e democracia – o que Marx denominou de emancipação política - e de fato há nos casos de via clássica conquistas significativas de direitos políticos impensáveis até então, mas estas conquistas estavam longe de atingir a sua impossível plenitude, pois para se objetivarem necessitavam da mediação de um ente político que é o Estado.

Marx (2002 p.55) chama as revoluções burguesas de revoluções parciais, que derrubam o prédio, mas mantém os pilares do edifício; são eventos que possuem um limite histórico devido à gênese da classe que lidera a emancipação (política) das demais classes. Continua mais adiante:

Nenhuma classe da sociedade civil consegue desempenhar este papel a não ser que possa despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associe e misture com a sociedade em liberdade, e identifique-se com ela e seja sentida e reconhecida como o **representante geral** desta mesma sociedade. Só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral.

Os seus objetivos e interesses devem verdadeiramente ser os objetivos e os interesses da própria sociedade, da qual se torna de fato o cérebro e o coração social (Ibid. p.56) [grifos do autor]

Os interesses da produção e reprodução do capital são capitaneados de tal forma pela classe burguesa que passam a ser identificados como os reais interesses de toda a sociedade.

É necessário salientar que no momento do processo da consolidação da revolução burguesa nas formações sociais clássicas, a burguesia não se encontrava ameaçada de que acontecesse uma possível radicalização que levasse a um aprofundamento e ampliação das conquistas provenientes de uma revolução promovida pela classe trabalhadora, pois, neste momento histórico, a classe trabalhadora encontrava-se em processo de formação: desorganizada, desarticulada e sem um projeto político alternativo. As suas reivindicações ainda se encontravam vinculadas às bandeiras políticas da burguesia. Só mais tarde e, organizada, a classe trabalhadora tornou-se o antagonista histórico da burguesia.

A via prussiana<sup>3</sup> é um conceito criado a partir da análise da forma como o capitalismo industrial se formou na Alemanha. Por ser originado numa acumulação capitalista de cunho agrário, tem como característica principal a conciliação entre o historicamente *velho* e o historicamente *novo*, de tal forma que o *novo* para se pôr, para se afirmar, teve que pagar pesado tributo ao velho (CHASIN, 1978, p.619). Neste caso, a transição para a hegemonia da burguesia e do capital industrial é feita sem a participação popular, mediante o que Gramsci, se referindo ao caso italiano, chamou de revolução passiva<sup>4</sup>. Coutinho (Apud Chasin, 1978,p.621) afirma que:

---

<sup>3</sup> Termo criado por Lênin em "Imperialismo: etapa superior do capitalismo."

<sup>4</sup> Gramsci também usa a expressão: *revolução sem revolução*. "Gramsci aponta para a característica central do capitalismo italiano: a de ser um capitalismo débil, liderado por uma burguesia que foi

[...] *trata-se de um itinerário para o progresso social sempre no quadro de uma conciliação com o atraso: Ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, [...] a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo 'pelo alto' que exclui inteiramente a participação popular. [grifos do autor]*

Por ser fraca e incipiente a burguesia dos países de via prussiana abre mão de romper revolucionariamente com a velha elite, “[...] cedendo o poder do Estado para manter o poderio econômico [...]” (MAZZEO,1988,p.20). O Estado comandado pela velha elite cumprirá as tarefas de modernização que caberia à burguesia realizar, sem riscos de ocorrência de processos revolucionários.

Abdicando de sua hegemonia política, tendo em vista que a sua “revolução” ocorreu num momento em que o proletariado já ameaça as classes dominantes européias, em que o capitalismo já se encontrava em sua fase imperialista, a burguesia, na via prussiana, foi lentamente se apoderando do Estado, negociando com o historicamente velho, para criar condições para a industrialização.

Ao contrário dos países que seguiram o caminho clássico, a via prussiana não proporcionava os mesmos ganhos políticos e conquistas sociais, ou seja, a emancipação política não se dava de forma plena, não se completava. Essas características “implica um desenvolvimento mais lento das forças produtivas, expressamente tolhe e refreia a industrialização, que só paulatinamente vai extrair do seio da conciliação as condições de sua existência e progressão”. (CHASIN, 1978, P.625).

Apesar dos capitais agrários propiciarem o desenvolvimento das forças produtivas, desembocando na criação de uma burguesia nacional forte e de um

---

incapaz de romper com os elementos de atraso existentes na sociedade italiana e de impor seu projeto político ao conjunto da nação” ( COUTINHO,1992, p. 37)

capitalismo não subordinado, a emancipação política só se completaria tardiamente, conforme podemos observar nos casos históricos ocorridos na Alemanha, na Itália e no Japão.

Mazzeo (1998 p.22) identifica semelhanças nos caminhos percorridos pelo Brasil e pelos países de via prussiana, mas destaca que no nosso caso a modernização financiada pelo capital agro-exportador teve um caráter secundário, uma modernização subsumida à produção agrária, não oferecendo oportunidades para a criação de uma burguesia nacional forte que promovesse um desenvolvimento econômico independente. Sendo assim, Mazzeo (idem, p.22), denomina o caso brasileiro de **via prussiano-colonial**.

Chasin (1978 p. 628) afirma que o caminho para instauração do capitalismo no Brasil apresentou-se como uma particularidade que se assemelha às características dos casos não clássicos. No entanto, para o autor, o capitalismo brasileiro não é simplesmente tardio como aqueles que se originaram da via prussiana. Soma-se à via prussiana o caráter colonial da formação histórica do Brasil, de tal modo, que o capitalismo no Brasil é **hiper-tardio**.

Elementos característicos do desenvolvimento capitalista pela chamada via prussiana encontram-se presentes no processo de formação do capitalismo brasileiro: a revolução pelo alto, a conciliação entre o novo e o velho, a exclusão das massas no processo de modernização, o processo de concentração ocorrido a partir da grande propriedade rural e a lentidão do desenvolvimento das forças produtivas. Mas ao contrário da alemã, a burguesia brasileira "*cede seu poder econômico para manter seus privilégios políticos*" [grifos do autor] (MAZZEO, 1988 p.21), com isso o processo de modernização brasileiro tem em sua gênese um caráter dependente, fazendo com que os contingentes da massa trabalhadora sejam excluídas tanto da

participação econômica quanto da participação política. Ao contrário do capitalismo tardio, o nosso desenvolvimento hiper-tardio não completa os ganhos de uma revolução burguesa.

A digressão realizada sobre os diferentes tipos de caminhos para o capitalismo e, mais especificamente, sobre o caminho trilhado por nosso país, se fez necessário para que pudéssemos entender que as mudanças em nossa economia sempre se configuraram em mudanças que não promoveram de fato uma ruptura com a essência colonial de nosso desenvolvimento.

Como já fora tratado anteriormente, no Brasil, o Estado passou a cumprir as tarefas que seriam da burguesia, mas essas tarefas sempre se encaminhavam no sentido de facilitar o escoamento da produção agrária, toda a modernização estava ligada umbilicalmente a esta produção. Isto começou a mudar quando da eclosão da 2ª Guerra em meados do século XX, onde os blocos de países beligerantes encontravam-se ocupados com os esforços de guerra e não com o controle da produção dos países subdesenvolvidos.

Nesse período, o país atravessava um acelerado desenvolvimento modernizador, mas somente a partir da década de 1950 é que a economia brasileira foi alavancada pelo novo ordenamento da economia mundial, sofrendo mudanças na forma de ser explorada em decorrência da reconstrução do pós-guerra e da retomada da produção e consumo em escala mundial.

Magdoff (apud MAZZEO 1998 p.39) observa dois momentos na relação do capital com as economias subdesenvolvidas: antes da 2ª Guerra os investimentos estavam ligados à aquisição e controle férreo das fontes de matéria-prima; abertura de filiais, beneficiando-se de vantagens locais e, disseminação de operações bancárias. Com o fim da guerra, a concorrência por controles de fatias dos



mercados transferiu a produção para dentro dos países subdesenvolvidos, isso decorreu pelo fato de que o desenvolvimento tecnológico estimulado durante a guerra aumentou a concentração de capitais e ampliou-se consideravelmente o número de empresas capazes de atuar fora das fronteiras de sua origem. Esses “investimentos” eram acompanhados pelo interesse nos custos mais baixos, no maior controle do mercado interno e na transferência de tecnologia obsoleta.

Os investimentos na infra-estrutura e nas indústrias de base do país eram capitaneados pelo Estado com capitais emprestados pelo setor financeiro internacional. A criação de monopólios estatais desse período eram vinculados a setores da burguesia que procuravam manter certa autonomia frente ao capital estrangeiro, mas essa relativa autonomia foi sepultada com os investimentos facilitados através de empréstimos ou de financiamento direto nas empresas multinacionais que ora se instalavam.

O Brasil não passou incólume - e nem poderia - a crise que já se avizinhava no final dos anos de 1960, todo o boom econômico iniciado no pós-guerra começou a dar sinais de esgotamento.

A estratégia de modernização, baseada na indústria automobilística, facilitou a entrada de capitais, mas os investimentos em infra-estrutura promoveram uma desenfreada emissão de moeda, levando a uma alta nos preços e causando uma corrosão nos salários e no poder de compra dos trabalhadores e da classe média.

O governo militar não provocou nenhuma mudança na situação em que se encontrava nossa economia, apenas, com a supressão das incipientes garantias democráticas conquistadas a muito custo, o governo militar pôde promover uma política estatizante associada ao capital internacional, em conjunto com uma política de arrocho salarial, fazendo com que apenas um setor mínimo da população

pudesse gozar do que se convencionou chamar de “milagre econômico”. Esta “bolha” de crescimento não resistiu à crise estrutural do sistema que batia às portas.

Como remédio para a crise que se instalou no sistema, um conjunto de medidas de cunho liberalizante ganhou corpo em escala mundial, o **neoliberalismo**. Para sair da crise o Estado teria que promover medidas de ajuste estrutural que permitissem a retomada das taxas de acumulação anteriores à crise.

Desde o final dos anos de 1970 e durante toda a década de 1980, o mundo assistiu à disseminação do ideário neoliberal, principalmente a partir das experiências da Inglaterra de Thatcher, dos EUA de Reagan e do Chile de Pinochet. O pacote de medidas que visavam combater a crise na taxa de acumulação possuía políticas variadas, mas em termos gerais podemos citar entre elas: a forte contenção financeira, supressão dos constrangimentos ao livre trânsito de capitais, aumento das taxas de juros, reformas fiscais, aumento das taxas de desemprego, dentre outras.

Com o fim da 2ª Guerra e a instalação do *Welfare State* nos países centrais do capitalismo as taxas de acumulação eram baseadas numa política de pleno emprego e na regulação monopolista, onde a concorrência era controlada através de medidas keynesianas que retro-alimentavam os ganhos de produtividade e os ganhos reais nos salários. Esta política não poderia durar para sempre, pois a chamada “estagflação”<sup>5</sup> começou a corroer os ganhos de capitais levando as economias centrais a não mais poderem repor os níveis salariais e, conseqüentemente, as taxas de consumo. O remédio, como dissemos

---

<sup>5</sup> Termo usado por Anderson (1995, p.11), que seria o resultado da combinação entre estagnação e inflação.

anteriormente, foi a tomada de medidas que buscassem os índices anteriores aos anos de 1970, o que não surtiu o efeito esperado.

No Brasil, assim como na maioria dos países em desenvolvimento, a política neoliberal teve sua estréia nos anos de 1990. Implantou-se no sentido de desmontar o arremedo de Estado de bem-estar social e criar condições para a exploração de setores da economia antes explorados pelo Estado através das empresas estatais.

Todo esse receituário teve origem com o desencadeamento da crise da dívida externa, onde os países subdesenvolvidos, pressionados pelos credores que buscavam capitais para resolver seus próprios problemas internos, sofreram fortes restrições na busca por novos créditos motivados pelas declarações de moratórias da dívida nos anos de 1980.

Tendo que recorrer ao FMI e ao BIRD estes organismos condicionaram os créditos à aplicação das políticas de ajustes estruturais de traço neoliberal.

A variante neoliberal implantada no Brasil acompanhou um projeto de privatização, com contenção nos gastos públicos e arrocho salarial, promovendo um enxugamento do meio circulante que visava ao combate à inflação e, principalmente, o chamado superávit primário, que tem como função garantir os recursos para o pagamento dos empréstimos contraídos.

Em nível de desenvolvimento econômico, o neoliberalismo promoveu uma forte retração na produção industrial<sup>6</sup> e manteve o caráter dependente de nossa economia, produtora e exportadora de produtos agrícolas e de baixo valor agregado, bem como receptora de tecnologia obsoleta.

---

<sup>6</sup> No final da década de 1990 a retração da produção de automóveis chegou a 21% , isso sem contar a capacidade produtiva reprimida que é próxima de 4 milhões de automóveis. (GOUNET, 1992 p.07)

## 2.2 Da manufatura à maquinaria

A divisão do trabalho, advinda com as complexificações das relações sociais, adquire sua forma clássica com a organização da produção manufatureira no século XVI.

Para Marx (2003 p.375), inicialmente a produção na manufatura é muito semelhante à produção artesanal das corporações, distinguindo-se apenas por empregar um número maior de trabalhadores “simultaneamente ocupados pelo mesmo capital”.

De acordo com o autor, este assegura que a manufatura inaugurou a produção capitalista, revelando-se em mais do que uma simples ampliação da oficina do velho mestre artesão. Marx a define como o processo de trabalho que amplia sua escala de produção, podendo assim, fornecer produtos em maior quantidade. Uma outra definição seria “a atuação simultânea de grande número de trabalhadores, no mesmo local, ou, se se quiser, no mesmo campo de atividade, para produzir a mesma espécie de mercadoria sob o comando do mesmo capitalista” (idem p.375).

Braverman (1987 p.70) afirma que a divisão do trabalho nas manufaturas foi “o mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção”, isto porque historicamente a divisão do trabalho atravessava uma metamorfose que a diferenciava das suas formas anteriores.

[...] embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. (idem p.70)

As sociedades que antecederam a sociedade capitalista já praticavam a divisão do trabalho, a qual era baseada na **cooperação** que é a “forma de trabalho

em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (MARX, 2003 p.378). Essa combinação de forças, que é mais do que a soma das forças de indivíduos isolados, propiciou a criação de uma nova força produtiva que é a força coletiva<sup>7</sup>, mas, o advento do capitalismo deu uma outra face à cooperação: se, por exemplo, nas sociedades pré-capitalistas<sup>8</sup> - nas “asiáticas” ou “tributárias”- a cooperação era baseada na propriedade comum e na relação do indivíduo com a comunidade, no capitalismo a cooperação tem como condição fundamental a utilização do trabalho assalariado, transformando a cooperação de força produtiva social em força produtiva do capital.

Desse modo, a produção manufatureira surge como processo de trabalho cooperado subordinado ao capital.

[...] o emprego simultâneo de numerosos assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista. [...] Se o modo de produção capitalista se apresenta como necessidade histórica de transformar o processo de trabalho num processo social, essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí tirar mais lucro. (MARX, 2003 p.388).

A manufatura foi a solução encontrada para os problemas gerados pela produção domiciliar. Braverman (1987 p.64) enumera alguns entraves do capitalismo industrial, originados em sua fase mercantil, onde a principal preocupação era o controle sobre a compra e a venda de mercadorias e não sobre a sua produção. Os entraves, segundo o autor, seriam as seguintes: irregularidade da produção, perda de material, desfalques, lentidão no fabrico, falta de uniformidade e falta de rigor e qualidade do produto. Mas o maior entrave consistia no fato de a produção domiciliar

---

<sup>7</sup> [...] uma dúzia de pessoas, no mesmo dia de trabalho de 144 horas, produz um produto global muito maior do que 12 trabalhadores isolados, dos quais cada um trabalha 12 horas, ou do que um trabalhador que trabalhe 12 dias consecutivos (MARX, 2003 p.379).

<sup>8</sup> O emprego da cooperação no mundo antigo e na Idade Média era baseado em relações diretas de domínio - escravidão - e servidão (Idem, p.387).

possuir, em sua gênese, uma incapacidade de transformar os processos de produção, pois era baseada numa incipiente divisão do trabalho e os trabalhadores ainda controlavam a produção, ainda controlavam os processos de trabalhos.

Mendonça (1992, p.13) diz que [...] “o controle do processo de trabalho estava nas mãos dos trabalhadores. Assim, o capitalista comprava trabalho acabado fixando o custo unitário do produto, mas deixava de explorar muito o potencial de trabalho humano”. A manufatura propiciou ao capitalista a necessidade do controle direto sobre a produção e sobre a força de trabalho, mas este processo se estendeu ao longo de toda a fase de acumulação de capitais até o estabelecimento da produção instituída pela Revolução Industrial.

Marx (2003, p.384) lembra que:

O objetivo que determina o processo de produção capitalista é a maior expansão possível do próprio capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível de força de trabalho. Com a quantidade dos trabalhadores simultaneamente empregados, cresce sua resistência, e com ela, necessariamente, a pressão do capital para dominar essa resistência.

Não bastou ao capital a transformação da produção domiciliar em manufatura, mesmo reconhecendo que a manufatura permitiu um acúmulo de riqueza que possibilitou a libertação do capitalista do trabalho manual; foi necessário todo um processo iniciado na manufatura, mas integrante da acumulação primitiva de capital, que se encaminhou rumo à separação do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho e da instituição do parcelamento das funções no interior do processo produtivo, fazendo com que pouco a pouco o trabalhador perdesse o controle da totalidade da produção, transferindo através da venda de sua força de trabalho o comando para o capitalista.

Em seu estabelecimento e em sua generalização, o trabalho assalariado teve sempre como parceiro a coerção, a expropriação e as leis contra a

vagabundagem, fazendo com que não restasse alternativa para o trabalhador senão vender sua força de trabalho e subordinar-se às exaustivas jornadas.

A manufatura resolveu o problema momentâneo do capital de irregularidade no fornecimento de mercadorias, mas, sendo um processo produtivo com base na divisão do trabalho manual, os limites intrínsecos da dependência do trabalho vivo encaminhavam a produção para um entrave no processo de reprodução do capital.

Como já expusemos ao longo desse capítulo, a manufatura é a forma clássica assumida pela cooperação na divisão do trabalho e, segundo Marx (2003, p.391), possui uma dupla origem: a primeira se deu quando **trabalhadores de vários ofícios diferentes** foram reunidos em um mesmo local, numa mesma oficina, sob as ordens do mesmo capitalista, no qual o produto final tinha que obrigatoriamente atravessar os diversos ofícios.

A segunda origem aconteceu quando, empregados pelo mesmo capital, vários **trabalhadores com o mesmo ofício** foram reunidos na mesma oficina para produzir individualmente – mas no mesmo espaço - a mercadoria por inteiro. Contudo, as circunstâncias impeliram os capitalistas a melhor aproveitarem essa mão-de-obra reunida. As pressões para atender uma maior quantidade de mercadorias num prazo de tempo menor, impôs uma redistribuição do trabalho, “em vez de o mesmo artífice executar as diferentes operações [...] são elas destacadas uma das outras, isoladas [...] confiada a um artífice diferente e todas executadas ao mesmo tempo” (idem, p.392). Assim, diz Marx, a mercadoria passa a ser um produto social de um conjunto de trabalhadores, cada um realizando uma mesma operação parcial.

Voltando a questão dos limites intrínsecos devido à dependência do trabalho vivo.

[...] a habilidade manual constituía o fundamento da manufatura e que o mecanismo coletivo que nela operava não possuía nenhuma estrutura material independente dos trabalhadores, lutava o capital constantemente contra a insubordinação do trabalhador (Marx, 2003 p.423).

A manufatura tinha por base o **ofício**, a destreza e a habilidade do trabalhador em executar suas tarefas e manipular suas ferramentas, mas o parcelamento do trabalho trouxe uma especialização não só dos ofícios, mas também das próprias ferramentas. Essa estreita base técnica da manufatura entrou em conflito com as necessidades de produção geradas pela própria manufatura, criando as condições para um aprimoramento técnico que diminuísse a dependência do capital sobre o trabalho vivo, que foi a utilização cada vez mais freqüente da maquinaria no interior das oficinas.

Na segunda metade do século XVIII, as relações sociais capitalistas encontravam-se suficientemente maduras para passarem a uma etapa posterior a produção manufatureira com a utilização da maquinaria, inaugurando a Revolução industrial.

O principal objetivo da Revolução Industrial com a generalização do emprego das máquinas era diminuir, baratear os custos da produção e, conseqüentemente, dos preços das mercadorias, incluindo o trabalho humano, incrementando um aumento de produtividade de maneira que possibilitasse o abastecimento do mercado mundial.

Na introdução dos seus estudos sobre o capitalismo no Brasil, Mazzeo (1988 p.7-8) diz que:

[...] em sua gênese, o capitalismo iniciou sua expansão simplesmente apropriando-se das formas econômicas já existentes para, em seguida, engendrar formas próprias, progressivamente, que lhe permitissem um amplo crescimento, até chegar ao salto qualitativo que foi a Revolução Industrial, momento em que os capitais até então acumulados pelo capitalismo da primeira fase, isto é pelo mercantilismo, fossem aplicados no desenvolvimento da maquinaria, pelo fato de que quanto maiores os



horizontes de novos mercados, maiores as necessidades de ampliar, com menores custos, a produção de mercadorias.

Lessa (2007, p.254-255), ao criticar o que ele denomina de “fetichismo da técnica” assinala que não “teria sido a descoberta da máquina a vapor a gênese da Revolução Industrial” mas:

[...] a descoberta da máquina a vapor ocorreu no momento em que a existência de um mercado mundial suficientemente amplo e organizado, historicamente inédito, se articulou a presença de massas de trabalhadores expulsas do campo e dispostas a trocar sua força-de-trabalho por salários. Foi o desenvolvimento das relações capitalistas [...] que tornou possível e necessária a transição das manufaturas à indústria. Foi neste momento que a máquina a vapor tornou-se útil e foi desenvolvida. As causas da Revolução Industrial não coincidem com a descoberta da máquina a vapor: são a ela anteriores.

As mudanças na forma de organizar o trabalho para produzir mercadorias oriundas da manufatura, que desembocaram na Revolução Industrial não devem ser creditadas a um mero desenvolvimento técnico, mas sim da necessidade de reprodução das relações capitalistas de produção, pois são as relações sociais que determinam o uso da técnica.

A maquinaria surgiu como meio para intensificar a produção de mais-valia, reproduzindo com maior velocidade o capital investido na produção.

A utilização cada vez mais freqüente, no fim do século XVIII, da máquina possibilitou mudanças radicais do modo de produção, em decorrência da utilização de máquinas que geravam sua própria força motriz, libertando os capitalistas da dependência da força motriz humana ou animal, bem como das quedas d'águas, o que criou condições para que as fábricas pudessem ser instaladas em qualquer lugar, principalmente próximas ou até mesmo dentro das cidades, criando enormes concentrações de trabalhadores.

Os operários saíam das aldeias para concentrarem-se nas cidades ao redor das fábricas, acentuando o processo de urbanização. As condições de trabalho que os aguardavam eram penosas e insalubres.

As máquinas, que podiam ter tornado mais leve o trabalho, na realidade o fizeram pior.[...] o proprietário inteligente sabia que arrancar tudo da máquina, o mais depressa possível, era essencial porque com as novas invenções, elas podiam tornar-se logo obsoletas. Por isso os dias de trabalho eram longos, de 16 horas (HUBERMAN, 1986 p.177).

As condições insalubres advindas com a Revolução Industrial não pouparam nem mesmo mulheres e crianças<sup>9</sup> das longas e cansativas jornadas de trabalho. Eram comuns menores de oito, sete e a até seis anos trabalhando em turnos e ritmo de adulto.

O trabalhador, que na fase da manufatura dominava todo o processo e técnica de produção, que iniciava na escolha da matéria-prima, passando pela fase final de acabamentos e retoques, se viu tolhido pelo emprego das máquinas onde se tornou um mero prolongamento.

Por este motivo e pelas constantes dispensas de operários que eram substituídos pelo uso generalizado das máquinas, surgiu um movimento que ficou conhecido como **ludismo**, devido a Ned Ludd, que teve início com uma ação espontânea dos operários em destruir e danificar os maquinários, chegando a destruir fábricas inteiras. Essas ações chegaram a tal ponto que o governo inglês

---

<sup>9</sup> Huberman (1986 p.180) ao se referir ao uso do trabalho infantil nas fábricas nesse período, observa que [...] “Até mesmo um senhor de escravos das Índias Ocidentais poderia surpreender-se com o longo dia de trabalho das crianças. Um deles, falando a três industriais de Bradford, disse: Sempre me considerei infeliz pelo fato de ser dono de escravos, mas nunca, nas Índias Ocidentais, pensamos ser possível haver ser humano tão cruel que exigisse de uma criança de nove anos trabalhar 12 horas e meia por dia, e isso, como os senhores reconhecem, como regra normal”. Marx, nas *Glosas Críticas...* retrucando o economista político MacCulloch e F.Bacon “Bom ar puro a atmosfera pestilencial das habitações nos pardieiros ingleses! Grande beleza da natureza os fantasiosos trapos com que se vestem os pobres ingleses e a carne mirrada e enrugada das mulheres roídas pelo trabalho e pela miséria; as crianças que jazem no esterco; os abortos provocados pelo excesso de trabalho no uniforme mecanismo das fábricas! E os preciosos últimos detalhes da prática: prostituição, o crime e a força!”

propôs uma lei que punia com a pena de morte aqueles que destruíssem as máquinas (ANTUNES,1986 p.52). Mas o que os trabalhadores não percebiam na época, era que a culpa pela exploração na extensa e insalubre jornada de trabalho não era criada pela máquina ou por seu uso desenfreado, a responsabilidade era das relações assalariadas de produção que se tornaram a relação hegemônica entre as pessoas, levando a que seres humanos fossem transformados em coisa.

### 2.2.1 O fordismo

Ao longo de todo o século XX, o fordismo se configurou como o padrão produtivo que propiciava a acumulação de capitais, as taxas de crescimento e produtividade do sistema capitalista em sua totalidade. Junto com o taylorismo criou uma dinâmica que buscava a constante racionalização e um maior controle do capital em relação aos processos de trabalho.

O fordismo pode ter significados variados, um significado pode se referi-lo como um sistema sócio político-econômico, e outro como um sistema de racionalização técnica de organização do trabalho para a produção.

Partindo de sua experiência como gestor de uma fábrica do setor automotivo, Henri Ford criou, implantou, combinou e ressignificou princípios e técnicas que mais tarde foram difundidos por todo o setor industrial automobilístico.

Esses princípios significaram uma revolução da organização produtiva e do processo de trabalho. Baseiam-se em quatro elementos-chave: 1) uso de partes intercambiáveis, adaptado da indústria de armamentos na Guerra de Secessão e, mais tarde, aplicado na manufatura de carros pela Cadillac, como o principal elemento da racionalização do trabalho e pré-requisito para a linha de montagem; 2) *lay out* das máquinas na fábrica, numa seqüência de operações dos processos, considerados importantes para eliminar movimentos desnecessários de componentes e trabalhadores; 3) introdução da esteira rolante, idéia essa originada do sistema de desmonte de carcaças nos matadouros, combinada com equipamentos dedicados, como as máquinas *transfer*, o que permite maior mecanização e automação; 4) ênfase na administração salarial, mediante propostas de salários elevados e

ganhos crescentes, como forma de criar e ampliar o próprio mercado. (SOUZA NETO; LIBERAL 2003 pp.62-63).

Souza et. all. (1999, p. 39) apontam que não se deve desqualificar o papel individual de Ford, mas que é inegável que este se apropriou de muitas idéias gerenciais e invenções que já estavam sendo usadas e testadas desde o século XIX. Ford teve o mérito de assimilar a noção de administração científica de Frederik W. Taylor, e de antecipar a percepção de que uma produção em massa significava a criação de um mercado de massa.

A gerência científica de Taylor tinha uma concepção que julgava ser o trabalhador naturalmente ou intencionalmente indolente, por isso, partia do princípio de que as tarefas deveriam ser rigidamente separadas. O trabalho intelectual, com a concepção e controle, ficariam a cargo da gerência; o trabalho manual, a execução, ficaria a cargo dos trabalhadores.

Utilizando-se dos princípios de Taylor e motivado pela idéia de baratear os custos para oferecer um veículo com preço acessível para o consumo de massa, Ford sabia que não era apenas necessário extrair tudo da máquina, o principal seria a forma de como explorar o máximo de produtividade da força de trabalho em combinação ritmada com a máquina.

Suas pretensões em massificar a compra do seu automóvel modelo "T" esbarrava no

[...] antigo regime de trabalho. Nele, eram operários extremamente especializados, grandes mecânicos, que fabricavam artesanalmente os veículos quase de A a Z. No conjunto das operações que um trabalhador efetuava, uma tomava um tempo enorme: procurar a peça certa para colocar no lugar certo [...] .Como um carro tem dezenas de milhares de peças, pode-se compreender que a produção era lenta e, conseqüentemente, o veículo custava caro (GOUNET 1992 p.18).

Todos os princípios fordista/taylorista buscavam evitar que os operários se movimentassem desnecessariamente, ao invés deles irem até as peças e

ferramentas, as peças e ferramentas iriam até eles, tudo combinado dentro de uma linha de montagem e com a esteira rolante.

Com isso, o trabalho parcelado implantado desde a manufatura sofreu uma mudança de qualidade, aumentando a produtividade, através de um controle férreo sobre o trabalho. “O resultado claro da aplicação desses princípios é a redução para o operário da necessidade de pensar [...]” (FORD apud. SOUZA NETO;LIBERAL, idem p.63). O fordismo/taylorismo completou todo o processo de subsunção formal do trabalho ao capital iniciado na manufatura.

O fordismo/taylorismo eliminou a necessidade do operário especialista quando da implantação do parcelamento de tarefas, abrindo espaço para a desqualificação da mão-de-obra, pois na linha de montagem com gestos repetitivos, o trabalhador não precisava mais conhecer o todo da mercadoria que fabricava, bastava-lhe saber fazer e cumprir a tarefa parcelar determinada pela direção da empresa.

Para alcançar o nível de racionalização desejado, Ford percebeu que deveria padronizar as peças, para isso adquiriu as fábricas de peças, criando uma das características da indústria fordista que é integração vertical, o controle direto de um processo de produção, de cima a baixo (GOUNET, 1992 p.19). Os efeitos dessa nova forma de organizar o trabalho são sentidos quando a montagem de um automóvel cai de 12:30 horas para apenas 1:30 hora.

Com isto, estava alcançado o objetivo principal de baratear a produção para criar um produto que pudesse ser consumido em massa.

O sucesso alcançado por Ford não deixou alternativas aos seus concorrentes, o que acarretou numa disseminação, em escala mundial, do fordismo/taylorismo, promovendo uma concentração do setor em poucas empresas,

mas esse fenômeno não ficou restrito à produção de automóveis. Pouco a pouco diversas empresas de setores variados implantaram a racionalização da produção científica.

Gounet (idem p.22) enumera algumas lições que contribuem para o entendimento da disseminação do fordismo, são elas: uma empresa que muda sua forma de produzir para atender as demandas do mercado pode conquistar fatias do mercado ou sua liderança; a diferenciação organizacional é mais importante que a técnica, os meios técnicos devem estar subordinados à disposição da organização, pois esta é o diferencial; uma nova organização do trabalho, até ser generalizada, deve contar com a contribuição dos operários; para não falir, os concorrentes são obrigados a seguir as propostas de racionalização; quando todos estão aplicando as mesmas técnicas, a empresa que se apresentou como vanguarda do processo pode ser superada pelas suas rivais.

Antunes (1995, p.17) também entende que o fordismo se configurou como a forma fundamental pela qual os processos de trabalho e a grande indústria consolidaram-se no século XX, tendo como características básicas a produção em massa, através da linha de montagem, controle do tempo e movimentos, trabalho parcelar e fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução, unidades fabris concentradas e verticalizadas.

É importante destacar o caráter pioneiro da indústria automotiva, como laboratório de experiências que posteriormente serão extendidas ao conjunto do sistema.

Gounet (ibid. p.13) nos lembra que um automóvel, com suas mais de vinte mil peças, faz girar em torno de si toda uma cadeia econômica que vai da fabricação de componentes a empresas de prestação de serviços, representando uma

considerável fatia no PIB dos países que concentram sua produção. Assim, não foi por acaso que a indústria automobilística se configurou como ponta de lança da racionalização e da gerência técnica do fordismo/taylorismo.

Na breve exposição que fizemos sobre o fordismo, salientamos que este não pode ser analisado no confinamento do micro espaço da fábrica, e que ao longo do século XX, enquanto o capital pôde cumprir uma função integradora do sistema, o fordismo serviu para organizar o seu (do capital) projeto societal. Mas retomamos a assertiva de que a chamada crise do fordismo apenas expõe de forma aparente e localizada a crise muito maior que é do capital.

### 2.2.2 O Toyotismo

Nas primeiras décadas do século XX, o Japão tentou introduzir os novos, até então, métodos de produção baseados no fordismo/taylorismo, mas as especificidades do desenvolvimento tardio do capitalismo japonês entraram em contradição com a instalação de indústrias automobilísticas americanas.

O Estado japonês jogou o papel político de proteção às indústrias japonesas que começaram a perceber que a produção em massa oriunda das empresas americanas precisava ser reformulada para darem conta das singularidades do mercado no Japão.

Gounet (1992 p.23-25) explica que na época, início do pós-guerra, o mercado japonês era restrito e não possuía um poder de compra compatível com padrão de vida dos americanos; a demanda do mercado japonês era por veículos menores que eram mais apropriados para a geografia do país, e que melhor cabiam no orçamento dos consumidores; a demanda tinha que ser diversificada com mais modelos

produzidos em menores quantidades; falta de espaço para a estocagem da produção em massa do fordismo.

Com o fim da Guerra da Coréia, nos anos de 1950, a indústria automobilística é declarada como setor prioritário, o governo japonês disponibilizou investimentos pesados para garantir a sobrevivência das empresas japonesas da concorrência das suas congêneres, principalmente das americanas.

Esses investimentos garantiram a aplicação de recursos para o desenvolvimento de alta tecnologia, não ficando restrita à produção de automóveis, mas integrando outros ramos da economia. Nesse quadro nasceram os métodos flexíveis (just-in-time; kanban) que ficaram mais conhecidos pelo nome da empresa que primeiro empregou esses métodos: **Toyotismo**.

Desde os anos de 1950, a produção flexível vinha ganhando corpo nas empresas japonesas, atingindo sua maturidade exatamente nos primeiros anos da década de 1970 quando a crise do capital, e conseqüentemente do fordismo, já se apresentava como iminente.

A produção flexível tem a dupla origem na necessidade vital de tornar as empresas japonesas, em especial a Toyota, em empresas que pudessem competir com as americanas, e na necessidade de aplicar um tipo de fordismo adaptado as condições do Japão.

Ao contrário do fordismo que primeiro produzia para depois vender, o toyotismo criou um sistema de produção que procurava está em consonância com as demandas do mercado, em primeiro lugar vêm as vendas, para depois vir à produção, assim foi criada uma das normas básicas que é a produção para repor o estoque que já foi vendido, evitando no limite máximo o encalhe nos pátios das fábricas.



Esta flexibilidade também pôs por terra o parcelamento das tarefas do fordismo, agora, a principal função do operário é “deixar as máquinas funcionarem e, [...], preparar os elementos necessários a esse funcionamento de maneira a reduzir ao máximo o tempo de não produção”, (GOUNET, 1992 p.27). Rompe-se o esquema: um homem, uma máquina, uma função, um posto de trabalho. Já na década de 1950 um operário na Toyota operava com até cinco máquinas, criando a relação: uma equipe, um sistema, e aproximou-se a distância entre concepção, execução e controle; neste sentido, “o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso.” (idem.ibid.).

Embora o toyotismo tenha sua gênese nas condições sócio-históricas do Japão do pós-guerra, ele não pode ser compreendido em uma análise restritiva a estas condições históricas limitada ao seu território de nascimento, mas sua compreensão se dá, sobretudo, porque tornou:

[...] “adequado, sob a mundialização do capital, não apenas à nova base técnica do capitalismo, com a presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção – o que exige um novo tipo de envolvimento operário, e, portanto, uma nova subordinação formal–intelectual do trabalho ao capital – mas à nova estrutura da concorrência capitalista no cenário de crise de superprodução, em que está colocada a perspectiva de ‘mercados restritos’ (apesar da mundialização do capital, principalmente na indústria automobilística)” (ALVES, 2000 p.30)

Como já dissemos, vários elementos centrais do Toyotismo já estavam presentes nas indústrias japonesas desde a década de 1950, mas foi a crise estrutural do capital que possibilitou a constituição de novos padrões de gestão de produção de mercadorias, fazendo com que o Toyotismo se transformasse, de algo restrito às especificidades do capitalismo japonês, o elemento principal da racionalização do trabalho na crise do capital, é o que Alves (2000, p.36) nos diz

“as[...] condições ontológicas originárias [do Toyotismo] determinaram suas próprias possibilidades de universalização.”

Para Alves (2000, p.31-35), o Toyotismo não pode ser considerado um novo modo de regulação do capitalismo, como fora o fordismo/taylorismo durante todo o século XX. Deve ser considerado um “estágio superior de racionalização” ou a “mais radical experiência de organização da produção de mercadorias”, que não rompe com os objetivos centrais do fordismo – a racionalização do trabalho - mas consegue articular a lógica do fordismo com as necessidades atuais da acumulação capitalista, constituindo-se em uma “ruptura no interior de uma continuidade.” (idem p.33).

O autor nos alerta que o toyotismo tem a mesma preocupação do fordismo em capturar a subjetividade do operário, mas que este supera de longe o sistema anterior realizando um salto qualitativo nessa função. A nova base técnica do capital surgida com o incremento da microeletrônica exigiria um novo tipo de envolvimento do operário que o fordismo apenas com a coerção não estava conseguindo. Logo: “o toyotismo[...] tenderia[...] a surgir como controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estava posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital. (ibid.p.34).

Harvey (apud. Antunes, 1995, p.22) nos lembra que a acumulação flexível advinda do Toyotismo sendo “[...] uma forma própria do capitalismo,” conserva suas peculiaridades, quais são: a acumulação flexível é voltada para o crescimento; este crescimento se apóia na exploração do trabalho vivo, que com o excedente de força de trabalho gerado pelo uso crescente das novas tecnologias viabilizou o retorno da exploração de mais valia em níveis absoluto; o capitalismo possui uma dinâmica tecnológica e organizacional que lhe são próprias. Mas, lembremos de Gounet quando nos diz acima que a organização dos processos de trabalho é mais

importante do que a técnica, o “diferencial”. Lembremos também de Lessa (2007 pp.254-255) e sua crítica ao fetichismo da técnica, pois são as relações sociais que determinam o uso da técnica e não o contrário, foram as necessidades de reprodução das relações capitalistas que criaram o toyotismo, que não pode ter sua origem confundida como uma mera consequência do prolongamento do desenvolvimento tecnológico do século XX.

Antunes (1999, p.50) compreende que as mudanças em curso levadas adiante pelo desenvolvimento do toyotismo são expressões da reorganização do capital para recuperar tanto as taxas de crescimento e acumulação quanto ao seu projeto global de dominação. Para isso, o autor discorre sobre a necessidade cada vez maior do capital em realizar no terreno da circulação as taxas intensas de produção de mais-valia, desmistificando o que chama de **falácia da qualidade total**.

Uma das características mais exaltadas pelos defensores da produção flexível é que o toyotismo, ao contrário do fordismo, tem condições de atender as exigências específicas e variadas de diversos clientes, com menor custo e menor desperdício de insumos e tempo, dentro do processo conhecido como qualidade total. Para Antunes (id.ibid) a qualidade total não passaria de uma maquiagem “ a *aparência* ou o aprimoramento do supérfluo”, uma vez que, como já dissemos acima, para realizar a mais-valia o mais rapidamente possível na esfera da circulação é preciso diminuir o tempo de vida útil desta mesma mercadoria, de maneira que o aumento e ou intensificação do consumo possa repor as taxas já anteriormente citadas.

Mais uma vez devemos lembrar de uma das características básicas do toyotismo que diz: as máquinas não podem ficar paradas, devem ser utilizadas no seu limite máximo. Se máquinas paradas significam prejuízos, fábricas com

estoques encalhados mais ainda, com isso é imprescindível a agilidade de reposição no mercado de novas mercadorias, mas para que isso ocorra não basta apenas as novas técnicas de gerenciamento ou uso de novas tecnologias, faz-se necessário intensificar o consumo com a criação de novas necessidades sociais, novos valores de uso, e de mercadorias que possam suprir as novas necessidades criadas, bem como fazer com que mais rapidamente as mercadorias tornem-se obsoletas, e tenham um aumento de desgaste na sua utilização.

A produção flexível e sua “qualidade total” não podem se contrapor ao que Mézáros (2002, p.634) chama de *taxa de utilização decrescente*, que é a convergência entre a redução do tempo de trabalho com a subutilização do uso das mercadorias. Para a reprodução do capital tanto faz se uma mercadoria adquirida é utilizada em sua totalidade, ao ser adquirida por meio da relação entre valor de uso e valor de troca, ela (a mercadoria) já cumpriu sua tarefa de realizar a mais-valia. Portanto a produção flexível é compatível com a lógica da chamada produção destrutiva, convertendo-se numa tendência atual da produção do capital, que é tornar-se “inimigo da durabilidade” (ANTUNES, 1999, p.51) das mercadorias.

A produção flexível do modelo industrial japonês foi recebida nos anos de 1970 como uma solução viável para a saída da crise de acumulação.

Começou a haver uma espécie de casamento entre as propostas macroeconômicas neoliberais com a forma organizacional do modelo japonês. Anderson (1995 p.10) aponta que para Hayek as raízes da crise estavam localizadas no excessivo poder dos sindicatos, ora, uma das características do toyotismo é exatamente o controle sobre os sindicatos combinado com mecanismos de um maior envolvimento por parte dos trabalhadores, as fábricas deveriam possuir um número mínimo de empregados voltados para a tarefa específica da fábrica, os

demais poderiam ter uma relação também flexível a exemplo da produção, ou seja, poderiam ser “terceirizados”, parciais ou subempregados, o que também vinha de encontro com a proposições neoliberais de fim do pleno emprego conquistado no pós-Guerra e de que é benéfico para a economia manter uma porcentagem de trabalhadores desempregados, o que estimularia a competição e a divisão no seio da própria classe trabalhadora.

### 3 A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 1970

Neste capítulo, trataremos das questões relativas à educação profissional, especialmente no que diz respeito ao ensino técnico de nível médio e suas imbricações com a crise estrutural do capital.

São de conhecimento bastante divulgado que o Brasil atravessou ao longo de sua história diversas lutas e embates sobre a implantação de políticas públicas educacionais. Essas lutas estavam entrelaçadas aos períodos de transformação de nossa economia e sua relação com a formação de mão-de-obra.

A via colonial ou desenvolvimento hiper-tardio, de que já tratamos no capítulo anterior, não tinha entre suas preocupações – e nem podia ter dado as características dessa via de desenvolvimento - o estabelecimento de políticas sociais que minimizassem os efeitos da exploração de mais-valia que se dava em níveis absolutos. Durante todo o período colonial com a economia fundamentalmente agrária, a questão da educação em geral e da formação profissional em particular não era uma preocupação posta, visto que, a produção era baseada num baixo desenvolvimento das forças produtivas.

Esta situação não se altera durante praticamente toda a primeira metade do século XX, salvo em algumas situações pontuais de demandas por trabalhadores qualificados no processo de industrialização focalizada e restrita a alguns centros urbanos.

Mesmo com os Liceus de Artes e Ofícios funcionando desde o início do século, só em 1937 com a Constituição do chamado Estado Novo é que houve a

preocupação em dar um ordenamento jurídico à questão da educação profissional. Conforme as características políticas da época, a introdução da educação profissional aparece como sendo uma das formas que o Estado tinha em cuidar dos mais necessitados, “as classes menos privilegiadas” (FREITAG 1986 p.51), mas esta introdução da educação profissional na legislação brasileira não foi acompanhada da obrigatoriedade do oferecimento por parte do poder público. A responsabilidade foi transferida para os sindicatos (controlados através do Ministério do Trabalho e de outros organismos de repressão) e para as indústrias, que tinham maiores interesses não especificamente na qualificação profissional, mas, sobretudo na formação ideológica desse nascente proletariado urbano.

Com o fim da 2ª Guerra, e com as mudanças advindas da nova conjuntura no cenário mundial, com mudanças tanto políticas quanto econômicas, a legislação do Estado Novo torna-se anacrônica para o contexto de então. Nesse período é instalado no Brasil um arremedo de democracia que terá uma vida de curta duração, compreendendo os anos que vão de 1946 até 1964, passando por vários percalços como a continuidade do atrelamento dos sindicatos ao governo, com dispositivo legal de intervenção governamental nas entidades de trabalhadores, e a proibição de funcionamento do Partido Comunista, com cassação do mandato de parlamentares eleitos por esse partido.

Esta débil democracia não consegue pela via da política a extensão de direitos sociais para as camadas populares, é emblemático que o projeto de lei para instalação de diretrizes para a educação atravessou mais de uma década para ser aprovado, o que se configurou uma espécie de vácuo sobre as questões de educação, que na prática sofria uma aparente contradição: a educação de uma

“democracia” era regida por leis e normas decretadas num regime ditatorial, esta aparente contradição é bem característica da via hiper-tardia do “nosso” capitalismo.

O novo ordenamento jurídico da educação com a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases (Lei 4024/1961) refletiram os conflitos internos das frações da burguesia brasileira. Se antes a legislação educacional legitimava a exclusão das amplas camadas populares com o ensino médio privatizado e com a não equivalência da educação profissional, agora a nova lei criava a equivalência entre a educação profissional e a educação em nível médio, possibilitando o acesso à universidade, mas é desnecessário dizer que esse acesso à universidade na prática se apresentava apenas como um direito meramente formal, não se realizava na concreticidade.

Também é unânime que a normatização da educação criada com a lei 4024/61 já nasceu ultrapassada, pois os anos de vitalidade econômica do pós-Guerra começavam a entrar em uma curva descendente tornando o debate educacional brasileiro não condizente com a crise que se avizinhava para o início da década seguinte.

As lutas por implementação de políticas educacionais fizeram eclodir, em diversos lugares do território nacional, experiências de projetos e programas educacionais, voltados especialmente para a alfabetização. Entra em vigor através de boas intenções voluntaristas as experiências de educação popular que se não conseguiram acabar com o analfabetismo, trouxeram para o centro do debate a emergência do crônico problema educacional brasileiro.

A idéia predominante da militância política de esquerda da época era: **se o Estado não faz, façamos nós** ou **temos que educar o povo para fazer revolução**. Estas consignas explicitam o início da influência dos críticos reprodutivistas que viam



na educação apenas as funções de reproduzir a força de trabalho, a reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante.

A Teoria Crítico-Reprodutivista teve grande influência no Brasil entre os educadores dos anos finais de 1960 até meados da década de 1980. Tem sua origem a partir dos escritos de pensadores como P. Bourdieu, J.C. Passeron e L. Althusser.

Ao criticar a educação por ela ter uma função conservadora (no sentido negativo do termo) os Reprodutivistas acabavam engessando as lutas sociais, pois, para que lutar por educação pública, gratuita e de qualidade se esta apenas reproduzirá as relações sociais de classe e a ideologia burguesa? Com isso os Reprodutivistas mostravam que não enxergavam a importância da educação escolar como socializadora (de forma sistematizada) do saber sócio histórico da humanidade.

Ao encarar a transmissão de conhecimento, através da sistematização dos conteúdos, como transmissão/reprodução da ideologia burguesa, acabavam por ajudar a esvaziar a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que contribuiu significativamente para a abertura de espaço para que no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 as Pedagogias Não-Diretivas, de cunho psicologizantes (a retomada da Pedagogia Nova, Construtivismo, etc.) comesçassem a influenciar o professorado brasileiro e especialmente as reformas educacionais ocorridas no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Estas experiências de educação popular foram abandonadas quando da ascensão dos militares ao poder, fruto da política americana para os países da América Latina. Agora o emergente Estado bonapartista instaurado com o golpe de 1964 assumirá mais efetivamente e de forma centralizada as políticas educacionais.

O que culminou com a reforma universitária de 1968 e com a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 (Lei 5692/71).

Os militares e a tecnocracia que foram alçados ao poder com o golpe de estado em abril de 1964 perceberam que não podiam simplesmente tratar a questão da educação como os governos anteriores trataram, essa era uma problemática que não podia ser resumida a luta entre privatistas e defensores da escola pública. Antes, na concepção militar da época influenciada pela guerra fria, a educação passou a ser encarada como assunto de segurança nacional, não porque a tecnocracia desejava o fim do analfabetismo, ou porque a política desenvolvimentista pressionava por trabalhadores qualificados, mas principalmente porque o setor estudantil se construiu como a principal força política de oposição e combate ao Regime.

As transformações da economia com a chamada substituição das importações propiciou que camadas dos setores médios da sociedade buscassem ascender socialmente através da ocupação nos cargos da burocracia estatal e na ocupação de vagas nas gerências das filiais das empresas multinacionais que haviam se instalados no Brasil, além dos setores de serviços ocupados por profissionais liberais para atender as demandas da então classe média emergente.

O acesso à universidade se configurava como a possibilidade real de ascensão social, logo, a pressão política por mais vagas nas universidades e, sobretudo a possibilidade de simplesmente poder concorrer a uma vaga, fazia com que cada vez mais estudantes se integrassem aos movimentos contestatórios da época.

Para conter a pressão sobre a universidade e principalmente conter os movimentos de oposição estudantil, o governo militar impôs uma reforma tanto no

ensino superior (Lei 5540/1968), quanto no ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/1971). Essa última tinha como principal característica a integração com a educação profissional.

A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.

Deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta). O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. (FREITAG, 1986 p. 95)

A **terminalidade** citada por Freitag é definida por Cunha (1977, p.125) como “a característica de um curso[...] de dar aos seus concluintes um benefício imediato”. No caso da Lei 5692/71, a terminalidade do ensino médio seria a sua transformação em ensino profissional. O autor também afirma que dada a equivalência formal entre ensino médio profissional e ensino médio propedêutico, os objetivos da reforma de conter a procura pelo ensino superior não logrou êxito.

Entre outros fatores, a continuidade da pressão pelo acesso à universidade, também se dava principalmente pela crise econômica do fim do milagre brasileiro, simplesmente os técnicos de nível médio não encontravam empregos e continuavam buscando nos cursos superiores a tentativa de alcançar a almejada ascensão social.

Com o fim do regime militar e com a crise estrutural do capital já instalada, as lutas pela efetivação de políticas públicas educacionais vão culminar com a exigência por parte dos setores organizados da sociedade pela aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, o que só ocorreu na segunda metade dos anos de 1990, com a aprovação da Lei 9394/96.

A Lei 9394/96 nasce em meio a um contexto de implementação no Brasil do projeto neoliberal e suas reformas estruturais. Buscava-se com a aprovação dessa lei não necessariamente um ordenamento jurídico que adequasse a educação ao novo período democrático que se consolidava, mas principalmente ajustá-la as novas proposições fundadas nas políticas de Estado-mínimo, contenção e eliminação de gastos sociais e privatizações.

Martins (2000, p.63) expõe que com as proposições neoliberais aprofunda-se a “mercantilização das relações sociais” passando o mercado a ser o norteador das ações governamentais. Nesse sentido, a educação transforma-se em “um dos muitos produtos oferecidos” resultando numa lei que estivesse em consonância com a “nova ordem” estabelecida no pós-guerra fria.

Com a atual LDB, a educação nacional ficou organizada da seguinte forma: educação básica e educação superior, sendo que a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Lei 9394/96 art.º 21). A educação profissional é tratada de forma superficial no capítulo III do art.º 39 ao 42, Saviani (1997, p.216) observa que esse capítulo da LDB “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal,” para o autor existe uma omissão por parte do governo que não define as instâncias, as competências e as responsabilidades, omitem-se também as responsabilidades dos entes federativos, como, qual é o papel que desempenhará a União, os Estados e Municípios? No art.º 40 a Lei diz que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular,” mas não diz como será essa articulação, Saviani alerta que quando da aprovação da Lei 9394/96 tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei (1603/96) paralelo ao projeto da LDB, visava sobretudo a regulamentação da educação profissional e técnica, o autor questiona a existência de uma discussão

separada sobre ensino profissional e educação regular como um todo. Mas essa cisão deixava pistas sobre a separação entre ensino médio e ensino técnico, regulamentada pelo Decreto 2208/97.

Segundo Cunha (2000, p.49) esta “separação entre educação e capacitação” já vinha sendo discutida nos organismos internacionais como BID e Banco Mundial, as propostas desses organismos se posicionavam contra a integração do ensino regular com a educação profissional, especialmente a integração do ensino médio com o ensino técnico. O Banco Mundial se insurge contra o modelo de integração das escolas técnicas, recomendando para os países da América Latina o “modelo latino-americano de formação profissional” (idem p.50) materializado através dos institutos de formação profissional-IFP, que no Brasil é representado pelo Sistema “S”.

Saviani (id. ibid) em seus comentários sobre a educação profissional na atual LDB, denunciou o “descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais” para o autor, de longe essas escolas guardam a mais bem-sucedida experiência de organização de nível médio, contendo:

“[...] os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país.

As propostas do Banco Mundial, de “separação entre educação e capacitação”; e transferência de responsabilidades e funções do poder público para a iniciativa privada estão em conformidade com o que já citamos sobre a conformação do Estado mínimo e racionalidade nos gastos sociais.

Em 2004, o Decreto 2208/97 foi revogado e a educação profissional ganhou uma nova regulamentação através do Decreto 5.154/2004, restabelecendo a articulação entre ensino médio e ensino técnico.(sobre isso trataremos no item 3.3).

É importante ressaltar que todas as mudanças de cunho político que exigem uma nova configuração na ordem jurídica são expressões dialéticas das transformações da base produtiva e da forma como o capital se reproduz. Ora, essas discussões em torno de decretos e legislações são tentativas de adequar o sistema educacional, à realidade concreta da reestruturação produtiva e da crise estrutural do capital. Essas tentativas de adequação não foram alteradas ao longo da história, seja no período colonial e na produção cafeeira, seja na fase de substituição de importações ou na “nova” fase do Brasil como potência agrícola.

### 3.1.Fragmentos históricos da educação brasileira.

No período colonial as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil eram marcadas por serem atividades que complementavam a economia da metrópole portuguesa, e, como já dissemos no capítulo anterior, isso fazia parte da implementação das políticas mercantilistas e da acumulação de capital.

A ocupação e o desenvolvimento de atividades econômicas traziam o problema da ocupação do território brasileiro e da carência de mão-de-obra, o sistema colonial reservava às colônias um monopólio não apenas do comércio, mas de produção, exportação e importação.

As formas de controle sobre as atividades desenvolvidas nas colônias chegaram a ser tão ferrenhas e extremas que em várias regiões da América Latina

houve uma verdadeira regressão nas técnicas de plantio das lavouras, levando as comunidades nativas a níveis anteriores ao que se encontravam quando da chegada dos europeus (CARDOSO, 1995 p.27). Como observava Marx (1996, p.56), uma geração sempre terá como ponto de partida de sua existência as condições herdadas pela geração anterior, nisso está implícita a importância da educação na constituição do ser social, ou seja, aqui se percebe que houve uma interrupção na transmissão do saber sócio-histórico de um povo, levando-o a uma regressão na sua continuidade histórica.

O desenvolvimento técnico só era estimulado nas regiões de produção e beneficiamento de produtos tropicais como cana-de-açúcar, algodão, e nas regiões produtoras de metais preciosos.

No que se refere à produção de açúcar, Furtado (1989, p.9) diz que esta “fomentou o desenvolvimento em Portugal da indústria de equipamentos para os engenhos açucareiros” e que o produto era levado em sua forma bruta para a Europa onde era refinado. Isto implica dizer que nos engenhos de açúcar instalados no Brasil os poucos trabalhadores especializados dominavam uma técnica rudimentar e limitada da produção, de modo que a grande massa de mão-de-obra empregada na lavoura não carecia de uma formação educacional. Esta situação praticamente não será modificada durante todo o período colonial, salvo durante o período de atuação da ordem jesuítica, uma vez que as necessidades de consumo de produtos manufaturados foram supridas pelas importações, logo a “formação profissional” se dava na experiência prática de saberes, se formava a mão-de-obra diretamente nos processos de trabalho.

Com a intensidade do comércio ultramarino, a formação de núcleos urbanos, a presença de uma burocracia estatal e de uma pequena elite ligada à terra, surgiu a

necessidade de implantação de escolas, em sua maioria ligadas a ordens religiosas, que se limitavam a transmitir as primeiras letras. Os jesuítas se apresentaram como a vanguarda deste processo, “além de terem desempenhado um papel importante na catequese e na educação dos índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite” (MANFREDI, 2003 p.69).

Os jesuítas possuíam em seus próprios quadros padres especializados em ofícios manuais.

[...] a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios [...] Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência a crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA apud MANFREDI, 2003 p.69).

A vinculação entre trabalho e educação, não possuía um aspecto de caráter formal, aprendia-se fazendo. Podemos então dizer que toda a educação que visava formar profissionais que não estavam diretamente ligados à produção para a economia mercantil, se dava na formação pela experiência prática e quando muito em escolas ligadas às ordens religiosas, em instituições de caráter filantrópico ou em sociedades de ajuda mútua.

A educação profissional no Brasil, fundada a partir de iniciativa estatal, ocorreu de forma tímida por ações das províncias. Cunha (apud MANFREDI, 2003 p.76) afirma que as academias militares fundadas nas primeiras décadas do século XIX já ofereciam cursos para o exercício de ofícios manufatureiros. Kuenzer (2005, p.27) considera a criação em 1909 das escolas de artes e ofícios, como o marco inaugural da formação profissional no Brasil sob responsabilidade do Estado.



As primeiras escolas profissionalizantes, Escola de Aprendizes e Artífices, criadas no final da primeira década do século XX, eram direcionadas para a educação dos filhos das camadas populares, já que os filhos da classe dirigente eram formados pelas escolas confessionais ou pelas academias militares.

Dado o caráter da formação da sociedade brasileira, é consenso entre alguns pesquisadores como Kuenzer (2005, p.27), Manfredi (2003, p.78) e Cunha (apud MANFREDI, 2003, p.80) que a educação profissional no início possuía como característica, antes de atender uma demanda por mão de obra, a função de formar o caráter pelo trabalho, um apelo moral e a busca do disciplinamento e controle dos aprendizes de modo que eles não se contaminassem com as idéias de um movimento operário então em gestação. Vale lembrar que em 1906 foi realizado o primeiro Congresso Operário Brasileiro que lançou as bases para uma organização operária sindical de âmbito nacional – Confederação Operária Brasileira (COB).

As escolas de artes e ofícios não davam acesso ao ensino superior, que era reservado para os filhos da elite. Assim a formação de trabalhadores constituiu-se a partir do que Kuenzer chama de **dualidade estrutural**, uma demarcação rígida entre os que iriam desempenhar funções de planejamento e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

As escolas profissionalizantes sempre cumpriram a função de reprodução da força de trabalho. Se antes com a economia monocultora e agro-exportadora não era necessário uma mão de obra qualificada (FREITAG, 1986 p.48), agora, com o processo de industrialização, o país vai precisar cada vez mais de trabalhadores qualificados que possam operar as máquinas das modernas indústrias.

A partir da Revolução de 1930, fruto de uma cisão e rearranjo da classe dominante, as questões sociais serão encaradas com maior seriedade, pois antes

da década de 1930 a “questão social” era considerada caso de polícia (FAORO, 1997, p.676). O governo Vargas procurou consolidar-se fundamentando-se no apoio dos setores médios urbanos da população que já pressionavam por políticas sociais efetivas. O Brasil entrava em um novo período histórico de embates pela implementação de políticas educacionais voltadas para a população.

Com as reformas educacionais da década de 1940, as antigas escolas de artes e ofícios serão transformadas em escolas técnicas.

Essa nova tentativa de organizar a educação, principalmente o ensino médio, não rompeu com a lógica anterior de restringir o acesso ao nível superior. Legalmente a educação técnica possibilitava a continuidade dos estudos, mediante um exame de adaptação, mas na prática os saberes exigidos não eram aqueles aos quais a classe trabalhadora tinha acesso.

Também é importante destacar que ainda dentro da chamada Reforma Capanema (1942), além da transformação das escolas de artífices em escolas técnicas federais, é desse período a criação de um sistema complementar de formação profissional através do sistema SENAI e SENAC “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada” (KUENZER, 2000 p.14).

Com a criação do sistema “S” a educação profissional não ficou, assim, restrita à obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, mas foi encampada pela iniciativa privada que já naquela época buscava uma forma mais ágil e prática de suprir as carências do mercado de trabalho, além de ter o controle sobre quem estavam formando.

É só com a entrada em vigor da Lei 4024/61 que pela primeira vez não houve ressalvas legais, nem exigências de exames de adaptação ou de exames complementares para a articulação e equivalência entre a educação geral em nível

secundário com a educação profissional que propiciasse o acesso ao ensino superior. Cunha (1977, p.116) já apontava que essa equivalência se realizava na prática com um caráter estritamente formal:

[...] os técnicos poderiam então, candidatar-se a qualquer curso de nível superior sem outra exigência além da conclusão deste curso. Entretanto, o preparo dos técnicos nas disciplinas de caráter geral era mais fraco do que os dos egressos do ensino secundário, o que fazia com que aqueles ficassem em desvantagem nos concursos para a maioria das faculdades.

Na verdade a lei apenas expressou o que na prática já estava acontecendo:

“[...] o reconhecimento da legitimidade de outros saberes” (id. 2000 p.15) que não apenas os saberes de cunho geral, e a pressão tanto das camadas populares através dos sindicatos, quanto de setores da classe média, alijada por anos da participação política, pelo acesso ao nível superior.

Essas mudanças visavam, sobretudo ao atendimento do processo de industrialização iniciado no pós-Guerra. A organização da educação antes de 1961 já não atendia às transformações que a sociedade brasileira atravessava, os setores médios urbanos já não aceitavam passivamente o alijamento econômico e político que outrora sofriam e a conjuntura econômica mundial ainda propiciava a integração desses setores à sociedade de consumo, mas o boom de crescimento já entrava em sua curva descendente o que levou a crise da década seguinte e as conseqüentes reformas educacionais.

### 3.2 Educação Profissional, desenvolvimento e Ensino Técnico a partir dos 1970

O desenvolvimento tardio da economia brasileira fez com que toda a legislação educacional buscasse legitimar as mudanças ocorridas na forma de

produzir mercadorias, o fordismo/taylorismo foi o modelo de organização da produção. Com técnicas rígidas, produção em série, movimentos calculados, planejamento separado da produção (ANTUNES, 1995, p.17), o fordismo/taylorismo encaixou-se facilmente ao formato dual da educação no Brasil, obedecendo a um padrão de produção fragmentada, reduzindo o operário a praticar atividades repetitivas. Eliminou e transferiu a dimensão intelectual do trabalho operário, além de consolidar a subsunção do trabalho ao capital, iniciado na fase de uso da maquinaria.

O fordismo/taylorismo aliado à política econômica keynesiana deu a tônica da acumulação capitalista ao longo de 50 anos, mas este ritmo de acumulação não foi ininterrupto, a década de 1960 já dava sinais claros da crise que se abateria sobre o sistema.

Nos países centrais do capitalismo a queda da taxa de lucro causada pelos gastos dos programas sociais, pela concentração e deslocamento de capitais para a esfera financeira, etc. prenunciou uma crise na política do **welfare state** que não mais garantia o padrão de acumulação do sistema, mas não era apenas o welfare state que estava em crise, mas a forma de organização do trabalho – fordista/taylorista -, o estado de bem-estar social já não podia manter os níveis de acumulação e as idéias de Friedrich Hayek expressas em seu livro “O caminho da servidão”, postulava o retorno ao liberalismo e a promoção da desigualdade como motor do desenvolvimento, o welfare state era tido como um entrave ao desenvolvimento econômico a acumulação de capitais.

Ao longo de todo o século XX, teremos grandes embates relacionados à educação, cabendo ao Estado a tarefa de elaborar uma política educacional que

preparasse a mão de obra para o mercado. Até meados da década de 1970 a educação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série.

Com o crescimento econômico no pós 2ª Guerra e com a abundância de capitais que eram escoados a títulos de empréstimos para os países em desenvolvimento, o governo militar brasileiro reformulou a educação procurando conter a pressão pelo acesso à universidade.

A lei 5692/71 ampliou a profissionalização do ensino médio. O objetivo do governo era claro: “[...] corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa.” (Parecer 76/75 apud FREITAG, 1986, p.95).

O Parecer 76/75, encomendado pelo MEC ao Conselho Federal de Educação para dirimir dúvidas quanto à aplicação da profissionalização do ensino médio, expõe que a Lei 5692/71 não obrigava as escolas de 2º grau a se transformarem em escolas técnicas, e que profissionalizante seria o ensino e não a escola. A transformação das escolas propedêuticas em escolas técnicas estava vinculada à existência e disponibilidade de recursos financeiros e humanos, o que obviamente dependeria exclusivamente da vontade política do governo, pois devemos lembrar que estamos analisando uma época de regime ditatorial, onde as vozes discordantes estavam praticamente todas silenciadas.

Segundo o Parecer 76/75 (apud KUENZER, 2000 p. 24) existe uma distinção entre os conceitos de educação profissionalizante e formação profissionalizante.

Enquanto a educação profissionalizante diz respeito ao conjunto de ações pedagógicas que propiciam a uma melhor compreensão do mundo e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que permita ao sujeito adaptar-se e acompanhar

as mutações do mundo do trabalho, e do treinamento profissional, levando à aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido, o conceito de formação profissionalizante seria a educação que:

“[...] levaria o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional que seriam complementados ou na Universidade, ou no emprego. A habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação para passar a ser considerada como o preparo *básico* para *iniciação* a uma área específica de atividade, em ocupação que em alguns casos, só se definiria após o emprego.”[grifos da autora] [id.ibid.]

Com a distinção entre os conceitos, educação profissionalizante e formação profissionalizante, o Conselho Federal de Educação através do Parecer 76/75, autorizou o MEC a reconhecer e permitir a existência de todas as formas de educação/formação profissionalizante, cumprindo a função de ajustar a legislação à realidade, permanecendo praticamente tudo como era antes da Lei 5692/71.

A função do ensino técnico de conter as demandas pelo ensino superior não logrou êxito, esse insucesso não pode ser debitado na conta da equivalência com o ensino médio, mas principalmente pela crise dos anos de 1970 com o esgotamento do modelo fordista de acumulação e a conseqüente falta de empregos para os técnicos de nível médio.

Ao não encontrar empregos, ou seja, ao não se realizar concretamente a terminalidade da educação profissional, a alternativa que se vislumbrava no horizonte como forma de uma possível, ainda que incipiente, ascensão social continuava sendo o ensino superior.

Diante disso, a política de profissionalização do ensino médio do governo militar fracassou, pois todo o período de crescimento econômico do pós 2ª Guerra esgotou-se, já não era possível manter as taxas de produção e consumo no cenário

mundial e o Brasil de importador de capitais passou a ser exportador de capitais com as exigências e cobranças dos pagamentos dos juros da dívida externa.

Este período de crise no final da década de 1960 e início dos anos 1970 será marcado no campo educacional pela entrada efetiva do Banco Mundial nas intervenções das políticas sociais e, especialmente nas políticas educacionais. O Banco Mundial não se limitou ao papel de financiador, mas, sobretudo e principalmente de formulador de tais políticas.

Desde os acordos entre o MEC/USAID já se explicitava a necessidade dos organismos internacionais intervirem não apenas nos assuntos econômicos, mas também em outras áreas de interesses para a tentativa de contenção da crise que se apresentava.

Segundo Leher (1998, p. 19) a intervenção dos organismos internacionais estava dentro da doutrina de segurança para os países periféricos, o objetivo era evitar a eclosão de novas “Cubas” ou novos “Vietnams”. Para isso, seria necessário não apenas o uso da força militar, mas uma combinação de políticas que buscassem o apoio da população local, combinando ações educativas e ações das missões religiosas articuladas a uma intensa propaganda ideológica.

Com os efeitos da crise estrutural do capital e fracasso da política da contra insurgência, os organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, vão passar por um processo de reorientação de suas políticas para a periferia do capitalismo. O desenvolvimentismo, que era a política de cunho macro, característica dos governos populistas e militares, cedeu espaço para formulação de políticas focalizadas, e a generalização do ensino profissional, especialmente os investimentos no ensino técnico configurou-se como uma política formulada pelo BIRD. Porém, mesmo essa mudança de orientação não foi suficiente para minimizar

a crise e nos anos de 1980 o BIRD adere ao ideário neoliberal recomendando para os países membros, especialmente para os países da periferia, planos de ajustes e de reformas estruturais. O objetivo era fazer com que esses países equacionassem seus problemas internos e pudessem continuar pagando as parcelas da dívida externa.

Nessas reorientações do BIRD, o ensino técnico foi considerado como caro e dispendioso (LEHER 1998, p.26) e não mais adequado aos ajustes neoliberais. Na busca por saídas para a crise estrutural, a ênfase das políticas educacionais é transferida para o ensino elementar.

### 3.3 O Ensino Técnico e as reformas educacionais dos anos noventa.

Com a crise geral dos anos 1980 e a queda do bloco soviético o capital financeiro impôs o seu projeto de desenvolvimento que ficou conhecido pelo termo **globalização**. Na verdade, a chamada globalização se configura como alternativa para solucionar a crise de superprodução de mercadorias. Os governos deveriam extinguir as restrições legais para o avanço do capital e retirar-se de setores em que os mercados pudessem explorar e gerar novos negócios, aumentando o contingente de consumidores sem necessariamente integrá-los como na época fordista. O mercado e não mais o Estado assumiria a vanguarda do crescimento econômico.

É justamente sob a égide da globalização e da reestruturação produtiva que foi travada no Brasil a batalha política em torno da aprovação de uma nova lei de diretrizes para a educação. Infelizmente setores ligados aos movimentos sociais



insistiram em privilegiar um campo onde os trabalhadores não possuíam (e não possuem) nenhum controle: o parlamento.

Além de canalizar as lutas sociais para a solução política, criou-se a falsa esperança de que através da vontade política e da participação dos cidadãos é possível resolver questões que são estruturais e ontológicas pela via da ação política. Não estamos com isso querendo negar a necessidade do uso da política dentro da sociabilidade do capital; estamos apenas afirmando que existem questões que se apresentam aparentemente como sendo educacionais e não são apenas questões educacionais, e ainda que exista uma positividade, a aprovação de leis, decretos e diretrizes não solucionarão os problemas da educação nos marcos do capital.

A proposta de lei de diretrizes que tramitava no congresso nacional desde 1988 e que ficou conhecida como **LDB do movimento** foi praticamente descartada com a imposição da Lei 9394/96 (Lei Darcy Ribeiro, atual LDB).

A exemplo de outras normatizações legais, essa lei se adequou aos propósitos dos partidários da posição hegemônica do capital, principalmente do capital financeiro.

Na regulamentação dos artigos que tratam da educação profissional (artº 39 a 42), o poder executivo optou por arquivar projeto de lei PL-1603/96 que tramitava paralelo ao projeto da LDB e ao Substitutivo Darcy Ribeiro, este PL visava, sobretudo à regulamentação da educação profissional e técnica de forma separada da lei geral.

O governo utilizou um decreto presidencial (Decreto 2.208/1997) para regulamentar a educação profissional, o que foi feito sem nenhuma discussão com os setores da sociedade civil, prevalecendo a concepção de educação vinculada aos

organismos internacionais, como o Banco Mundial, FMI, etc. “os novos senhores do mundo” (FRIGOTO, 1995, p.19). A utilização de um decreto para regulamentar os artigos da LDB, foi o suficiente para um governo claramente ligado ao capital financeiro e comprometido em implantar no Brasil a experiência do projeto neoliberal, reformar o ensino técnico dentro do contexto da “nova ordem” internacional e da acumulação flexível.

É interessante observar não apenas os artigos sobre educação profissional da LDB, mas também a Seção IV do 2º capítulo que trata sobre o ensino médio. Principalmente o art.º 35 que explicitamente traz uma redação que não deixa dúvida sobre a política de desarticulação entre ensino médio e ensino técnico. No primeiro item da Seção IV o ensino médio é considerado como etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental “possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, Lei 9394/96, capítulo II Seção IV item I), assegurando as características propedêuticas do ensino médio.

O item II da Seção IV do capítulo II, explicita melhor a adaptação da legislação à reestruturação produtiva. O educando deve ser preparado para “continuar aprendendo” e “ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de **ocupação**” [grifo nosso]. A função do ensino médio de preparar para o trabalho está atrelada a não mais preparar para o emprego ou para uma função específica, mas para uma ocupação, isso é bem característico do momento conjuntural da aprovação da LDB onde se acreditava estar vivendo o início de uma época onde os empregos seriam abolidos. Acreditando está vivendo o fim dos empregos, nada melhor do que formar as pessoas para terem flexibilidade para

poderem facilmente adaptarem-se às mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho<sup>10</sup>.

Já tratamos sobre a questão do processo de reestruturação produtiva no capítulo anterior, mas para ressaltar lembremos o que Antunes (1995, p.23) em seus estudos afirma sobre a experiência japonesa de acumulação flexível.

O toyotismo, é a experiência de acumulação flexível que tem causado maior impacto na reestruturação da produção e que alguns de seus pontos básicos são aplicados em escala mundial. Coriat (Apud ANTUNES, id.ibid.), destaca alguns desses pontos: o trabalhador opera simultaneamente diversas máquinas; aumento da produção sem aumentar o número de trabalhadores; produzir e repor só o necessário (estoque mínimo); vender antes de produzir.

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. (ANTUNES, 1995, p.26).

Com base na “nova” forma de produzir, que fundamentou as reformas educacionais dos anos de 1990, especialmente a do ensino técnico, a formação do trabalhador hoje para o capital requer um homem com múltiplas funções: flexível, polivalente, qualificado, mas desespecializado, que saiba trabalhar em equipe, que tenha capacidade de raciocínio abstrato, e uma compreensão do processo produtivo, um trabalhador diferente do exigido no modelo produtivo anterior (fordismo).

É enfática a definição do “Aprender a fazer” no Relatório Delors (2001 p.93-94) quando constata que

---

<sup>10</sup> Nessas circunstâncias a LDB está em sintonia com o Relatório Delors (2001 p.93) quando expõe os “quatro pilares da educação”. No tópico “Aprender a fazer” existe o questionamento: como adaptar a educação ao trabalho quando não se sabe o futuro deste último? Na parte sobre orientação profissional no ensino secundário: “Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais” (id p.139)

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais 'inteligentes' e que o trabalho se 'desmaterializa'.

As “novas” qualificações são definidas como um “coquetel individual” que podem combinar a formação técnica, no sentido estrito, e o “comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” e ainda a “capacidade de comunicar, [...] de gerir e de resolver conflitos” (id. p.94).

Ao mesmo tempo em que os organismos internacionais definem suas exigências para o futuro trabalhador, exigindo um maior tempo de escolarização e formação, estes entram em contradição nos seus próprios documentos quando questionam se algumas das suas exigências não seriam capacidades inatas, o que abriria “[...] oportunidades para os não diplomados ou com deficiente preparação” (ibid. p.95)

Mas, como já dissemos antes, o processo de reestruturação produtiva não está restrito ao local da fábrica, ao apresentar-se como uma tentativa de fazer com que o capital consiga repor os níveis de expansão anteriores, faz com que diversos setores da sociedade mesmo aqueles que não estão diretamente ligados à produção, sofram sua influência e possam adaptar alguns pontos básicos para serem utilizados no cotidiano.

Buscaremos, agora expor a visão sobre a reforma do ensino técnico de alguns estudiosos no âmbito da pesquisa sobre a relação trabalho e educação.

Segundo Kuenzer (1999, p.121-139), a reforma do ensino técnico é uma tentativa de correção das falhas do sistema educacional, o qual se voltava para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. Para essa autora a globalização e a reestruturação produtiva

transformaram e imprimiram uma nova dinâmica nos processos produtivos, havendo uma substituição dos processos de trabalhos de base rígida pelos processos de base flexível; as velhas formas de organização tayloristas-fordistas não têm mais lugar; a linha de montagem vai sendo substituída pela célula de produção, o supervisor desaparece, “o engenheiro desce ao chão de fábrica”.

Kuenzer afirma que a formação de um “trabalhador de novo tipo” adaptado à produção flexível está criando uma elite de trabalhadores qualificados exatamente por essa formação está voltada para um grupo seletivo, identificando que a democratização da educação só será possibilitada com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, estabelecendo uma correlação direta entre mudança no modo de produção e efetivação de uma cidadania plena.

Com o projeto neoliberal, as políticas voltadas para o setor educacional fundamentam-se não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação gratuita em todos os níveis, mas no princípio da equidade. A definição dos investimentos em educação determina que o Estado só poderá financiar despesas que possibilitem um retorno econômico.

A autora critica a reforma considerando que esta traz uma compreensão de que a **empregabilidade** é originária de uma formação profissional **strictu senso** e não de uma sólida base articulada entre os saberes científico, tecnológico e sócio-histórico, os quais permitem “pensar cientificamente a realidade do trabalho e da vida social”. Para os formuladores da reforma é suficiente universalizar o ensino fundamental acompanhada de uma educação profissional básica para os que não tiveram escolaridade e com isso garantir a formação do trabalhador de novo tipo, apto a exercer seus saberes nessa economia flexível, além de estabelecerem uma

relação direta entre a solução da problemática do desemprego por meio da educação.

Oliveira (2002, p.259-278) centra suas críticas na reforma do ensino médio no fato de considerar que esta restabelece a separação entre formação profissional e educação geral, alegando que a reforma não representa nenhum avanço para os setores oriundos da classe trabalhadora.

A reforma do ensino técnico é justificada pelo fato de que as escolas técnicas, por sua eficiência, acabavam oferecendo uma formação propedêutica, ou seja, os setores ligados à classe trabalhadora estavam utilizando essas escolas para garantirem o acesso ao ensino universitário o que para os defensores da reforma representava uma distorção nos reais propósitos a partir dos quais as escolas técnicas foram criadas.

Assim, observa-se que para Oliveira a reforma traz em si algumas contradições, entre as quais encontra-se a desarticulação entre educação geral e formação profissional, destoando até mesmo dos textos dos organismos internacionais, pois para estes a educação básica constituiria um fator indispensável para que os novos trabalhadores pudessem adquirir competências que os tornassem “coetâneos” às mudanças no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o autor destaca a subserviência das nossas elites ao capital financeiro internacional e a “cumplicidade e/ou conivência das mesmas ao projeto global que o capital está instituindo”. Estabelece uma relação de oposição entre a intensidade da interferência das agências multilaterais com uma maior participação de segmentos da sociedade civil, no sentido de influenciar o Estado na aplicação das políticas de educação.

O autor afirma que “para o capital manter seu processo de reprodução e, ao mesmo tempo, assegurar sua hegemonia planetária, torna-se necessário eleger, em nível global, sujeitos capazes de exercer o papel de organizadores intelectuais do grande capital” (OLIVEIRA, 2002, p. 261). Nesse sentido, percebe-se que o autor acredita na possibilidade de que a simples eleição de indivíduos que não exerçam “o papel de organizador intelectual do capital” possa efetivar mudanças substanciais no projeto hegemônico, ou seja, tais indivíduos seriam capazes de fazer história independentemente das circunstâncias herdadas.

O discurso neoliberal relaciona desemprego à falta de qualificações e competências que propiciam a inserção ou permanência do indivíduo no mercado de trabalho. Isto está claro no discurso dos defensores do capital, mas, no entanto, a oferta de mão-de-obra possibilita aos patrões fazerem exigências que podem não estar relacionadas a efetiva execução da atividade profissional. Uma contradição apresentada por Oliveira diz respeito ao fato do aumento de desemprego entre as mulheres, uma vez que em nosso país as mulheres possuem um período maior de escolarização que os homens, demonstrando a incoerência do argumento “que o desemprego é fruto da falta de pessoas qualificadas”.

Na década de 1990, o ponto de vista empresarial atribuiu à educação o poder de reverter o quadro social que o próprio empresariado era responsável, através da concentração de renda e dos baixos salários. Estas análises, fruto da influência da Teoria do Capital Humano, balizavam o argumento de que bastava a garantia de conhecimentos mínimos para os trabalhadores, que permitissem a apropriação de novos conhecimentos e, assim, adequando-se de forma flexível às transformações no interior da produção.

Oliveira conclui que o objetivo central da reforma da educação profissional, em especial do ensino técnico, é a privatização da educação profissional em todos os níveis.

Em Cury (2002, p.15-32) encontramos uma visão de análise da reforma do ensino técnico a partir do ordenamento jurídico. Reconhece que o acesso à educação é um direito garantido na Constituição e que sua efetivação se dará em processo de cooperação entre os entes federativos ao mesmo tempo em que reconhece que a sua representação na prática não está explicitada, o que deixa lacunas nas responsabilidades do financiamento dessa modalidade de ensino. “A educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”. Neste vácuo deixado pelo Estado “ganha sentido o discurso [...] das parcerias”, mas estas não podem assumir a função do Estado em sua total integralidade.

Franco et al (2004, p.55-83) partem do entendimento de que a interpretação da educação profissional como meramente formadora de mão-de-obra, acaba reproduzindo o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população.

Os autores defendem o texto da LDB 9394/96 no que diz respeito à identidade do ensino médio enquanto etapa de consolidação da educação básica, a qual dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva,” como uma superação dos enfoques assistencialistas e economicistas, bem como, do preconceito social que a desvalorizava, ou seja, considera-se que a legislação é suficiente para garantir



direitos, configurando-se numa etapa superior acerca da análise da educação profissional.

Percebe-se uma contradição entre o pensamento dos autores e o que postula a legislação, uma vez que chegam a afirmar que a melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade, no entanto, “esquecem” a dissociação entre educação básica e educação profissional. Acreditam que a reforma possibilita a superação da educação dualista, que a dualidade possa ser superada pela aprovação de uma lei ou publicação de um decreto, negligenciando que a educação apenas reflete as desigualdades sociais produzidas fora dela.

Franco et al expõem a reforma de uma maneira que esta só apresenta positividade, partem de pressupostos de que diante das transformações levadas a cabo pelo uso das tecnologias, pela consolidação do mercado global, etc, cabe a educação se adequar a estas mudanças e formar os trabalhadores exigidos pelo capital.

Quando as competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio (FRANCO et al, 2004, p. 68).

Os autores identificam uma confluência de valores e interesses entre a classe trabalhadora e as personas do capital. Acreditam que a posse dos novos saberes exigidos é condição de possibilidade da subsistência. Defendem uma certa dose de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho.

Diante do que expusemos anteriormente é possível perceber que existem diferentes enfoques na temática da reforma do ensino técnico. Mesmo em autores mais críticos, há uma ênfase quanto a referência que é feita a desigualdade na estrutura do sistema educacional brasileiro, em especial no que diz respeito a educação profissional de nível técnico, de que é possível fazer correção das distorções com base na legislação. É importante ressaltar que o ponto comum a todos os autores citados parte do princípio de que a reforma do ensino técnico não abandonou a lógica da **Teoria do capital humano**, mas foi apenas reformulada no conceito de **empregabilidade**, trazido com o advento do toyotismo.

Cunha (2000, p.48) nos lembra que nas décadas de 1980 e 1990 as reformas educacionais foram acontecimentos comuns em toda a América Latina, e que, de uma maneira ou de outra, sempre abrangiam reformas na educação técnica profissional.

Para o autor as reformas sempre são causadas por determinantes que são externos aos sistemas educacionais, e identifica esses determinantes como possuindo um caráter político, econômico e social, sendo interdependentes entre si e possuindo como características o atendimento pela via da política da ampliação do acesso, a incorporação de novas tecnologias e aumento do tempo escolar, buscando o atendimento de parte das reivindicações históricas de democratização da educação.

Porém, o objetivo dos governos latino-americanos, e especialmente do governo brasileiro, consiste em utilizar o sistema educacional para minimizar as desvantagens de uma competição no mercado mundial com os países centrais do capitalismo, lembrando que essa competição nos moldes atuais, está se dando sob novas bases como o fim das políticas protecionistas.

Em julho de 2004 o governo Lula baixa um decreto (Decreto 5154/2004) que revoga o decreto 2208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico de nível médio, porém, mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto mantém alguns aspectos do decreto anterior, principalmente os aspectos que favoreciam a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas.

Apesar de ter por objetivo a regulamentação da educação profissional estabelecida pela Lei 9394/96, o decreto 5154/04 mantém algumas lacunas da própria LDB, quando não explicita claramente o papel dos entes federativos, nem se a formação profissional será exclusiva de alguma entidade. Deduz-se que os governos estaduais e federal se utilizarão da estrutura das escolas técnicas de seus respectivos sistemas de educação.

O decreto 5154/04, no art. 4º, institui três formas de articular o ensino médio com a educação profissional técnica; a primeira seria a forma Integrada, oferecida apenas para quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única (§ 1º inciso I); a segunda forma seria a Concomitante, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental, quanto para quem já tenha o ensino médio com matrícula diferente para cada curso, sendo na mesma instituição, em instituição distinta, ou instituições distintas mas conveniadas (§1º inciso II alíneas a, b e c); a terceira forma seria a Subseqüente, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio (§1º inciso III).

Nessa nova configuração, pode-se organizar um curso de técnico de nível médio com diversas terminalidades articuladas entre si, com a garantia de certificados de qualificação, ou seja, o aluno não é obrigado a concluir o curso mas apenas os módulos do programa, se assim o curso tiver organizado. Porém para ser

reconhecido como técnico de nível médio, terá que cumprir as exigências totais do curso.

Fica evidente que a regulamentação da educação profissional, trouxe uma flexibilidade a essa modalidade de ensino que favorece o avanço do setor privado, seja no aligeiramento da formação, seja na redução de custos que cursos organizados em módulos menores podem acarretar.

Dependendo da estrutura e forma do curso é possível que em apenas um ano ou menos um aluno consiga a formação de técnico de nível médio.

Nesse sentido, o governo Lula segue com a política de seu antecessor, de criar as condições necessárias ou abrir espaço para que o mercado possa cumprir a tarefa de explorar novos negócios.

Devemos observar que o governo Lula, ao contrário do governo de Fernando Henrique, mascarou esses aspectos que favoreciam os negócios privados na área da educação profissional, a ênfase nos estudos do decreto 5154/04 é sempre dada ao retorno da rearticulação do ensino médio com o ensino técnico. Esquece-se, portanto, as brechas que acobertam o aligeiramento e as reduções de custos que facilitam a atuação do setor privado.

Na ânsia de seguir os conselhos e cumprir com as exigências e diretrizes do Banco Mundial, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou um imbróglio com a instituição do decreto 2208/97 que mais atrapalhava as reais intenções do governo do que facilitava, pois trazia vários condicionantes que criava mais dúvidas do que certezas.

No atual estágio de acumulação capitalista mesmo que todos os indivíduos fossem qualificados e “empregáveis” o mercado não absorveria a todos, a mera

posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2002,p.72).

### 3.4 A reforma do Ensino Técnico e reestruturação produtiva no Estado de Alagoas

Alagoas está inserida dentro da formação do capitalismo hiper-tardio. Desde o primeiro momento de sua história a região em que hoje se encontra o nosso Estado foi reservada para a produção de cana de açúcar para abastecer o mercado europeu, em substituição a produção árabe e asiática.

Já tratamos sobre a escolha da lavoura de cana, por parte dos colonizadores, para ser a cultura que pagaria os custos da colonização, mas enfatizamos que ao citarmos a escolha da cana de açúcar, não estamos falando de qualquer cultura, mas do produto agrícola de maior valor no comércio internacional da época.

A região da antiga Capitania de Pernambuco, da qual Alagoas fazia parte, possuía as condições geográficas e climáticas condizentes com as condições em que o açúcar era produzido nos Açores, o que facilitou a tomada da decisão em transferir para a região litorânea do nordeste brasileiro a indústria açucareira. É importante ressaltar que já naquela época a divisão internacional do trabalho reservava para o Brasil a produção do açúcar em sua fase bruta, ou seja, a exportação se dava com a venda de tijolos de açúcar que teriam que passar pelo processo de refino na Holanda para só depois, com valor agregado acrescido, ser vendido para a toda a Europa.

Toda a trajetória econômica, política e social de Alagoas estão vinculadas a monocultura da cana de açúcar, marcando historicamente as características peculiares da concentração de terras e concentração de renda em nosso Estado, que segundo Carvalho (2005 p.65) quase eliminou a pequena propriedade e em consequência a agricultura familiar, não permitindo a pequena produção, principalmente as lavouras de produção de alimentos.

Como já afirmamos anteriormente, nas regiões de economia agrária, que cultivavam o *plantation*, não existia um serviço de educação que formasse a mão de obra, aprendia-se fazendo, a ênfase da formação para o trabalho era a valorização social dos saberes práticos, nesse sentido, o trabalho escravo supriu durante anos as necessidades de trabalhadores para cultivar a terra. Diégues Jr. (2006 p.125) cita alguns discursos de presidentes da então província das Alagoas que na busca pelas causas da decadência da cultura canavieira, identificavam dois elementos que consideravam primordiais: a escassez de mão de obra causada pela proibição do tráfico negreiro, e a falta de “instrução apropriada da classe agrícola.”

Em pleno século XIX, já no período de efervescência da revolução industrial, no nosso Estado praticamente ainda se produzia açúcar com a tecnologia trazida pelos portugueses, isso fez com que safra a safra os índices de produtividade caíssem, e que se buscassem soluções para tentar salvar a cultura do açúcar.

Uma das primeiras providências do governo brasileiro foi promover a modernização dos antigos bangüês, Carvalho (2001 p.17) diz que a intenção do governo ao criar as chamadas unidades industriais avançadas (engenhos centrais) era de buscar “a especialização, separando as atividades agrícolas das fabris, favorecendo a introdução de inovações tecnológicas” atingindo com isso o aumento

da produtividade e a redução dos “custos de produção do açúcar, tornando-o mais competitivo no mercado internacional.”

Esta primeira tentativa de modernização fracassou, pois os donos de engenho boicotaram os “engenhos centrais” que ao não contarem com uma oferta regular de matéria-prima não se firmaram no cenário produtivo. Mas contraditoriamente, esse fracasso dos engenhos centrais abriu espaço para o surgimento de unidades industriais mais modernas, as usinas, que investiram na plantação da própria lavoura de cana para evitar o desabastecimento da matéria prima.

Se nenhuma modificação foi introduzida no sistema latifundiário pelos engenhos centrais, no setor industrial essa tentativa permitiu alguns progressos: novas máquinas, como as caldeiras verticais, os evaporadores e as turbinas, que possibilitaram a produção de açúcar centrifugado em grandes unidades de escala. (Carvalho, id.ibid)

As inovações tecnológicas advindas com as usinas fizeram com que pouco a pouco o setor açucareiro fosse concentrado em poucos grupos econômicos, levando a falência muitos dos antigos donos dos bangüês e definindo uma hierarquia social no extrato dominante da sociedade alagoana: usineiros (donos das usinas e proprietários de terras) e fornecedores de cana (antigos donos de bangüês que não conseguiram reunir capitais para tornarem-se usineiros).

Seguindo a política regulatória keynesiana, o Estado interviu na política de produção sucro-alcooleira criando na década de 1930 o Instituto do Açúcar e do Alcool/IAA.

[...] essa autarquia estabelece quotas de produção por Estado, por usina e por fornecedor, define regras para a exportação e administra os preços para o açúcar. A partir e então eliminou-se o risco de se produzir cana e açúcar no Brasil [...] eliminaram-se os mecanismos inerentes à concorrência intercapitalistas um elemento fundamental na dinâmica econômica do sistema. (RAMOS apud CARVALHO, 2001 p.19)

Com a reserva de mercado e a compra da produção garantida pelo governo, o processo de modernização tecnológica volta a estagnar. Essa situação começa a mudar a partir da década de 1960 com a substituição, por parte dos Estados Unidos, da importação do açúcar cubano pelo açúcar brasileiro, e na década seguinte com a crise do petróleo foi instituído pelo governo militar o PROÁLCOOL com o objetivo de substituir parte das importações dos derivados de petróleo e minimizar a dependência do Brasil em relação ao combustível fóssil.

Esses acontecimentos iniciam uma nova fase de modernização com a ampliação da área plantada, introdução de novas máquinas, melhoramento genético das espécies de cana plantada, novos métodos de produção com a substituição da tração animal pela mecânica.

Nos anos de 1990 começa o processo de reestruturação do setor sucroalcooleiro, dentro do projeto neoliberal, o IAA e o PROÁLCOOL foram extintos e o setor atravessou um processo de desregulamentação, mas Carvalho (id. p.41) chama a atenção, com base nos números das safras, que durante esse processo de reestruturação não houve retração na expansão da agroindústria.

Apesar da diminuição da área plantada, o melhoramento genético aliado à introdução de inovações tecnológicas e inovações organizacionais, não fizeram a produção cair, mas concentraram o setor e fizeram muitas usinas que não conseguiram se modernizar e não mais competir irem a falência, desempregando milhares de trabalhadores e causando o inchaço primeiro das cidades vizinhas às usinas falidas, e depois provocando a explosão demográfica da periferia da capital (Maceió).



Segundo dados<sup>11</sup> do Governo de Alagoas, durante os anos de 1992 a 1999 houve uma redução de 1,2% ao ano no número total de pessoas ocupadas no meio rural, nas atividades diretamente agrícolas o índice de redução da população economicamente ativa foi ainda maior, de 1,4% ao ano. No período citado do relatório, houve em números absolutos uma diminuição da população economicamente ativa do meio rural, de 335 mil pessoas ocupadas em 1992, para 299 mil em 1999.

Ao analisarmos os dados da “indústria de transformação” categoria em que estão inseridas as usinas de açúcar e as destilarias de álcool, entre 1992 e 1999 houve uma queda de 7,9% ao ano de pessoas ocupadas, levando a uma retração significativa da participação do setor sucroalcooleiro na ocupação da população economicamente ativa do meio rural, de 45% em 1992, para 25% em 1999.

O próprio governo reconhece que:

Parte importante das atividades dinâmicas, que contribuem para a formação do PIB estadual, está relacionada ao meio rural, principalmente ao complexo sucroalcooleiro, cujo desempenho acaba afetando globalmente a economia alagoana (ALAGOAS, 2004 p.168).

[...] ao entrar em crise, o complexo sucroalcooleiro “puxa para baixo” vários outros ramos de atividade a ele ligados, como o comércio de mercadorias,[...] com a reestruturação produtiva de parte das plantas industriais e o fechamento de algumas delas, reduziu-se o dinamismo dessas atividades. (id.p.171)

A reestruturação produtiva no setor agrícola trouxe um aumento nos índices de desemprego e redução das atividades comerciais, abalando ainda mais a economia alagoana tão dependente da monocultura da cana.

Na década de 1990 os serviços públicos de Alagoas entraram em colapso com a falência das contas públicas que financiaram a modernização das usinas,

---

<sup>11</sup> Todos os dados foram retirados do relatório elaborado pela Fundação SEADE e publicado em 2004 pelo Governo de Alagoas, através da Secretaria Executiva de Economia Solidária, Trabalho e Renda.

simplesmente o Estado de Alagoas não conseguia manter um mínimo de setor público funcionando o que acarretou em crises sem precedentes em setores como saúde, educação, segurança, etc.

Diante da crise, as escolas públicas do sistema estadual não possuíam as mínimas condições de funcionamento, ocasionando uma brutal queda dos padrões de qualidade aceitáveis, o que contribuiu significativamente para que perante a política do governo Fernando Henrique de implantação de ilhas de excelência, fizessem com que o CEFET/AL fosse “invadido” pelos filhos da classe média, em dificuldades econômicas, oriundos das escolas privadas que buscavam nos cursos técnicos as vantagens de uma escola pública de reconhecida qualidade, diminuindo a participação dos alunos advindos das escolas públicas.

## CONCLUSÃO.

Vimos ao longo de nossa trajetória que o homem tem uma necessidade ineliminável de se relacionar com a natureza e com outros homens. Inicialmente procuramos situar a relação do homem com a história, no processo de tornar-se homem. Nesse sentido, procuramos mostrar que as relações sociais são fundadas nas ações dos próprios homens, e que estes são os verdadeiros construtores da história, através dos atos singulares e das escolhas cotidianas. Mas é importante estarmos atento para o fato de que esses atos singulares e essas escolhas cotidianas não se limitam a particularidades que se esgotam em si mesmo, os atos individuais possuem sempre relações com a totalidade social construída coletivamente por toda a humanidade.

Na esteira de nossa exposição, com base no referencial teórico marxiano, vimos que a educação completa o processo de humanização com a transmissão às novas gerações do patrimônio de conhecimento construído social-historicamente, assim sendo, educação e trabalho são categorias que se inter cruzam na constituição do ser social. Mas nas condições atuais onde a mercadoria tem o status de elemento organizador da ordem social, o processo de humanização sofre um comprometimento por está se dando sob condições alienadas, onde as relações entre as pessoas são coisificadas, pois na sociabilidade atual o que interessa não é o homem, mais a sua capacidade de produzir mercadorias.

As complexidades das relações sociais e do desenvolvimento histórico propiciaram diferentes caminhos percorridos por diversas formações sociais, sendo que a formação social dominante baseou-se na exploração do trabalho para a criação de valores de troca, abrindo caminho para um desenvolvimento jamais visto.

Esses caminhos trilhados, mesmo possuindo o objetivo de produzirem valores de troca, não foram homogêneos nem tiveram um percurso traçado em linha reta, mas foram caminhos cheios de percalços e sobressaltos, de idas e vindas, mas que não conseguiram conter o fluxo de expansão do capital.

As características da formação do capitalismo hiper-tardio no Brasil marcaram profundamente a sociedade brasileira, fazendo com que nossa burguesia sempre se contentasse com o triste papel de sócia minoritária na economia mundial, inserindo-se sempre numa composição subordinada ao grande capital.

Nosso trabalho procurou apresentar as relações entre desenvolvimento econômico e educação, para buscar demonstrar as imbricações da reforma do ensino técnico com a crise do capital.

O projeto neoliberal procurou solucionar a crise que se abatera sobre o sistema, com o fim do período de acumulação do pós-2ª Guerra, através da promoção de novos negócios, principalmente com a retirada do Estado de setores da economia.

A desregulamentação do sistema financeiro favoreceu a livre circulação de capitais, que hora poderiam está investindo na modernização do parque industrial de bio-combustíveis, hora poderiam está especulando com títulos da dívida pública de algum país periférico.

Além de tudo isso, aliada a necessária integração de novas tecnologias que poderiam promover uma redução da jornada de trabalho criando tempo livre para os trabalhadores. Existe uma demanda reprimida de produção que não encontra vazão na esfera da circulação, gerando contradições no interior do capital que ao mesmo tempo em que desemprega, reduz numericamente os possíveis compradores dos

seus produtos, elevando a concentração de renda e a criação de um mercado mundial enxuto, numericamente menor mais com grande poder de consumo.

Diante desse quadro a reforma do ensino técnico buscava não apenas a formação de trabalhadores para a nova etapa do capitalismo, em fase de reestruturação de sua base de produção, mas também, dentro do pensamento neoliberal, reduzir custos com a formação de uma escala maior no número de formandos já que teoricamente as escolas técnicas acabariam ou reduziriam as disciplinas não técnicas, desestimulando o ingresso de alunos que buscavam uma formação propedêutica.

A questão também não se limitava a redução de custos, mas a de transferência de capitais com dinheiro público para a promoção de negócios privados. Com o esvaziamento da articulação do ensino médio com o ensino técnico, o governo poderia investir mais em entidades privadas que promovessem a formação de mão de obra.

No Brasil, as entidades que possuíam uma maior experiência na formação profissional sem a preocupação com a formação geral e com o ensino propedêutico era o Sistema “S”, que como foi possível perceber ao longo de nossa investigação, tornaram-se a menina dos olhos dos organismos internacionais, como o BIRD e a UNESCO, que recomendavam a adoção do seu modelo (do Sistema “S”) tanto na formação propriamente dita, quanto na forma de captação de recursos.

Mesmo rearticulando o ensino técnico com o ensino médio, através do Decreto 5154/2004, o governo Lula não rompeu com a lógica do governo anterior de transferência de recursos públicos, através da utilização de entidades privadas para atuarem na formação do trabalhador.

## REFERÊNCIAS.

ALAGOAS. Secretaria Executiva de Economia Solidária Trabalho e Renda. **Estudos de Mercado de Trabalho como Subsídios para a Reforma da Educação Profissional no Estado de Alagoas**. Maceió, 2004.

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Educação**: Revista do Centro de Educação da UFAL – Ano 10, nº 16, pp 61-76, Maceió, jun. 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3ª edição, São Paulo - SP: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, (orgs.) Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERTOLDO, Edna. Educação: um processo sócio - histórico de objetivação/apropriação. In: **Anais** do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste. EPENN-2001

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional**: Legislação Básica. Brasília, jan. 2001

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. **O trabalho na América Latina colonial**. 3ª edição, São Paulo: Ática, 1995.

CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucro-alcooleira alagoana**. 2ª edição, Maceió: Edufal, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pindorama**: a cooperativa como alternativa ou as razões que fizeram possível a inserção competitiva de ação de pequenos produtores numa região dominada pelo latifúndio, monocultura e trabalho servil. Maceió: Edufal, 2005.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado**. forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio. 1.ª ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1978, IV capítulo.

\_\_\_\_\_. **O método dialético**. Maceió, s/d.b, 26 p. Mimeografado.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

\_\_\_\_\_. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.47-70, dezembro de 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M.L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília-DF: Plano Editora, 2002, (p.15-32).

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed., São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2001.

DIÉGUES Jr., Manuel. **O bangüê nas Alagoas**: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional. Maceió: Edufal, 2006.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: Formação do patronato político brasileiro. Vol.2. 12ª edição. São Paulo – SP: Editora Globo, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. A educação profissional e técnica: um pouco de sua história e seu panorama atual. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas-SP: Autores Associados, 2004, (p.55-83).

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6ª edição, São Paulo – SP : Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo-SP: Cortez, 1995.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 23ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21ª edição, Rio de Janeiro – RJ: Guanabara, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria



Rita N.S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo – SP: Xamã, 1999 (p.121-139).

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_ (org). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Outubro**. Revista do Instituto de Estudos Sociais. São Paulo: 1998.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 1.ª ed. São Paulo: Moraes, s/d.

LESSA, Sergio. **A ontologia de Lukács**. 2ª edição. Maceió – AL, Edufal, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mundo dos homens**. 1.ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 5.ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LÚKACS, G. Il Lavoro. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981a, p. 11-131. (Tradução Mimeogr. de Ivo Tonet, 145p.).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas-SP : Ed. Autores Associados, 2000

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo – SP: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital** (Livro 1, Vol. II). 12.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Glosas críticas marginais ao artigo: O rei da Prússia e a reforma social**. De um prussiano. Trad. Ivo Tonet. Maceió-AL, s/d. Mimeo.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Burguesia e capitalismo no Brasil**. São Paulo: Ática, 1988.

MENDONÇA, Felícia Barbosa Ferreira de. **Modernização tecnológica e organização do trabalho industrial**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**. Revista do Instituto de Estudos Sociais. São Paulo: 2001

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, J. C. de Souza; LIBERAL, Márcia M. C. de. **A metamorfose do trabalho na era da globalização**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2004.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.;

BUENO, Maria Sylvia Simões. (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília-DF: Plano Editora, 2002, (p.259-278).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP : Editora Autores Associados, 1997.

SOUZA et. al. Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TEIXEIRA, F.J. **Pensando com Marx**. São Paulo: Ensaio, 1995.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Tese de doutorado em educação. UNESP, Marília, 2001.

